ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«СОВЕТСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ»

ЭНЦИКЛОПЕДИИ
СЛОВАРИ
СПРАВОЧНИКИ

Научный совет издательства

А. П. АЛЕКСАНДРОВ,
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),
А. А. СУРКОВ,
Л. С. ШАУМЯН (зам. председателя Научного Совета)

МОСКВА
1966

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ

Главная редакция

И. А. КАИРОВ (главный редактор),
Ф. Н. ПЕТРОВ (главный редактор),
А. И. БОГОМОЛОВ, Н. К. ГОНЧАРОВ,
М. М. ДЕЙНЕКО, Б. П. ЕСИПОВ,
Ф. Ф. КОРОЛЕВ (зам. главного редактора),
Д. О. ЛОРДКИПАНИДЗЕ,
А. И. МАРКУШЕВИЧ, Э. И. МОНОСЗОН,
В. К. СКАТЕРЩИКОВ, А. А. СМИРНОВ,
Е. М. ЧЕХАРИН, А. Н. ШЕРСТНЕВ

3

Н—См

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«СОВЕТСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ»

37(03)
П—24 [371]

РЕДАКЦИЯ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ,
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ:

Заведующий редакцией — М. М. ДЕЙНЕКО, научные редакторы — А. Л. ГРЕКУЛОВА, Э. О. КОНОКОТИН, А. А. НИКОЛЬСКАЯ. Л. М. НОВИКОВ, младший редактор — Э. С. ЧУКАРДИНА.

Научно-контрольный редактор — М. Э. СТРУВЕ.
Литературно-контрольные редакторы — Н. А. АБИНДЕР, Л. Л. ЕЛЬЧАНИНОВА Л. Д. МАКАРОВА, Е. А. ЭНАТСКАЯ.
Библиография — Г. И. ЛАЧИНА, З. С. ИЗМАЙЛОВА.
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.
Комплектователь — Г. И. БОЧКИНА.

2824/15
Центральная научная
библиотека
Академии наук Киргизской ССР

6—4—1
Подп. изд.

Н

«НА ПУТЯ́Х К НО́ВОЙ ШКО́ЛЕ» —науч.-пед. журнал; первоначально в 1922—30 (до № 7)—орган науч.-пед. секции Гос. учёного совета, с 1930 (с № 8) до 1932 (до № 5)—орган НКП РСФСР и Об-ва педагогов-марксистов, с 1932 (с № 6) до 1933— орган Об-ва педагогов-марксистов. Ответственным редактором была Н. К. Крупская (с № 2, 1922). Журнал ставил целью объединить вокруг себя педагогов и привлечь их к активному участию в разработке демократич. путей строительства новой сов. школы. Журнал пропагандировал осн. принципы политики Коммунистич. партии и Сов. правительства в области нар. образования. На его страницах освещались злободневные проблемы развития сов. педагогики и школы.

В журнале нашёл отражение передовой опыт советских учителей (трудовое воспитание, преподавание естествознания, школьные экскурсии, организация детского самоуправления, борьба с беспризорностью и т. д.). На страницах «Н. п. к н. ш.» систематически рецензировались текущие пед. сов. и зарубежные издания — книги и журналы.

В работе журнала принимали участие: П. П. Блонский, В. В. Всесвятский, С. Т. Шацкий, А. Г. Калашников, М. М. Пистрак, Б. П. Есипов, В. Н. Шульгин и др.

Значит. число статей принадлежало перу Н. К. Крупской, в частности по трудовому воспитанию и политехнич. обучению.

НАБЛЮДА́ТЕЛЬНОСТЬ — умение быстро и правильно подмечать особенности предметов и явлений, в т. ч. и такие детали, к-рые мало заметны внешне и кажутся на первый взгляд несущественными, а также замечать самые незначительные различия и изменения в предметах и явлениях. В большой мере Н. зависит от *любознательности* человека. Она нужна во всех видах деятельности, особенно там, где требуется быстрота и точность ориентировки. Как и всякое индивидуальное качество, Н. развивается в процессе приобретения жизненного опыта человека, путём упражнения, тренировки. Развитию Н. необходимо уделять серьёзное внимание уже в дет. возрасте. У детей раннего возраста Н. воспитывается гл. обр. в процессе игры. Полезны спец. игры, во время к-рых создаётся установка обращать внимание на детали, сравнивать предметы, находить черты сходства и различия. В школьном возрасте воспитание Н. зависит от организации уч. деятельности, в частности от правильного сочетания слова и наглядности, активного участия школьников в проведении наблюдений за природой, погодой, развитием растений, поведением животных, от проведения опытов и лабораторных работ по физике, химии, биологии и т. п. Учителя и родители должны систематически развивать Н. детей, используя для этого различные возможности — экскурсии, туристские походы, посещения музеев и выставок, просмотр кинофильмов и театральных постановок, прогулки и т. д. При этом важно помнить, что для развития Н. нужна правильная организация восприятия: ясность задачи, предварительная подготовка, активность восприятия, его систематичность, планомерность и др.

Лит.: А н а н ь е в Б. Г., Воспитание наблюдательности школьников, Л., 1940; П о т е р и н И., Наблюдательность, внимание, память, «Семья и школа», 1962, № 4; Л е в и т о в Н., Смотреть и видеть. О воспитании наблюдательности, там же, 1962, № 8. *В. А. Крутецкий.* Москва.

НАБЛЮДЕ́НИЕ — планомерное, более или менее длительное восприятие, дающее возможность проследить течение какого-либо явления или те изменения, которые происходят в объектах восприятия; Н. — активная форма чувственного *познания*, имеющая целью накопление фактов, образование первоначальных представлений об объектах окружающего мира. Н. предусматривает умение группировать родственные факты, свойства или явления, подмечать в них сходство и различие, классифицировать их и, если возможно, определять в естественных условиях зависимость хода процесса или явления от тех или иных наблюдаемых условий. Н. есть *восприятие*, тесно связанное с *мышлением*. Наблюдатель делает выводы, теоретически осмысливает факты, явления, закономерные связи, а в ряде случаев высказывает лишь гипотезы, требующие в дальнейшем экспериментального подтверждения. Таким образом Н. предусматривает не только непосредственное восприятие информации, но и её переработку, т. е. совместную деятельность первой и второй сигнальных систем (см. *Вторая сигнальная система*, *Первая сигнальная система*).

Существенное место в Н. занимает речь. Описывая словами то, что воспринимается, формулируя итоги восприятия, наблюдатель не только дольше задерживается на частях или качествах предмета, но и сознательнее относится к тому, что надо описать, отдаёт себе более ясный отчёт в том, что им замечается, лучше всматривается, вслушивается в то, что служит объектом Н.

Для того чтобы Н. было успешным, наблюдатель должен ясно осознавать стоящую перед ним задачу. Существенную роль играет её членение, постановка частных и более конкретных задач. Так как Н. осуществляется с той или иной познавательной целью, то оно требует спец. подготовки—предварительное ознакомление с материалами, относящимися к объектам будущего наблюдения, уяснение цели Н. и условий, к-рым оно должно удовлетворять, разработка плана и способов Н. Исключительно велика роль двигательной деятельности наблюдателя. Оперируя предметами, человек лучше познаёт их многие качества и свойства. Большую помощь при Н. оказывают зарисовки, моделирование предметов, их схематич. изображение. Весьма важно, чтобы Н. велось по чёткому плану, определённой системе, с рассмотрением одних частей предмета или компонентов явления вслед за другими, в определённой последовательности.

Н. широко применяется в школьном обучении, в особенности при изучении предметов естественнонаучного

цикла. Правильно спланированные и хорошо организованные Н. способствуют активизации познавательной и практич. деятельности уч-ся, формированию их науч. *мировоззрения*, повышению качества знаний. В одних уч. предметах Н. являются осн. частью *эксперимента учебного*. Таковы, напр., метеорологич. Н. (география); Н. взаимного расположения небесных тел, их движений, периодич. изменений внешнего вида (астрономия). В других предметах Н. часто используются наряду с экспериментом: Н. явлений природы, техники и технологич. процессов в пром-сти и с. х-ве (физика, биология, химия). В третьих они используются эпизодически: напр., рассмотрение тел различной геометрич. формы, их проекций на плоскости (математика и черчение).

Н. могут быть качественного и количественного характера. Первые проводятся во многих случаях без приборов. К ним относятся, напр., Н. смены фаз Луны (астрономия); ряд фенологич. Н. (ботаника); рассмотрение скелетов животных (зоология); образцов солей, удобрений, искусственных волокон (химия); Н. явления инерции при поездке в трамвае или автомобиле, процесса кипения воды (физика) и др.

Большую группу составляют Н. качественного характера, требующие применения приборов и вспомогательных средств. Таково, напр., Н. за движением тени с помощью гномона, Н. небесных тел с помощью телескопа, фотографирование искусственных спутников Земли (астрономия); рассматривание в лупу многоклеточной водоросли и плесневых грибков (ботаника); Н. за изменением места восхода и захода Солнца с помощью компаса (география); Н. броуновского движения с помощью микроскопа и сцинтилляций в спинтарископе (физика); индикация кислот и щелочей с помощью лакмусовой бумаги (химия).

К Н. количественного характера, при к-рых применяют измерительные приборы, относятся, напр., определение барометрического давления, расхода электрич. энергии, газа и воды, скорости движения автомобиля (физика) и др. Качественные Н. с применением приборов и количественные Н. часто переходят в эксперимент. Н. применяются на уроках, экскурсиях, при выполнении домашних заданий.

При определении системы уроков и других видов занятий по теме или разделу курса Н. планируются наряду с другими видами уч. деятельности школьников. Определяется место Н. в уч. процессе: Н., предваряющие изучение нового уч. материала; Н., выполняемые по ходу его изложения; Н., служащие для закрепления знаний и обобщений. Учитель составляет конкретные задания для каждого вида уч. работы. Уч-ся обеспечиваются достаточным количеством комплектов оборудования (раздаточный материал, приборы, коллекции и т. п.). Н. и опыты, в т. ч. количественного характера, занимают всё большее место в домашних заданиях уч-ся, но они, конечно, не могут заменить Н. и эксперимент, применяемые на уроках, и проводятся в органич. связи с другими *самостоятельными работами учащихся*.

На *экскурсиях* в природу уч-ся наблюдают и объясняют, напр., оптич. явления в атмосфере. Н. на производственных экскурсиях знакомят уч-ся с науч. принципами устройства и действия машин, с различными технологич. процессами: в энергетике — производство, передача, распределение и использование электрич. энергии (физика); в металлургии — производство чугуна, стали; в химич. пром-сти — производство минеральных удобрений, синтетич. волокон, каучуков и пластич. масс (химия); в с. х-ве — уход за растениями и животными (биология); в вычислительных центрах — работа электронно-счётных машин (математика) и др. Наблюдаемые производственные процессы анализируются на основе

всей совокупности знаний, полученных уч-ся, что имеет важное значение для развития их политехнич. кругозора.

Лит.: Соколова Е. Н., Домашние опыты по физике как методический прием школьного обучения, М.—Л., 1948; Корниенко Н. И., Применение учебных коллекций на уроках химии. Под ред. К. Я. Парменова, М., 1951; Набоков М. Е., Методика преподавания астрономии в ср. школе, 2 изд., М., 1955; Кирюшкин Д. М., Методика преподавания химии в ср. школе, 2 изд., М., 1958; Данилов Н. Н., Павлинин В. Н. и Шварц С. С., Изучение животного мира родного края, М., 1958; Парменов К. Я., Химический эксперимент в ср. школе, М., 1959; Покровский С. Ф., Опыты и наблюдения в домашних заданиях по физике, 2 изд., М., 1963; Алешкевич А. С., Астрономические наблюдения в школе, Минск, 1964; Формирование и развитие пространственных представлений у уч-ся. Тр. науч. семинара. Под ред. Н. Ф. Четверухина, в. 1, М., 1964; Новиков И. Д. и Шишаков В. А., Самодельные астрономические инструменты и наблюдения с ними, М., 1965. См. также лит. при ст. *Наглядность в обучении*. *Л. И. Резников.* Москва.

Наблюдение является одним из важных методов психолого-пед. исследований. К частному виду метода Н. относится и метод *самонаблюдения*, широко применявшийся в психологии в период её становления как науки и уступивший затем осн. место методам объективного Н. и *эксперимента*. По существу, эксперимент представляет собой дальнейшее совершенствование метода объективного Н., при к-ром наблюдаемое явление находится в строго определённых, варьируемых условиях.

Метод объективного Н. широко применяется в психологич. и пед. исследованиях, исходящих из положения, что психика человека формируется и проявляется в деятельности, в поступках. Тем самым объективное Н. за действиями человека позволяет выявлять особенности его характера, темперамента, его способности, стпль поведения, знания, умения, навыки, разнообразные качества личности. Психолого-пед. Н. проводится при изучении разных видов деятельности: широко применяется Н. за дошкольниками в игровой деятельности, за школьниками — в учебной и т. д.

Эффективность метода Н. зависит от ряда условий. Прежде всего наблюдателю надо отдать себе отчёт в том, что следует наблюдать, почему именно данные явления выбраны для Н., какова гипотеза Н. Поэтому важнейшую роль играет отбор подлежащих Н. явлений. Попытка наблюдать в поведении ребёнка (или взрослого) «всё» ведёт к загромождению Н. ненужными деталями, в результате чего иногда упускается главное.

Важнейшим условием правильного Н. является выбор методики Н.— как наблюдать. В одних ситуациях наличие наблюдателя не оказывает существенного влияния на поведение наблюдаемых (напр., в дет. саду), в других — появление наблюдателя может резко изменить общий характер реакций наблюдаемых (напр., присутствие посторонних на уроке в старшем классе). В целях создания естественной ситуации в ряде исследований пользуются различными приёмами — исследователь многократно посещает наблюдаемый класс и уч-ся «привыкают» к его посещениям, или наблюдатель сам даёт урок, а запись ведёт учитель, якобы ведущий Н. не за уч-ся, а за тем, кто даёт урок, и т. д. Всё большее значение приобретают технич. средства Н.— т. н. камера Гезелла (и её различные варианты), непроницаемая для наблюдаемых, но дающая возможность видеть всё происходящее наблюдателю, телевизионные камеры, киносъёмки, запись урока на магнитофон и др.

Для выявления типич. форм поведения в типичных повторяющихся условиях необходима систематичность Н. Большое значение имеют также точная фиксация наблюдаемых явлений (словесная, в виде условных знаков, в виде графика, при помощи технич. средств и т. д.) и всесторонний анализ результатов Н.

Метод Н. часто сочетается с другими методами — экспериментом, особенно естественным экспериментом, беседой, сбором информации о наблюдаемом у других лиц (родителей, учителей и т. д.), анализом продуктов деятельности (сочинений, рабочих тетрадей, рисунков и пр.). Метод Н. обычно лежит в основе монографич. изучения личности и объединения данных, полученных другими методами.

Положительной стороной метода объективного Н. является возможность собрать в естественных условиях многообразные факты, характеризующие поведение личности в разнообразных ситуациях, и на этой основе составить достаточно обстоятельную и доказательную характеристику наблюдаемого.

К недостаткам метода Н. относится его чрезвычайная трудоёмкость (для получения объективных выводов нужно длительное систематич. Н. в разных условиях), зависимость процесса Н. от случайно возникающих ситуаций, иногда не имеющих значения для ответа на поставленный в исследовании вопрос, отсутствие достаточно сравнимых критериев оценки поведения в разных ситуациях. Всё это не даёт возможности выразить результаты Н. в чётких и объективных количественно-качественных показателях. В совр. пед. и особенно психологич. исследованиях метод Н. всё больше и больше смыкается с методом естественного эксперимента.

Лит.: Болтунов А. П., Как вести педагогический дневник, П., 1923; Басов М. Я., Методика психологических наблюдений над детьми, 3 изд., М.—Л., 1926; Бочкарева Т. И. и Раев А. И., Методика психологического изучения личности школьника, Л., 1963; Lalande A., La psychologie, ses divers objets et ses méthodes, в кн.: Nouveau traité de psychologie. Par G. Dumas, t. 1, P., 1930.

Ю. А. Самарин. Ленинград.

НАВОЙ, Низамаддин Алишер (1441—1501) — узб. поэт, мыслитель, основоположник узб. лит-ры, учёный, художник, музыкант, гос. деятель. Родился в Герате в семье придворного. С 1468 началась государственная деятельность Н. в должности хранителя печати, с 1472 Н.— везир султана Хусана Байкары. Он стремился использовать своё влияние при дворе на благо народа: содействовал строительству школ, больниц, библиотеки, общежития для учёных и поэтов, оказывал материальную и моральную помощь поэтам, учёным. Из трудов Н. наиболее значительными являются его поэмы, составляющие «Пятерицу» («Хамсэ», 1483—85): «Смятение праведных» («Хайрат ал-аброр», 1483), «Фархад и Ширин» («Фарҳод ва Ширин», 1484), «Лейли и Меджнун» («Лайли ва Мажнун», 1484), «Семь планет» («Саб'айи сайёра», 1484) и «Вал Искандера» («Садд-и Искандери», 1485); «Сокровищницы мысли» («Хазаин ал-маани», 1491—98), «Возлюбленный сердец» («Махбуб ал-кулуб», 1500), «Спор двух языков» («Мухакамат ал-лугатайн», 1499). Н. высоко ценил науку и человеческий разум. «Знания и мудрость — украшение человека»,— писал он. Спец. пед. трудов у Н. нет, но в его поэтич. и прозаич. произведениях широко представлены вопросы воспитания и обучения. Пед. взгляды Н. глубоко гуманистичны. Н. уделял большое внимание вопросам формирования и воспитания ребёнка, к-рого он считал светилом, освещающим дом и приносящим в семью радость и счастье. Ребёнку, говорил Н., с малых лет необходимо дать правильное воспитание, сообразуясь с его возрастом; к изучению науки также надо приступать с малых лет. Овладение науками и ремёслами, по мнению Н., не самоцель, они



разумно должны быть привнесены в жизнь, быть полезными народу, ибо тот, кто, получив знания, не сумел их применить, похож на крестьянина, вспахавшего поле, но не засеявшего его. Критикуя мусульманскую школу с её клерикально-схоластич. системой обучения, он выступал за светское образование, настаивая на том, чтобы школа давала многосторонние знания.

Н. осуждал палочные методы воспитания детей как в школе, так и в семье, выступая против телесных наказаний. По убеждению Н., главное в воспитании — это любовь к детям. Невежественные учителя — страшный бич для школы. Учитель должен не только в совершенстве знать свой предмет, но и обладать широкими знаниями, открыть сердце для нар. нужд, хорошо знать и любить детей, показывать во всём пример поведения. Стараясь поднять авторитет учителей, Н. требовал, чтобы каждый человек уважал и любил учителя: «Труд того, кто на пути истины обучил тебя хотя бы одной букве, нельзя оплатить всеми сокровищами казны».

Подвергая резкой критике феодальную мораль, поэт бичует тщеславие, жадность, предательство, обман и двуличие придворных чиновников-казнокрадов. Н. призывает прививать молодому поколению любовь к родине, любовь и уважение к человеку, т. к. человек — самый высокий и ценный дар Вселенной. Большое значение он придавал воспитанию у молодого поколения трудолюбия, вежливости, скромности, правдивости, честности. В то же время, в силу историч. условий, Н. преувеличивал роль личности, все надежды возлагая на «справедливого царя», не понимая решающей роли народа в преобразовании об-ва. Мысли Н. о воспитании вошли в сокровищницу нар. педагогики.

Соч. в рус. пер.: Избр. произв., Таш., 1951; Лирика, М., 1948; Пять поэм, М., 1948; Диван, М., 1964.

Лит.: Родоначальник узбекской лит-ры, Таш., 1940; Алишер Навои. Сб. статей, М.—Л., 1946; Шарафутдинов А., Алишер Навои. Биографический очерк, [Таш.], 1948; Бертельс Е. Э., Навои. Опыт творческой биографии, М.—Л., 1948; Захидов В., Мир идей и образов Алишера Навои, Таш., 1961; Хусанходжаев И., Алишер Навои о воспитании и обучении, Таш., 1962 (дисс.); его же, Алишер Навойй таълим-тарбия хакида, Тошкент, 1963.

НАВЫК — действие, характеризующееся высокой мерой освоения; на этой ступени действие становится автоматизированным — сознательный контроль настолько свёрнут, что возникает иллюзия его полного отсутствия; при этом действие выполняется слитно, как единое целое, и настолько легко и быстро, что кажется будто его выполнение идёт «само собой». Высокая степень освоения действия отличает Н. от *умения*, к-рое предполагает такую меру освоения, когда для правильного выполнения действия еще необходим в большей или меньшей степени развёрнутый сознательный самоконтроль.

Любая деятельность человека предполагает наличие большего или меньшего количества Н. Без автоматизации надлежащих компонентов деятельность не может быть успешной. Напр., уч. деятельность не может быть выполнена успешно без Н. письма, чтения, внимания и т. п., деятельность художника — без Н. оценки глазом пропорций предметов, тонких дифференцировок цвета, света и тени и т. п. Автоматизации подлежат действия, отвечающие более или менее постоянным условиям деятельности; действия, к-рые отвечают постоянно варьирующим условиям, остаются всегда под сознательным контролем, а для того, чтобы последние возможно было держать в «поле сознания», необходима автоматизация неизменных компонентов.

В соответствии с видами действий различают и виды Н.: двигательные, сенсорные (действия по восприятию), интеллектуальные.

Н. формируется в ходе усвоения действия, путём *упражнений*. Общий ход формирования Н. представляют обычно в виде графика (т. н. кривой навыка),

где на оси абсцисс указывается количество упражнений, а на оси ординат — продуктивность (количество продукта за единицу времени) или время (на единицу продукта), или количество ошибок (см. рис.). Анализ такой кривой позволяет выделить следующие закономерности овладения Н.:



1) Кривая может быть с отрицательным ускорением, с положительным или смешанного типа. Для кривой отрицательного ускорения характерны резкие её изменения вначале — падение при изображении длительности выполнения действия или количества ошибок (на рис. AB), подъём при изображении продуктивности (на рис. $A'B'C'$) — и более замедленные в конце. Для кривой положительного ускорения, наоборот,— медленные изменения вначале и более резкие в конце. Характер кривых зависит от степени трудности задания для уч-ся. В «лёгких» Н.— кривая с отрицательным ускорением, в «трудных» — с положительным. В «лёгких» Н. ученик в первых же упражнениях выясняет осн. условия действия (и овладевает осн. способами его выполнения), и за счёт этого кривая резко изменяется именно вначале. В «трудных» Н., наоборот, условия действия выясняются не сразу, а лишь в ходе проб и ошибок, и поэтому кривая вначале изменяется незначительно; только по выяснении осн. условий, происходящем после значительного количества упражнений, наступает её резкий скачок вверх. «Трудный» и «лёгкий» Н. не всегда означает бо́льшую или меньшую объективную сложность; как правило, «трудным» или «лёгким» Н. становится от метода обучения, от прошлого опыта уч-ся.

2) Наличие плато (BC, $B'C'$) — постоянное или временное отсутствие прироста продуктивности (на графике — участок кривой, идущий параллельно оси абсцисс). Если плато постоянное (BC), его наз. истинным,— оно свидетельствует о том, что достигнут «потолок» производительности Н. при данном способе выполнения действия. В дальнейшем рост кривой возможен лишь с освоением более совершенного способа действия. Временное плато ($B'C'$) наз. ложным; временные задержки в производительности Н. возникают в силу к.-л. привходящих обстоятельств (утомление, перемена обстановки и т. п.); с их устранением обнаруживается действительный эффект, к-рый прежде был «замаскирован» (кривая после плато вновь изменяется).

3) Скачкообразный, неравномерный характер кривой от упражнения к упражнению. Последующее упражнение не всегда более продуктивно, нежели предыдущее; оно может оставаться таким же или даже быть несколько ниже, что может быть вызвано разными обстоятельствами: изменением условий работы, физич. самочувствием, настроением и др.

Кроме этих характеристик, отражающих результативную сторону процесса формирования Н., обычно отмечают в качестве существенных моментов уменьшение общей мышечной напряжённости, устранение лишних движений, сокращение пауз между отрезками действия, ослабление роли зрительного и увеличение роли двигательного контроля, предварение действия восприятием, возможность выполнения действия разными способами, к-рые возникают по мере формирования Н. Эти моменты и кривая Н. служат внешним проявлением процесса формирования Н.

Образование Н. у человека — процесс сознательный. Существенная роль в формировании Н. принадлежит

осознанию целей и задач действия — что́ должно быть получено в результате действия и на отдельных его этапах. В сложных Н. характер задач на отдельных этапах его формирования изменяется. Напр., при обучении письму на первом этапе задача состоит в том, чтобы научиться правильно сидеть, держать ручку, тетрадь; на втором — писать элементы букв; на третьем — писать буквы; на четвёртом — целые слова. Выделение учителем чётких задач, их ясное осознание уч-ся существенным образом сказывается на успешности формирования Н. Не менее важное значение имеет осознание способов выполнения действия. Если Н. формируется в условиях, обеспечивающих уч-ся анализ способа выполнения и выявление его особенностей, образование Н. значительно ускоряется: требуется меньшее количество упражнений, уменьшается количество ошибок, а сформированный Н. оказывается более лабильным, гибким. Имеет значение и осознание самих движений в действии — их пространственных, силовых и временных характеристик; это сокращает количество проб на поиски нужных эталонов движений, а соответственно и количество ошибок; быстрее отпадают «лишние» движения. Однако после того как Н. сформирован, осознавание движений может оказаться даже вредным. Существенным образом на сроках формирования Н. сказывается предшествующее планирование; план организует выполнение действия в определённой последовательности с учётом того, что и на каком этапе должно быть достигнуто. Необходимым условием при формировании Н. является и анализ достигнутых результатов, допущенных ошибок, причин их происхождения. Без такого сознательного самоконтроля не может быть и надлежащей коррекции действия, его дальнейшего совершенствования.

Для организации успешного формирования Н. весьма важно понимание внутренней структуры действия. Во всяком предметном действии можно выделить 2 осн. компонента: ориентировочный — отражение условий действия, на основе к-рых действие выполняется и при помощи к-рого происходит его регуляция, коррекция, и исполнительный — систему операций, с помощью к-рых производятся изменения объекта и достигается результат. Человек, выполняя действие, всегда на что-то ориентируется, чем-то руководствуется, хотя и не всегда ясно осознаёт это. Тип ориентировки (на что и как ориентируется человек) определяет и качество действия. Поэтому важнейшее значение при формировании Н. должно отводиться формированию ориентировочного компонента.

Возможны в основном 2 пути формирования Н.: стихийный и планомерно управляемый. Конечно, в практике существует множество и других путей, к-рые представляют собой сочетания того и другого (в разной степени). Стихийный путь складывается в том случае, если условия правильного выполнения действия обучающимся не учитываются или учитываются неполностью. Указания, к-рые он получает, либо не содержат всех необходимых ориентиров для действия, либо их применение не обеспечивается при выполнении задания. Недостающие ориентиры уч-ся начинает искать в ходе упражнений, но как искать — он не знает и поэтому вступает на путь проб и ошибок; формирование Н. затягивается. В конце концов уч-ся достигает требуемого результата, однако этот результат обычно весьма неустойчив: при незначительных изменениях условий вновь появляются ошибки. Поиск решения через пробы и ошибки не гарантирует выделения существенных ориентиров из несущественных, поэтому у уч-ся нет полного понимания выполняемого действия. Этим объясняются и характерные особенности сформированного Н.: неустойчивость результата, ограниченность в переносе (см. *Перенос навыков*).

Управляемое обучение предусматривает определённую организацию действий уч-ся, обеспечивающую формирование Н. с желаемыми, заданными свойствами. При управляемом обучении получаются не только более высокие качества Н., но и изменяется картина его формирования. Вместо стихийных поисков недостающих ориентиров происходит организованное, планомерное исследование данных ориентиров, выявление их значения, что даёт возможность уч-ся правильно выполнять действие с первого же раза. Поэтому обычные пробы и ошибки исчезают, хотя вначале действие выполняется еще в медленном темпе и неравномерном ритме—с задержками при переходе от одной операции к другой. Но уже отсутствие проб и ошибок ведёт к значительному сокращению сроков обучения. Управляемое обучение обеспечивает разумность и сознательность действия, что ведёт к формированию таких качеств Н., как обобщённость действия, лабильность, гибкость в меняющихся условиях выполнения и вместе с тем устойчивость его результата. Практически это означает значительную широту переноса Н., не обеспечиваемую при стихийном формировании. Меняется и отношение уч-ся к обучению: учиться становится «нетрудно» и «интересно»; вместе с формированием полноценных Н. происходит формирование и собственно познавательных мотивов.

Управление обучением предполагает прежде всего выделение уч-ся полного состава существенных ориентиров, необходимых для правильного выполнения действия. Для этого необходим анализ следующих моментов. 1) Анализ образца продукта действия с выделением характеристик, к-рым он должен отвечать. Так, если уч-ся должен написать букву, то ему должны быть выделены на образце чёткие опорные точки контура этой буквы, его расположения на линейках тетради, направление движений и распределение усилий при начертании линий. 2) Анализ материала с точки зрения свойств, необходимых для достижения нужного результата. Для письма, напр., таким материалом являются тетрадь, чернила, к-рые должны отвечать определённым требованиям: тетрадь должна иметь определённую разлиновку, поверхность бумаги—быть гладкой, чтобы перо могло скользить свободно, не царапать; чернила не должны расплываться. 3) Анализ и выбор орудий действия в соответствии с характеристикой материала и требованиями к результату действия. Напр., необходимо обратить внимание первоклассника на такие свойства ручки, к-рые могут обеспечить требования к написанной букве: ручка не должна быть слишком толстой (её трудно держать); если буква должна отвечать правилам «нажима» и «волосности», то авторучка (перо)— не годится, следует подобрать такой номер пера, к-рый наилучшим образом обеспечивает эти требования. 4) Выделение состава исполнительных операций (со специфич. характеристикой каждой из них) и порядка их исполнения. Раскрытие этого момента по сути дела есть раскрытие способа выполнения действия, выделение признаков, к-рым он должен отвечать. При этом особенно важно расчленить те моменты, к-рые в уже сформированном Н. выступают как единое целое. Выделив операции, необходимо найти выразительные средства показа специфических для каждой из них признаков и результатов. Без этого нельзя организовать контроль за действием по ходу его выполнения; контроль же только по конечному продукту действия оставляет бесконтрольным самый процесс его выполнения. 5) Составление плана выполнения задания: вначале подготовительный этап — анализ всех условий действия (анализ задания, материала, орудий, способа выполнения) и лишь потом — исполнительный этап (перечень исполнительных операций). 6) Обеспечение самоконтроля за фактич. выполнением задания с его немедленной коррекцией. Возможность контроля и коррекции обеспечивается прежде всего наличием системы чётких эталонов, по к-рым оцениваются результаты. Систему таких эталонов и должен представлять план выполнения задания с выразительной характеристикой каждой из его операций.

Центральная научная
БИБЛИОТЕКА
Академии наук Киргизской ССР
282415

Выделение полной системы необходимых ориентиров есть условие предварительное. Важно, чтобы уч-ся фактически ими руководствовался, чтобы они были усвоены, т. е. превращены в реальные знания о действии.

Во многих случаях при формировании Н. полезно организовать выполнение действия с ориентировкой на выделенные признаки в 3 последовательно сменяющихся формах: материальной, речевой, умственной. Материальная форма предполагает пользование планом задания (что́, в каком порядке и как должно выполняться), схемами, чертежами, рисунками, уч. моделями, показаниями спец. приборов (напр., для динамич. характеристики движений: по скорости, темпу, ритму, силовым значениям) и т. п. Это организует действие уч-ся, направляет его и даёт возможность коррекции. Выполнение действия в этой форме раскрывает уч-ся значение объективных условий правильного выполнения действия и тем самым обеспечивает его понимание (в этом принципиальное значение этого этапа). После того как действие начнет выполняться правильно и при этом сравнительно легко и быстро (но еще не автоматизированно), уч-ся следует переводить к следующей форме выполнения действия — речевой, при к-рой задание выполняется с предварительным рассказом вслух содержания очередной операции. При этом важно, чтобы речевое выражение действия было точным по смыслу. Такая «речевая» отработка действия является существенным условием его осознавания, средством научить уч-ся правильно мыслить о действии (а это главное при формировании Н.). По освоении этой формы уч-ся может перейти к выполнению задания, представляя весь ход действия «в уме». На этом этапе происходят все осн. изменения действия — оно начинает выполняться гораздо быстрее, чем на предыдущих этапах (т. к. ориентировочная часть по освоении начинает свёртываться), происходит «слияние» в единый комплекс ряда ранее дробно выступающих отдельных операций; наконец, при длительном стереотипном повторении действие автоматизируется, образуется стереотип исполнительских операций, и действие течёт как бы «само собой». Если таким путём отработать первые Н., то при формировании последующих однородных Н. необходимость в поэтапной отработке отпадает. Н. может формироваться сразу на уровне действия «в уме». В конечном виде Н. представляется как бы лишённым сознания, что и дало повод нек-рым исследователям противопоставлять Н. сознательному действию. Н. есть действие не «без мысли», а с предельно свёрнутой мыслью.

Лит.: «Наук. зап. Харківського державного пед. ін-ту», 1939, т. 1; Шварц Л. М., Сознание и навык, «Сов. педагогика», 1940, № 2; «Науч. зап. Одесского гос. пед. ин-та», 1940, т. 4; «Наук. зап. Одеського державного пед. ін-ту», 1941, т. 7; «Уч. зап. гос. н.-и. ин-та психологии», 1941, т. 2; «Уч. зап. МГУ», 1945, в. 90; Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии, 2 изд., М., 1946; Гурьянов Е. В. и Щербак М. К., Очерки психологии и методики обучения письму в букварный период, М., 1950; Егоров Т. Г., Деятельность и навык, «Военно-пед. сборник», 1950, в. 8; Вопросы психологии спорта, М., 1955; Леонтьев А. Н., Обучение как проблема психологии, «Вопр. психологии», 1957, № 1; Пантина Н. С., Формирование двигательного навыка письма в зависимости от типа ориентировки в задании, там же, 1957, № 4; «Нав. АПН РСФСР», 1958, в. 91; Гальперин П. Я., Развитие исследований по формированию умственных действий, в сб.: Психологич. наука в СССР, т. 1, М.,

1959; его же, Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий, «Докл. АПН РСФСР», 1959, № 2; Решетова З. А., Типы ориентировки в задании и типы производственного обучения, там же, 1959, № 5; Запорожец А. В., Развитие произвольных движений, М., 1960; Ходжава З. И., Проблема навыка в психологии, Тб., 1960; Вопросы психологии обучения труду, М., 1962; Гальперин П. Я., Решетова З. А., Программированное обучение производственным навыкам. Сообщение 1. К вопросу о психологических основах программированного обучения производственным умениям и навыкам, в кн.: Новые исследования в педагогической науке, т. 2, М., 1964; Торндайк Э., Процесс учения у человека, пер. с англ., М., 1935; Вудворт Р., Экспериментальная психология, пер. с англ., М., 1950, гл. 15. *З. А. Решетова.* Москва.

НАВЯЗЧИВОЕ СОСТОЯНИЕ — непроизвольное, непреодолимое возникновение мыслей, сомнений, страхов, действий, движений, влечений при сознании их болезненной природы и критическом к ним отношении. Несмотря на полное понимание нелепости Н. с. и несоответствия их природным и социальным отношениям, больной не в силах преодолеть эти тягостные, постоянно повторяющиеся состояния. В основе Н. с., согласно учению И. П. Павлова, лежит нарушение взаимоотношений между раздражительным и тормозным процессами в коре больших полушарий головного мозга. В результате неблагоприятных воздействий в определённом участке коры образуется как бы застойный очаг раздражения (иногда торможения), к-рый всё же неполностью изолирован от остальной коры (как это бывает при *бреде*); это и объясняет возможность критич. отношения к Н. с. самого больного. Н. с. сопровождается ощущением мучительного принуждения. Если больному удаётся реализовать навязчивое влечение или действие, он испытывает кратковременное облегчение, после к-рого вновь возникает та же мучительная навязчивость. Чаще всего Н. с. возникают при неврозах, особенно при *психастении*. Они характерны также для нек-рых форм психопатии и наблюдаются иногда в нач. периоде нервно-психич. заболевания (*энцефалит*, *шизофрения*, *эпилепсия*). Иногда Н. с. наблюдаются у здоровых людей в результате переутомления, недосыпания, после перенесённых инфекционных заболеваний; однако в этих случаях Н. с. кратковременны и бесследно проходят.

Формы Н. с. многообразны: навязчивые мысли (бесплодное мудрствование, «умственная жвачка»), навязчивый счёт (непреодолимое желание всё подсчитывать), навязчивые сомнения («запер ли я дверь», «выключил ли газ» и т. п.), навязчивые страхи (боязнь острых предметов, боязнь пространства, страх перед толпой, страх одиночества и т. п.). Нек-рые навязчивые влечения, напр. стремление совершить непристойный или даже опасный поступок (выкрикнуть неприличное слово, броситься под машину и т. п.), чрезвычайно мучительны для больного. К счастью, навязчивые влечения подобного рода, как правило, никогда не осуществляются и этим отличаются от т. н. импульсивных действий, характерных для тяжёлых психич. заболеваний.

Н. с. иногда наблюдаются и у детей, преимущественно со слабым типом высшей нервной деятельности, склонных к психастении. Такие дети уже в раннем возрасте пугливы, тревожны. В школьном возрасте они постоянно боятся заболеть, заразиться, не уверены в себе. Их одолевают навязчивые сомнения и «ритуалы»: считать до определённого числа, чтобы не случилось чего-нибудь нехорошего; дотрагиваться до определённого предмета, чтобы застраховать себя от плохой отметки, и т. п.

Для предупреждения Н. с. у детей и подростков большое значение имеет закаливающее воспитание (гимнастика, спорт). Большую роль играет воспитание с раннего возраста активности и уверенности ребёнка в себе. Для лечения Н. с., кроме специальных медикаментозных средств, применяются общеукрепляющие, психотерапия и обязательное включение больного в интересную и увлекательную для него трудовую деятельность.

Лит.: Озерецковский Д. С., Навязчивые состояния, М., 1950; Сухарева Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. 2, М., 1959; Доценко С. Н. и Первомайский В. Я., Неврозы, [Л.], 1964. *Е. М. Лубоцкая-Россельс.* Москва.

НАГЛЯ́ДНОСТЬ В ОБУЧЕ́НИИ. Одно из главных положений марксистско-ленинской теории отражения состоит в том, что всё познание реальной действительности происходит, в конечном счёте, из *ощущений*, к-рые представляют собой образы материального мира, существующего вне и независимо от сознания. Однако ощущения не способны сами по себе отображать внутренние связи явлений, их закономерный характер. Отображение сущности явлений происходит в *мышлении*. Н. в о. способствует тому, что у школьников, благодаря восприятию предметов и процессов окружающего мира, формируются *представления*, правильно отображающие объективную действительность, и вместе с тем воспринимаемые явления анализируются и обобщаются в связи с уч. задачами.

Использование наглядных средств не только для создания у школьников образных представлений, но и для формирования *понятий*, для понимания отвлечённых связей и зависимостей — одно из важнейших положений дидактики, основанной на методологии диалектич. материализма. Ощущение и понятие — различные ступени единого процесса познания.

Еще Я. А. Коменский выдвинул «золотое правило»: «всё, что ...можно, предоставлять для восприятия чувствам...». Требование, чтобы знания черпались учениками прежде всего из собственных наблюдений, сыграло большую роль в борьбе с догматич., схоластич. обучением. Однако ограниченность сенсуалистич. философии, на к-рую опирался Коменский, не позволила ему раскрыть принцип наглядности обучения с необходимой полнотой и разносторонностью.

Принцип наглядности был значительно обогащён в трудах Г. Песталоцци. Отстаивая необходимость Н. в о., он считал, что органы чувств сами по себе доставляют нам беспорядочные сведения об окружающем мире. Обучение должно уничтожить беспорядочность в наблюдениях, разграничить предметы, а однородные и близкие снова соединить, т. е. сформировать у уч-ся понятия.

В пед. системе К. Д. Ушинского использование Н. в о. органически связано с преподаванием родного яз. Ушинский считал, что лучшим средством добиться самостоятельности детей в процессе развития дара слова, служит наглядность. Необходимо, чтобы предмет непосредственно воспринимался ребёнком и чтобы под руководством учителя «...ощущения дитяти превращались в понятия, из понятий составлялась мысль, и мысль облекалась в слово».

В совр. дидактике понятие наглядности относится к различным видам восприятия (зрительным, слуховым, осязательным и др.). Ни один из видов наглядных пособий не обладает абсолютными преимуществами перед другим. При изучении природы, напр., наибольшее значение имеют натуральные объекты и изображения, близкие к натуре, а на уроках грамматики — условные изображения отношений между словами с помощью стрелок, дуг, посредством выделения частей слова разными цветами и т. п. Нередко возникает необходимость использовать различные виды наглядных средств при ознакомлении с одними и теми же вопросами. Напр., в курсе истории целесообразно рассматривать предметы, сохранившиеся от изучаемой эпохи, макеты и картины, изображающие соответствующие явления, историч. карты, смотреть кинофильмы и т. д.

Очень важно использовать наглядные средства целенаправленно, не загромождать уроки большим количеством наглядных пособий, ибо это мешает уч-ся сосредоточиться и обдумать наиболее существенные вопросы. Такое применение Н. в о. не приносит пользы, а скорее вредит и усвоению знаний, и развитию школьников.

Когда у уч-ся имеются необходимые образные представления, следует использовать их для формирования понятий, для развития отвлечённого мышления уч-ся. Это правило относится не только к средним и старшим, но и к нач. классам. Опираясь на восприятие младшими школьниками множеств и отношений между ними, надо уже в 1-м классе постепенно переходить к обобщению наглядных отношений, добиваясь их понимания в отвлечённом плане. Так, проделав умножение и деление на квадратиках или кружочках в пределах двух десятков, следует перейти к уяснению связи между умножением и делением, взаимно обратных отношений между этими арифметическими действиями.

В практике обучения применение наглядных средств сочетается со словом учителя. Способы сочетания слова и средств наглядности при всём их многообразии составляют несколько осн. форм. Одна из них характеризуется тем, что при посредстве слова учитель руководит наблюдением, к-рое ведут уч-ся, а знания о внешнем облике объекта, о его строении, о протекающих процессах школьники получают из наблюдаемых объектов. Напр., на уроке учитель говорит: «В этой склянке — серная кислота. Рассмотрите её внимательно. Каковы физические свойства этого вещества?» — «Серная кислота — прозрачная, бесцветная жидкость»,— отвечает ученик. «Смотрите, как льётся серная кислота»,— обращается к классу учитель, проводя опыт.— «Она маслянистая»,— отмечают школьники.

При другой форме сочетания, резко отличающейся от только что описанной, сведения о предметах и процессах уч-ся получают из словесных сообщений учителя, а наглядные средства служат для подтверждения или конкретизации словесных сообщений. В этом случае, на уроке, посвящённом той же теме (серная кислота), учитель сам рассказывает о её физич. свойствах и показывает эти свойства.

Первая из упомянутых форм сочетания является более эффективной не только для усвоения знаний, но и для развития наблюдательности школьников. Превосходство первой формы сказывается особенно резко тогда, когда должен быть осуществлён тонкий анализ объекта, напр. при изучении внутреннего строения листа. Поскольку применение другой формы сочетания требует меньше времени, можно прибегать к ней, когда производится сравнительно «грубый» анализ объектов.

Знание учителем форм сочетания слова и средств наглядности, их вариантов и сравнительной эффективности даёт возможность творчески применять наглядные средства сообразно поставленной дидактич. задаче, особенностям уч. материала и другим конкретным условиям обучения (см. *Демонстрация* опытов и наглядных учебных пособий, *Наблюдение*, *Эксперимент учебный*).

Лит.: Песталоцци Г., Как Гертруда учит своих детей, Избр. пед. соч., т. 3, 2 изд., М., 1909; Ушинский К. Д., О первоначальном преподавании рус. языка, Собр. соч., т. 5, М.—Л., 1949; Лордкипанидзе Д. О., Дидактика Яна Амоса Коменского, 2 изд., М., 1949; Данилов М. А., Есипов Б. П., Дидактика, М., 1957; Занков Л. В., Наглядность и активизация уч-ся в обучении, М., 1960; Зильберштейн А. И., О роли средств наглядного обучения в активизации познавательной деятельности школьников, «Сов. педагогика», 1963, № 3. *Л. В. Занков.* Москва.



Учебная картина «Баскаки».

НАГЛЯ́ДНЫЕ УЧЕ́БНЫЕ ПОСО́БИЯ — плоскостные и объёмные изображения предметов и явлений, специально создаваемые для целей обучения, производственные и природные объекты в их естественном или препарированном виде. Применение Н. у. п. способствует формированию у уч-ся материалистич. представлений и понятий, выработке у них умений и навыков. Н. у. п. используются в школе на различных этапах уч. процесса: при *объяснении* учителем нового уч. материала, при *закреплении* его уч-ся, во время *повторения* изученного материала и при *проверке* учителем знаний уч-ся, а также во внеклассной, кружковой работе. Н. у. п. должны соответствовать содержанию уч. программ и учебников, методам и приёмам обучения, возрастным особенностям уч-ся, а также удовлетворять определённым науч., эстетич., санитарно-гигиенич., технич. и экономич. требованиям. Н. у. п. очень разнообразны по своему назначению, содержанию, способам изображения, материалам и технологии изготовления, по методам и приёмам использования. Их принято делить на 2 осн. группы: натуральные Н. у. п., состоящие из природных или производственных объектов, и изобразительные Н. у. п., изображающие предметы и явления средствами искусства (живописи, графики, скульптуры) и техники.



Макет средневекового замка.

По способам изображения различают: образные Н. у. п., показывающие предметы и явления в реальном, образном виде (модели, макеты, муляжи, картины, иллюстративные таблицы и др.), и схематич. условные Н. у. п., передающие в предмете или явлении только самое главное, основное, в известной логической обработке и с использованием условных графических знаков, условной раскраски и символики (карты, схемы, диаграммы и др.). Изобразительные Н. у. п. могут выполняться в 2 (плоскостные Н. у. п.) или 3 измерениях (объёмные Н. у. п.).

Как плоскостные, так и объёмные изобразительные Н. у. п. создаются 2 видов: статичные, с неподвижными частями и деталями, и динамичные. Последние бывают различных видов: а) с подвижными или съёмными деталями, напр. иллюстративная таблица каменноугольной шахты с передвигающейся клетью, вагонетками, бункером и другими деталями, плоскостная модель по арифметике для решения задач на встречное движение с передвигающимися изображениями поездов, междугородных автобусов, пароходов и др.; б) разборные модели, напр. анатомич. разборные модели торса, глаза, уха человека и др.; в) действующие модели, напр. действующая модель подъёмного крана, водяной и паровой турбины и др. Из плоскостных изобразительных Н. у. п. выделяют в особую группу т. н. экранные наглядные пособия: *диапозитивы*, *диафильмы* и кинофильмы (см. *Кинофильм учебный*).



Препарат морского конька.

К Н. у. п. в широком смысле относят также и такие уч. пособия, как грампластинки и тонфильмы (магнитофонные ленты) с записями лит. произведений в исполнении мастеров художественного слова, выступлений гос. и общественно-политич. деятелей, писателей, артистов, учёных; с записями революционных песен, муз. произведений, текстов на иностранных яз. и др. (см. *Грамзапись* в обучении, *Магнитофон*).

Экранные наглядные уч. пособия, звуковые уч. пособия, вместе с проекционной аппаратурой (проекционный фонарь, фильмоскоп, эпидиоскоп и др.), магнитофоном, патефоном, проигрывателем, телевизором и т. д. объединяются в группу *технических средств* обучения. К ним относят также *обучающие машины* и другие устройства, применяемые для *программированного обучения*.

По методам и приёмам использования Н. у. п. разделяют на 2 группы: демонстрационные пособия, к-рые учитель демонстрирует на уроке всему классу (картины, таблицы, коллекции крупных образцов различных предметов, чучела, скелеты и др.), и пособия, предназначенные для *самостоятельной работы учащихся* (наборы раздаточного *дидактического материала*, препараты мелких растений и животных, коллекции с мелкими образцами, наборы мелких моделей и технич. деталей, альбомы, атласы и др.).

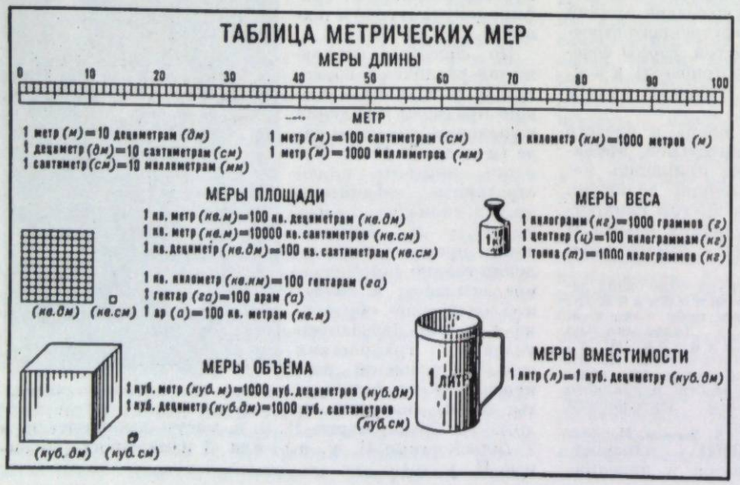


Модель сердца.

Применение подвижных и сменяемых деталей в таблицах, действующих технич. моделей, разборных плоскостных и объёмных моделей значительно усиливает пед. эффективность демонстрационных Н. у. п. Демонстрационный подвижной изобразительный материал, состоящий из комплекта отдельных рисунков, даёт возможность подбирать и располагать их в различных сочетаниях и последовательности, в зависимости от конкретной дидактической задачи.

Цели применения Н. у. п. разнообразны. Пособия могут служить источником знаний, объектом изучения, напр. все натуральные наглядные пособия, художественные картины на уроках рисования, модели и муляжи, слепки и т. д. В других случаях Н. у. п. иллюстрируют, конкретизируют изучаемый материал, напр. картины на уроках истории, лит-ры. В нач. классах на уроках рус. яз. и арифметики Н. у. п. часто выполняют только служебную, вспомогательную роль, напр. счётный материал, картинки, иллюстрирующие условие задачи, и др. (см. *Наглядность в обучении*).

Н. у. п. выпускаются для школ издательствами, учебно-технической промышленностью, киностудиями и другими организациями и предприятиями. Их описание с указанием назначения и приёмов использования содержится в специальных каталогах и справочниках (например, «Учебное оборудование начальной школы», 1959; «Учебное оборудование по физике для средней школы», 1958; «Учебное оборудование по химии для средней школы», 1958; «Учебное оборудование по биологии для средней школы», 1958).



В РСФСР все Н. у. п., подготовляемые пром-стью и издательствами к массовому производству и изданию, рассматриваются спец. комиссиями Учебно-методического совета Мин-ва просвещения.

Многие Н. у. п. изготовляются уч-ся на уроках ручного труда (в нач. классах), в уч. мастерских, в технич. и других ученич. кружках, а иногда и дома. При изготовлении Н. у. п. по природоведению, географии, лит-ре, истории школами широко используется местный природный, производственный, историко-археологич., лит. и статистич. материал.

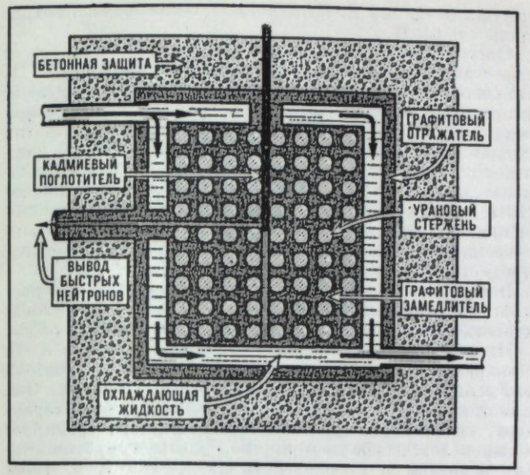
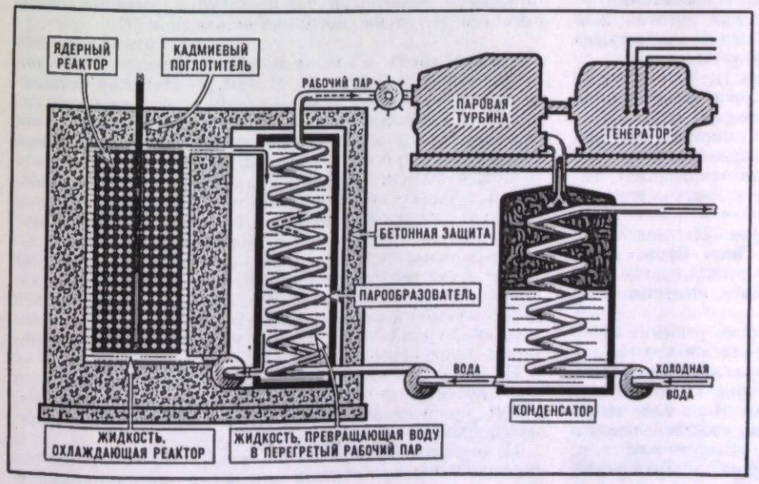


Схема устройства ураново-графитового реактора.

Долговечность Н. у. п. во многом зависит от правильного их хранения. Печатные наглядные пособия (картины, таблицы и др.) надо хранить в развёрнутом виде в невысоких шкафах с широкими выдвижными ящиками. Их целесообразно наклеивать на ткань, картон или окантовывать по краям. Настенные географич., историч. карты, к-рые печатаются обычно на 2—4—6 листах, как правило, наклеивают на полотно, к верхнему краю прикрепляют круглые палки. На них карты сёртываются и устанавливаются в спец. подставки. Модели, макеты и диорамы, изготавливаемые из картона, дерева и металла, хранятся в больших коробках или фанерных ящиках с крышками. Натуральные наглядные пособия (гербарии, сухие и влажные препараты, энтомологич. коллекции, чучела и скелеты), а также муляжи и анатомич. модели надо содержать в сухом помещении, не подвергать действию солнечных лучей, предохранять от выцветания и деформации.

Схема электростанции, работающей на ядерном горючем.



Поэтому их помещают в картонные коробки с плотно закрывающимися крышками и хранят в шкафах с глухими дверцами. Для предохранения сухих препаратов, энтомологич. коллекций, чучел и гербариев от грибков и от насекомых-вредителей следует применять, особенно в период летних каникул, нафталин, парадихлорбензол и др.

Лит.: Конобеевский Н. П., Наглядные пособия как средство обучения в нач. школе, М., 1958; Занков Л. В., Наглядность и активизация уч-ся в обучении, М., 1960; Гельмонт А. М., Кино на уроке, М., 1961.

Н. П. Конобеевский. Москва.

НАДЬ (Nagy), Ласло (27.VI.1857—25.II.1931) — венг. психолог и педагог. Окончил Будапештский ун-т. Преподавал педагогику в пед. училище (Будапешт). Ознакомившись с экспериментальной педагогикой и дет. психологией, Н., начиная с 90-х гг., занимался изучением ребёнка. Н.—организатор и участник 2-го Общего конгресса по вопросам нар. образования (1896). По его предложению были созданы в Будапеште сначала Комитет (1903), а затем Об-во (1906) для изучения детей. Н. был первым редактором издававшегося Об-вом журн. «Ребёнок» («A Gyermek», 1907). Он был одним из председателей Междунар. конгресса психологов (1911, Брюссель), активным участником и организатором междунар. науч. конгрессов по изучению ребёнка (Гарбург, 1908) и экспериментальной психологии (Берлин, 1912). Впервые в стране Н. создал при пед. училище психолого-пед. экспериментальную лабораторию (1909). Организатор (1922), а затем до конца своей жизни руководитель Пед. семинара в Будапеште.

Н. оказал значительное влияние на развитие движения «Новая школа» (см. *Новое воспитание*) в Венгрии (1920—30), содействовал возникновению отечественной дефектологии. Особенно важную роль сыграл Н. в составлении проекта реформы нар. образования во время буржк.-демократич. революции и Венг. сов. республики (1918—19). Он разработал предложение о создании единой 8-летней общеобразовательной школы для уч-ся разных слоёв общества; необходимость этого Н. мотивировал положением, что граждане должны быть не только грамотными, но и способными всесторонне пользоваться культурой ради всеобщего и своего личного блага.

Центральным вопросом формирования личности Н. считал интерес, благодаря к-рому воспитываются характер и воля человека. Он различал естественные (субъективные и объективные) и искусственные мотивы интереса, относя к последним воспитание и обучение. Отбрасывая «формальные ступени» И. *Гербарта*, Н. требовал свободного воздействия внешних влияний через направленный интерес. Обучение, по его мнению, должно строиться соответственно разным ступеням развития дет. интереса. Особенно большое значение Н. придавал практич. деятельности школьников, лежащей в основе любых теоретич. знаний.

Несмотря на преобладание одностороннего индуктивизма и переоценки спонтанности в проявлении интереса ребёнка к обучению, Н. правильно решал многие осн. вопросы психологии и педагогики.

Соч.: Megfigyelések a gyermek távsaséleteröl, Bdpst, 1901; Fejezetek a gyermekrajzok lélektanáról, Bdpst, 1902; Psychologie des kindlichen Interesses, Lpz., 1912; A gyermek érdek-

lödésének lélektana, Bdpst, 1908; Enseignement de la pédologie pour les pédagogues, les médécins, et le personel des tribunaux pour l'enfance, Brux., 1912; A háború és a gyermeki lélek, Bdpst, 1915; A magyar közoktatás reformtervezete, Bdpst, 1919; Didaktika gyermekfejlödéstani alapon, Bdpst, 1921; A tehetség lélektani problémái, Bdpst, 1930. *А. Петрикаш.* Дебрецен.

НАЗАРЯ́Н, Степанос Исаевич [15(27).V.1812—27.IV (9.V).1879] — арм. бурж. просветитель, педагог и публицист, основатель и редактор прогрессивного арм. журн. «Юсисапайл» («Северное сияние», 1858—64). Окончил тифлисское *Нерсисянское училище* и Дерптский ун-т. Был профессором Казанского ун-та, моск. Лазаревского ин-та вост. яз., инспектором Нерсисянского уч-ща. Автор ряда трудов по истории и словесности армян, по истории перс. лит-ры, психологии, учебников арм. и рус. языков, а также многочисленных статей по важнейшим вопросам общественной жизни Армении.

На страницах своего журнала Н. развернул широкую борьбу за просвещение арм. народа, выступая против духовенства и других реакционных сил. Н. боролся за победу разговорного нар. лит. яз. «ашхарабар» над старым церковно-письменным языком «грабар», ставшим чуждым народу, за новую арм. лит-ру и культуру.

В просветительской программе Н. особое место занимали школа, воспитание и обучение. Не отрицая религии, Н. в то же время утверждал, что школа должна быть национальной и светской, свободной от влияния и опеки духовенства. Она должна готовить детей для совр. жизни и укрепить в их сердцах «принцип европейского просвещения». Высоко оценивая значение языка в жизни каждой нации, Н. подчёркивал, что обучение родному языку должно составлять гл. основу нац. воспитания. Но для армянина, указывал Н., очень важен и рус. яз. как «посредник просвещения». Будучи идеалистом по своим философским взглядам, Н. утверждал, что путём воспитания и обучения можно закрыть дорогу бедности и для детей народа создать «золотое будущее». Он выступал за общее образование, к-рое обеспечивало бы «равную и гармоническую выработку и усовершенствование всех умственных способностей». Важное значение он придавал изучению истории, лит-ры, географии и естественных наук (математика, физика, химия, геология, зоология и др.).

Соч.: Сочинения, т. 1, Тифлис, 1913 (на арм. яз.).
Лит.: Степанос Назарян. 1812—1879, в кн.: Армянские педагоги (XIX в.), кн. 1. Сост. и ред. А. М. Шаваршян, Ереван, 1958 (на арм. яз.). *С. К. Худоян.* Ереван.

НАКАЗА́НИЕ (в системе обучения и воспитания) — мера воздействия на воспитанника или детский коллектив, допустивших проступок. Н. содержит элемент кары, но основная его задача — воспитательная.

В педагогике значение и влияние Н. истолковывались по-разному. Издавна главным основанием теории Н. служила идея исправления благодаря пережитому страданию. Идеализация страдания, исторически связанная с доктринами религии («умерщвление плоти», «искупление греха», «очищение» через страдания), позволяла оправдать любое духовное и физич. насилие над детьми.

Общее предупредительное влияние Н. видели в устрашении всех воспитанников. Совр. бурж. педагогика не преодолела этих концепций: Н. рассматривается как зло, в идеале недопустимое, но фактически неизбежное.

Оригинальное, хотя и одностороннее, решение проблемы Н. дал Жан Жак *Руссо*. Он полагал, что Н. для детей могут быть только естественные последствия их проступков. Этой идее И. Ф. *Гербарт* противопоставил систему строгих дисциплинарных Н., в т. ч. телесных, расценивая их как функции не столько воспитания, сколько управления детьми. Сторонники т. н. свободного воспитания в его крайних, анархических

формах (в России К. Н. *Вентцель*) категорически отрицали любые Н.

Настойчивое стремление избавить детей от Н. имеет известные рациональные основания, поскольку Н. сопровождаются обычно чувством горечи, вызывают неприятные переживания. Оно отражает также справедливый протест прогрессивных педагогов против дисциплины муштры и слепого повиновения. В первые годы строительства сов. общества школьное законодательство — «Положение о единой трудовой школе» (1918), «Устав трудовой школы» (1923) — установило: «Никакие наказания в школе не допускаются». Но практически вопрос до конца решён не был— он оставался предметом дискуссии.

В сов. пед. лит-ре 20-х гг. получила широкое распространение безоговорочная критика Н.; считалось, что любое Н. угнетает индивида, «воспитывает раба».

На несостоятельность этих взглядов указывал А. С. Макаренко, к-рый утверждал: «Разумная система взысканий не только законна, но и необходима. Она помогает оформиться крепкому человеческому характеру, воспитывает чувство ответственности, тренирует волю, человеческое достоинство, уменье сопротивляться соблазнам и преодолевать их» (Соч., т. 5, 1958, с. 399), а «...безнаказанность в школе обязательно обращается в беззащитность части учеников» (там же, с. 405).

Вместе с тем Макаренко не рассматривал Н. как меру воздействия, необходимую всегда и при всех условиях. Он считал, напр., что в хорошей семье, где воспитание и особенно режим повседневной жизни осуществляются с самого начала воспитания ребёнка правильно, Н. «не будут нужны» (см. там же, т. 4, 1957, с. 371). В трудах Макаренко сформулированы осн. положения совр. прогрессивной теории Н. Сущность Н.— в общественном осуждении проступка и в переживании виновным этого осуждения. Его раскаяние — показатель исправительного влияния Н. Обсуждая проступки своих товарищей, принимая решение о взыскании, коллектив приобретает определённый нравственный опыт. Главное в Н.— сочетание требовательности с уважением. В колонии им. М. Горького и в коммуне им. Ф. Дзержинского повышенные требования предъявлялись к лучшим воспитанникам, в этих коллективах строже наказывали того, кто был облечён наибольшим доверием. Новичка, напротив, могли оставить без Н. Тем самым открыто признавалась его несознательность, отсталость. Благодаря такой тактике решение «оставить без Н.» тоже воспринималось как Н.

В. Е. Гмурман. Москва.

Применение Н. в школе и семье. Право Н. детей принадлежит в школе педагогам, коллективу учащихся и его органам, дома — старшим членам семьи. (Меры Н., применяющиеся в школе, устанавливаются соответствующими приказами министров просвещения союзных республик, напр. в РСФСР — приказом № 1092 от 12 дек. 1951). Н. направлено на искоренение отрицательных поступков, по характеру воздействия оно противоположно *поощрению*. Н. служит защите интересов коллектива и налагается во имя соблюдения общепринятых норм поведения. Вместе с тем оно имеет целью непосредственно повлиять на наказанного: заставить его пережить чувство вины, повысить в нём ответственность за своё поведение, укрепить его дисциплинированность и способность сопротивления желаниям, противоречащим моральным нормам.

Н. может не только тормозить дурные привычки и склонности, но в отдельных случаях служить и средством пробуждения активности, напр. у ленивых, пассивных уч-ся.

Н. переживается особенно остро, когда коллектив поддерживает воспитателя иди когда оно накладывает-

ся самим коллективом. Н. включает в себя определённое *требование*, оценку, запрещение. Поэтому подчинение ему предполагает известную сознательность виновного и соответствующие усилия *воли* с его стороны. Нередко наказанный проявляет недовольство Н., обиду, заявляет о нежелании исправиться. Поэтому, чтобы Н. повлияло положительно, необходимо сочетать его с разъяснением и *убеждением*. Важно, чтобы виновный ясно понял и признал аморальность своего проступка, испытал стыд и раскаяние, проявил готовность нести Н.

Н. накладывается на отдельного ученика, на группы уч-ся или на коллектив в целом, в зависимости от того, является ли вина единичной, групповой или общей. Иногда педагогически целесообразно ответственность за проступок одного возложить на весь коллектив или на его актив. В подобном случае Н. сливается с параллельным пед. действием: виновный чувствует себя очень неловко, т. к. товарищам пришлось за него пострадать; с другой стороны, и наказанные предъявляют свои законные претензии к непосредственному виновнику. Так повышается требовательность коллектива к своим членам и вместе с тем растёт ответственность каждого перед своими товарищами.

Н. влияет не только на виновника, но и как предупреждение, как предостережение — на весь коллектив. Оно убеждает всех в том, что недостойное поведение наказывается. По мере своего роста и сплочения сам коллектив начинает действовать в роли воспитателя: обсуждает проступки того или иного своего члена и, если необходимо, наказывает его. Этим у воспитанников формируется правильное общественное мнение, они учатся справедливости, объективности, требовательности.

Применяя Н., необходимо учитывать, что оно воспитывает только тогда, когда справедливо. Н. требует от воспитателя большого такта. Нужно знать душевное состояние ребёнка и условия его жизни, раскрыть, что побудило его к данному поступку, не смешивать внутренний мотив с внешними обстоятельствами дела. Правда, действительный мотив далеко не всегда ясен. Но когда ребёнок доверяет педагогу, родителю, он зачастую сам рассказывает о случившемся и мотивах проступка.

Справедливость Н. определяется также правильной его дозировкой. Различают мягкие, слабые Н. и Н. суровые, строгие, тяжёлые. При выборе Н. в первую очередь учитывается серьёзность самого проступка. Однако этот вопрос нельзя решать прямолинейно. Макаренко справедливо утверждал: «В некоторых случаях наиболее правильным является устное замечание даже за очень серьёзный проступок, в других случаях— за незначительный проступок нужно наложить строгое наказание» (там же, т. 5, с. 43). Здесь играют роль причины и моральная сторона проступка, индивидуальность виновного, прежняя оценка его поведения и т. д. Эффективность Н. зависит от многих условий. Важно учитывать впечатлительность ребёнка и то, насколько глубоко и искренне переживает он свой проступок. Иногда это переживание настолько сильно, что в Н. отпадает надобность. Н. не должно приводить к озлоблению, замыканию воспитанника или к его моральному подавлению. Нельзя наказывать сгоряча, а также по одному подозрению. Если воспитатель наказывает в состоянии раздражения и не обдумывает, как лучше поступить, то Н. может приобрести характер мщения, расправы.

Обилие Н., их суровость — зачастую признак беспомощности учителя. Частое применение Н. ослабляет силу его воздействия, притупляет чувствительность ребёнка либо ожесточает его. Чувство протеста возникает и тогда, когда за один проступок ученика

наказывают дважды — в школе и дома. Ещё хуже, когда за тот же проступок в школе наказывают, а дома поощряют.

Н. может выражаться в форме **словесного осуждения**, напр. в виде соответствующего решения уч. коллектива и его выборных органов, вызова уч-ся (одного или вместе с родителями) на пед. совет, объявления выговора приказом директора по школе, выговора перед классом. В пионерской орг-ции применяются такие формы Н., как замечание или порицание со стороны совета отряда или дружины, обсуждение поведения пионера на сборе звена или отряда, выговор перед строем отряда по решению совета отряда или совета дружины; в комсомольской орг-ции— вызов на заседание комитета ВЛКСМ, обсуждение поведения на комсомольском собрании, объявление выговора. Сильное воздействие оказывает на виновного осуждение его проступков в стенной печати, особенно, если он ценит мнение коллектива, окружающих. Если уч-ся заметно улучшил своё поведение, взыскание следует снимать. Как вынесение выговора, так и снятие его важно использовать для воспитания всего коллектива. Другая форма Н.— **ограничение в правах**. Провинившийся убеждается, что его права в коллективе тесно связаны с определёнными обязанностями. Их нарушение влечёт за собой лишение определённых прав, удовольствий, напр. временное исключение из спортивной команды, запрещение пойти в кино, на прогулку и т. п. Частично ограничивает ученика перевод в параллельный класс. Данная мера имеет смысл в тех случаях, когда в этом классе коллектив более организованный, а классный руководитель более опытный. Крайние формы ограничения — исключение из пионерской орг-ции, из комсомола, из школы. Н. по своему характеру может быть близким к **методу естественных последствий**. Напр., плохое дежурство наказывается дополнительным дежурством, беспорядок, созданный в комнате,—её уборкой и т. д. Эта форма Н. наиболее целесообразна, когда связь между проступком и Н. ясна для уч-ся. Важная форма Н.— **изменение отношения** к воспитаннику. Оно особенно сильно воздействует, когда дети душевно близки к своим воспитателям и дорожат их сердечным отношением. Строгий тон при оценке проступка, суровый взгляд, более холодное обращение уже является для них Н. Иногда Н. носит чисто **условный характер**: оно вызывает у виновного переживание в силу того, что эту меру воздействия принято считать Н. Напр., в качестве Н. школьнику предлагают присутствовать на уроке в одном из дисциплинированных параллельных классов и здесь поучиться правильному поведению на занятиях.

Применяя Н., воспитатель исходит из мысли, что оно заставит человека исправиться. Поэтому, после того как виновный понёс Н., напоминать о нём не следует, т. к. такое напоминание будет воспринято как недоверие к воспитаннику, к его стремлению стать лучше, заслужить уважение товарищей, родителей, педагогов. Воспитательный эффект Н. зависит от правильной организации всей работы школы, организованности дет. коллектива, авторитетности педагогов, умелого использования всей системы средств воспитания (см. *Коллектив детский*, *Авторитет учителя*, *Авторитет родителей*).

Сов. педагогика исключает применение как физич. Н., так и любых других Н., унижающих человеческое достоинство. В уч. заведениях нек-рых капиталистич. стран применяются физич. Н., а также такие виды Н., как содержание в карцере и др. *Э. Ш. Натанзон.* Тирасполь.

Лит.: Макаренко А. С., Наказания и меры воздействия. Дисциплина, режим, наказания и поощрения, Соч., т. 5, М., 1958 (См. также Сводный предметный указатель, т. 7,

М., 1958, с. 552); Гмурман В. Е., Дисциплина в школе, М., 1958; Ширбаев М., Вопросы поощрения и наказании в семейном воспитании, «Тр. Узбекского гос. ун-та им. А. Навои», 1958, в. 69, с. 31—43; Печерникова И. А., Поощрение и наказание детей в семье, 2 изд., М., 1959; ее же, Подростки. Педагогическая повесть, [6 изд., М.], 1960; Гмурман В. Е., Поощрение и наказание в школе, М., 1962; Наумов Б. Н., Поощрение и наказание в семье, М., 1962; Очерки педагогики, Л., 1963, с. 201—03; Berg I., Zur Theorie der Strafe in der sozialistischen Schule, B., 1961.

НАЛБАНДЯН, Микаэл Лазаревич [2(14).XI.1829—30.IV(12.V).1866] — арм. революционер-демократ, философ-материалист, поэт, лит. критик, публицист и педагог, зачинатель арм. революционно-демократич. пед. мысли. Родился в семье ремесленника, учился в частной школе священника. С 1846 служил секретарём местного епархиального правления. В 1853 сдал экзамен при Петерб. ун-те и короткое время преподавал арм. язык в моск. Лазаревском ин-те вост. языков, откуда был уволен по настоянию католикоса Нерсеса. В 1854 поступил вольнослушателем на мед. ф-т Моск. ун-та, где установил тесные связи с русскими и польскими прогрессивно настроенными студентами. Он знакомится с произведениями В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, А. И. Герцена и др., под влиянием к-рых и сложилось его мировоззрение. С 1858 Н. активно сотрудничал в прогрессивном арм. журн. «Юсисапайл» («Северное сияние») С. *Назаряна*. В 1859 Н. уехал в Европу. Будучи за границей, познакомился с А. И. Герценом и Н. П. Огарёвым.



Н. посвятил свою жизнь защите интересов нар. масс и созданию свободной единой Армении. Судьбу своего народа он связывал с рус. революцией, Н. писал: «Свобода России относительно свободы всего человечества имеет великое значение...». Защищая нац.-освободительное движение Армении, Н. разоблачал арм. либералов, утверждавших, что прогресс возможен и в условиях крепостничества. В 1860 Н. предпринял вторую поездку за границу. В марте 1861 он из Лондона отправился в Калькутту, чтобы получить наследство, завещанное инд. армянином Бабаджаняном новонахичеванскому об-ву для открытия и содержания школ (этому посвящена статья Н. «Национальное наследство», 1859). В 1862 Н. вернулся в Россию, вскоре за революционную деятельность и связь с группой т. н. лондонских пропагандистов был арестован и заключён в Петропавловскую крепость. Через 3 года он был сослан в г. Камышин Саратовской губ., где и умер от туберкулёза.

Н. в своих произведениях подчёркивал огромную роль воспитания и образования. Ведя борьбу против схоластич. школы и догматич. педагогики, отвергая церковное воспитание и право духовенства вмешиваться в просвещение народа, он выступал за светскую, нац. нар. школу. Истинной целью воспитания Н. считал подготовку личности, способной бороться за свободу и счастье трудового народа. Критикуя реакц. утверждения о прирождённости нравственных качеств человека, Н. указывал, что эти качества, так же как и убеждения людей, зависят от условий их жизни. Воспитание должно привить человеку высшую нравственность, сущность к-рой заключается в признании и уважении свободы, равенства, достоинства и прав каждого члена общества. Н. выступал против насилия, телесных наказаний и других мер, унижающих человеческое достоинство. Нравственное воспитание он считал важнейшей обязанностью семьи, в первую очередь—матери. Школа же обязана обеспечить умственное развитие детей, обучать наукам. В содержание образования, по мысли Н., должно быть включено изучение природы и общества. Человек должен научиться познавать природу, раскрыть её тайны и заставить их служить себе. Важны также общественные науки (особенно история), без знания к-рых нельзя изменить общественную жизнь. Но среди всех предметов, изучаемых в школе, первое место надо отвести родному языку, причём арм. дети должны изучать не мёртвый письменный язык церковников—«грабар», а понятный народу новый лит. язык — «ашхарабар». Для армян очень важно изучение рус. языка, т. к. это поможет им приобщиться к передовой рус. культуре и общественной мысли.

Н. оказал огромное влияние на дальнейшее развитие арм. лит-ры, общественной и пед. мысли.

Соч. в рус. пер.: Избр. соч., Ереван, 1941; Избр. филос. и обществ.-политич. произв., М., 1954.

Лит.: История философии, т. 2, М., 1957; Иоаннисян А. Г., Налбандян и его время, кн. 1—2, Ереван, 1955—56 (на арм. яз.); Худоян С. К., Микаэл Налбандян о воспитании, Ереван, 1955 (на арм. яз.).

С. К. Худоян. Ереван.

НАНН (Nunn), Томас Перси (1870—12.XII.1944) — англ. педагог-математик, представитель *нового воспитания*. Окончил Бристольский университетский колледж. С 1891 по 1905 преподавал математику и физику в ср. школе. В 1905—36 деятельность Н. протекала в Пед. колледже Лондонского ун-та, к-рый в 1932 был преобразован в Ин-т педагогики. В 1913—14—президент «Аристотелевского общества», в 1915 — председатель Объединения пед. учебных заведений. Был одним из членов Совета по подготовке и распределению учителей в Англии и членом Рекомендательного комитета Отдела по образованию в английских колониях.

По своим философским взглядам Н. примыкал к неореализму. Психологич. воззрения его близки к теории *Мак-Дугилла*. Все жизненные силы человека он рассматривал в постоянной связи с сознательными и бессознательными «воспоминаниями». Он критически относился к традиционной педагогике. Пед. взгляды Н. наиболее полно изложены в его труде «Педагогика, её данные и основные принципы» («Education, its data and first principles», 1920). Эти принципы Н. ошибочно пытался вывести только из биологич. и психологич. предпосылок. В воспитании он видит процесс, к-рый должен помочь ребёнку найти себя, выяснить свои творческие силы и проявить их в наиболее полезных видах деятельности. Н.— представитель индивидуалистич. педагогики с уклоном в *педоцентризм*. Вслед за Г. *Спенсером* Н. защищал идею утилитаризма в программах обучения. В то же время он предлагал включать в программы результаты достижения человеческого ума в процессе его историч. развития, чтобы, основываясь на них, каждое поколение могло вооружаться знаниями и поддерживать прогресс цивилизации. Особую роль в воспитании и образовании он придавал игре. Склонность Н. к эклектизму, отражающаяся в его психологич. и пед. взглядах, приводила к тому, что он избегал чётких пед. формулировок и стремился примирять противоречивые тенденции современной ему пед. мысли.

Соч.: The aim and achievements of scientific method, L., 1907; The teaching of algebra, including trigonometry, L.—N.Y., 1914; Exercises in algebra, L., 1913; Anthropomorphism and phisics, L., [1928].

Лит.: Tibble J. W., Sir Percy Nunn: 1870—1944, «British Journal of Educational Studies», 1961, v. 10, № 1; Chmaj L., T. Percy Nunn, в его кн.: Prądy i kierunki w pedagogice 20 wieku, [Warsz., 1963].

В. П. Лапчинская. Москва.

НАРИМА́НОВ, Нариман Кербалай Наджаф-оглы [2(14).IV.1871—19.III.1925] — сов. гос. деятель, писатель, педагог и врач. Член Коммунистич. партии

с 1905. В 1890 окончил Закавказскую учительскую семинарию в г. Гори. Н. изучал педагогику и психологию. На формирование взглядов Н. оказало большое влияние творчество М. Ф. *Ахундова*, К. Д. Ушинского, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого. По окончании семинарии он был назначен учителем в с. Кизил-Аджили (Борчалинский уезд Тифлисской губ.). В 1891 Н. переехал в Баку, где развернул широкую пед., просветительную, общественную и политич. деятельность. Нек-рое время он работал классным наставником и преподавателем азерб. яз. в частной прогимназии А. И. Победоносцева и в мужской гимназии им. Александра III. Большую работу Н. вёл по просвещению азерб. народа. В 1894 им была открыта первая нар. общедоступная библиотека-читальня, к-рая благодаря поддержке передовой части интеллигенции стала культурным центром для мусульманских масс не только Азербайджана, но и всего Кавказа.



В 1902 он поступил на мед. ф-т Новороссийского ун-та в Одессе. Будучи студентом, активно участвовал в революционной борьбе. В 1905 возвратился в Баку, где принимал активное участие в работе большевистской орг-ции «Гуммет»; вёл политич. работу среди передовой части рабочих и прогрессивной интеллигенции, особенно учителей. Он принимал активное участие в газетах «Иршад» («Путь») и «Хаят» («Жизнь»), в к-рых помещал статьи на общественно-пед. темы, под назв. «Пятничные беседы» и «Недельные крики». В 1908 окончил Новороссийский ун-т. Преследуемый царскими властями, он в феврале 1909 был вынужден переехать из Баку в Тифлис, но здесь 1 марта 1909 был арестован и заключён в Метехский замок. После 7-месячного заключения Н. выслали в Астрахань, где он вместе с С. Г. Шаумяном, также отбывавшим ссылку, вёл научно-пед. и революционно-политич. работу, сотрудничал в газетах «Астраханский край», «Бурхани-Тарагги» и «Идель», читал лекции на пед. темы, принимал активное участие в работе Астраханского нар. ун-та и об-ва астраханских мусульман «Шурайи-Ислам». В 1913 он возвратился в Баку. В 1917 Н.—председатель с.-д. группы «Гуммет», входившей в Бакинскую большевистскую орг-цию. В 1919 работал в НКИД (в Москве), затем был зам. наркома по делам национальностей. В 1920 — пред. Азерб. ревкома, в 1921 — пред. СНК Азербайджана. С 1922—пред. Союзного Совета ЗСФСР, затем один из председателей ЦИК СССР. Находясь на руководящих постах, Н. проводил большую работу в области развития социалистич. культуры в вост. республиках СССР, осуществлял ленинскую нац. политику Коммунистич. партии.

Пед. взгляды Н. пронизаны духом пролетарского интернационализма и социалистич. гуманизма. Гл. герой его первого крупного произведения — драмы «Невежество» (1894) — молодой сельский учитель, ведущий самоотверженную борьбу за просвещение азерб. народа. Н. считал, что улучшение школьного дела, распространение грамотности, приобщение азербайджанцев к передовой рус. культуре будут способствовать не только искоренению невежества, фанатизма, суеверий и предрассудков, но и сыграют роль в культурном развитии азерб. народа, помогут его политич. пробуждению.

Большой пед. интерес представляют учебники Н., по к-рым десятки лет велось обучение в школах Азербайджана. В своём учебнике «Краткая грамматика азербайджанского языка» Н. сократил лишние буквы араб. алфавита, затруднявшие обучение. Значительное место в пед. наследии Н. занимают его выступления и публицистич. статьи. Важное значение в развитии пед. мысли, по мнению Н., имела периодич. печать. Он стремился сам издавать газеты и журналы на азерб. яз. В 1896 он вместе с известным азерб. педагогом Султан-меджидом Гани-заде предпринял первую попытку издать дет. журнал под назв. «Совгат» («Подарок»), но она окончилась неудачей. В 1899 Н. обратился в Кавказский цензурный комитет с просьбой разрешить издавать в Баку газету «Таза Хабарлар» («Новые вести»). Наряду с другими в ней были предусмотрены отделы: наука, пед. темы, переводы рус. писателей и др. Однако комитет отказал в просьбе. Через 2 года Н. возбудил ходатайство перед цензурным комитетом о разрешении издавать пед. журнал «Мактеб» («Школа»), но и на этот раз ему было отказано. Н. вместе с М. Зардаби принимал активное участие в созыве и работе 1-го съезда учителей-мусульман всего Кавказа (1906 в Баку).

После Окт. революции Н. активно сотрудничал во многих газетах и журналах. В своих статьях он поднимал вопросы, связанные с педагогикой, культурой и просвещением (задачи и система сов. школ, методы обучения, организация дет. учреждений, создание высших уч. заведений и т. д.), иск-вом, лит-рой, языком. Особое внимание он уделял всеобщему обучению и в связи с этим большое значение придавал подготовке учительских кадров. Ряд статей Н. посвятил Я. А. Коменскому, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинскому и другим выдающимся педагогам, содействуя тем самым распространению их пед. взглядов среди учителей Азербайджана.

Большой заслугой Н. является разъяснение сущности и значения декрета Сов. пр-ва об отделении церкви от гос-ва и школы от церкви (выступление перед муллами и учителями, а также перед ответственными работниками-коммунистами Астрахани, 1919). Велика была роль Н. в создании и развитии высшего пед. образования в Азербайджане.

Н.— выдающийся азерб. писатель-драматург и публицист. В своей историч. драме «Надир шах» (1899) Н. изобразил полководца, стремившегося к захвату власти для осуществления демократич. реформ. Идеи братства, дружбы народов пронизывают роман Н. «Бахдур и Сона» (1896—1900).

Соч.: Краткая татарско-азербайджанская грамматика, Баку, 1899 (на азерб. яз.); Самоучитель рус. яз., Баку, 1899; в рус. пер. —Собр. соч., т. 1—2, М.—Л., 1926; Статьи и письма, [М., 1925]; О В. И. Ленине, Баку, 1957.

Лит.: Ахмедов Г., Просветительная и пед. деятельность Н. Нариманова, «Сов. педагогика», 1961, № 5.

А. Сеидов. Баку.

НАРКОЛЕ́ПСИЯ (от греч. νάρκη — оцепенение и λῆψις — приступ) — заболевание нервной системы, главным признаком к-рого являются периодически повторяющиеся (иногда много раз в день) приступы неудержимого желания заснуть. Припадок непреодолимого сна возникает в любых условиях, даже среди оживлённой беседы или во время еды. Сон обычно длится от нескольких минут до получаса. Наряду с приступами сна для Н. характерны приступы внезапного и полного расслабления мышц — каталепсия. Часто после к.-л. приятной эмоции, особенно сопровождающейся смехом, у больного словно подкашиваются ноги, и он внезапно падает; он не в состоянии сделать ни одного движения, не может произнести ни одного звука. Приступы каталепсии обычно чередуются с приступами неудержимого сна. Согласно учению И. П. Павлова, Н. может быть объяснена явлением раздроблен-

ного, парциального сна. При заболевании Н. кора больших полушарий головного мозга функционально как бы делится на 2 раздела: двигательный анализатор и вся остальная кора. Когда возбуждение очень сильно в области двигательного анализатора, по всей остальной коре разливается сонное торможение, и тогда наступает приступ неудержимого глубокого сна. Когда резко возбуждены другие участки коры больших полушарий, то по закону *индукции нервных процессов* резкое торможение захватывает двигательный анализатор — наступает обездвиженность при полной сохранности сознания.

Явления Н. могут наблюдаться при энцефалите, опухоли гипофиза, после черепно-мозговой травмы. В нек-рых случаях Н. в наследственности отмечается алкоголизм.

У детей раннего возраста Н. встречается крайне редко, чаще она возникает у детей 9—10 лет и особенно часто у подростков в связи с перенесенными органич. поражениями мозга. В этих случаях характерно приступообразное наступление очень глубокого сна, из к-рого вывести подростка чрезвычайно трудно. В другое время состояние подростков ничем особым не отличается от нормального. У подростков возможна также т. н. симптоматич. Н., к-рая возникает в связи с истощением нервной системы или эмоциональным перенапряжением. В отдельных, очень редких случаях через нек-рый период времени можно наблюдать постепенный переход картины Н. у подростков в картину *эпилепсии*, когда припадкам глубокого сна предшествуют судороги.

Припадкам Н. способствуют однообразные раздражители. Поэтому для больных нужна разнообразная, связанная с движением и пребыванием на свежем воздухе работа. Начинаясь обычно в молодом возрасте, Н. тянется долго и постепенно исчезает, не нарушая интеллекта.

Лит.: Давиденков С. Н., Клинические лекции по нервным болезням, [Л.], 1952; Павловские клинические среды, т. 1, М.—Л., 1954; Многотомное руководство по неврологии, т. 6, М., [1960]. *Е. М. Лубоцкая-Россельс.* Москва.

НАРО́ДНАЯ АСВЕ́ТА» («Народное просвещение») — ежемесячный научно-методич. журнал, орган Мин-ва просвещения Белорус. ССР. Издаётся в Минске на белорус. яз. с января 1960. В журнале печатаются материалы по актуальным вопросам педагогики, психологии, дошкольному воспитанию. Осн. содержание составляют статьи по методике преподавания ведущих уч. предметов. Многие материалы посвящаются вопросам организации политехнич. обучения, идейно-политич., трудовому, физич., эстетич. и атеистич. воспитанию, обобщению передового опыта работы школ. Особое внимание уделяется методике преподавания родного языка и лит-ры, теории и практике работы учителя нач. классов. Журнал систематически печатает материалы о работе школ в братских союзных республиках и в зарубежных странах.

НАРО́ДНАЯ ПЕДАГО́ГИКА — область эмпирич. пед. знаний и опыта нар. масс, выражающаяся в господствующих в народе воззрениях на цели и задачи воспитания, в совокупности нар. средств, умений и навыков воспитания и обучения. Источниками изучения Н. п. являются произведения фольклора с пед. содержанием и направленностью, этнографич. материалы, нар. воспитательные традиции, игры и игрушки, нар. и молодёжные праздники, опыт семейного воспитания и пр. В рус. пед. лит-ру термин «Н. п.» ввёл К. Д. Ушинский, к-рый видел в произведениях устного нар. творчества «первые и блестящие попытки русской народной педагогики».

Н. п. является результатом коллективного творческого вклада многих поколений в духовную культуру народа, её неотъемлемой частью, выражением интересов трудящегося большинства. В соответствии с потребностями народа она выдвигала самые гуманные и демократич. идеалы воспитания. Основным вопросом Н. п. является трудовое воспитание, передача подрастающему поколению производственных знаний, умений и навыков, подготовка достойной смены трудящихся. В этих целях применялись практическое приучение, упражнения в элементарных трудовых операциях, подражание, пример, режим, одобрение и осуждение. Интересны нар. средства эстетич. и физич. воспитания (песни, пляски, прибаутки, считалки, подвижные игры и пр.), к-рые бытуют и до сих пор. В воспитании коммунистич. морали используются прогрессивные демократич. элементы нар. моральных традиций. Н. п. применяется также в пропаганде пед. знаний среди родителей. Однако Н. п. имеет и серьёзные недостатки, обусловленные влиянием пережитков идеологии господствующих классов, религиозных предрассудков, патриархального уклада жизни и пр. Поэтому, изучая всё богатство Н. п. в историко-познавательном плане, в практич. целях из неё следует брать только то, что созвучно совр. требованиям коммунистического воспитания.

Лит.: Виноградов Г. С., Народная педагогика, Иркутск, 1926; Волков Г. Н., Чувашская народная педагогика. Очерки, Чебоксары, 1958; Намитоков Ю. І., Адыгейская народная педагогика о воспитании детей, «Сб. статей кафедры педагогики и психологии Адыгейского пед. ин-та», Майкоп, 1957, в. 1; Смиренин В. В., К вопросу о кабардинской народной педагогике, «Уч. зап. Северо-Осетинского гос. пед. ин-та им. К. Л. Хетагурова», 1959, т. 23; Ханбиков Я. И., К изучению народной педагогики, «Докл. АПН РСФСР», 1961, № 3; Денев Д., Прогресивни традиции на българския народ в нравственото възпитание, София, 1962; Letourneau Ch., L'évolution de l'éducation dans les diverses races humaines, P., 1898; Bamler G., Pädagogik der Tami, Hamb., 1913; Weule K., Negerpädagogik, Lpz., 1928; Mead M., Growing up in New Guinea, [N. Y., 1959]. *Я. И. Ханбиков.* Казань.

«НАРО́ДНАЯ ШКО́ЛА» — ежемесячный пед. журнал, выходил в С.-Петербурге в 1869—89. Был рассчитан на нар. учителей, защищал и развивал идеи Н. А. *Корфа* об обязательном всеобщем нач. образовании, пропагандировал нар. школу, выступал за творческий подход учителя к своему труду, против превращения учителя в чиновника, публиковал материалы по обучению и самообразованию, методич. статьи, библиографич. обзоры и др. Отделы журнала: школьное законодательство, педагогика и дидактика, история и практика нар. школы и нар. образования, науч. статьи, критика и библиография, смесь.

В приложении к журналу выходили: «Летопись комитета грамотности», «Летопись С.-Петербургского педагогического общества», «Политические известия для народных учителей», «Библиографический листок», «Отчет училищного совета за 1868 г.», «Календарь народных учителей 1869 г.».

В журнале сотрудничали Н. А. Корф, В. И. Водовозов, Н. Ф. Бунаков, И. И. Паульсон, В. А. Евтушевский, П. Ф. Каптерев, Л. Д. Модзалевский, А. И. Анастасьев и др.

Лит.: В. В., Двадцать один год существования журнала «Народная школа», «Народная школа», 1889, № 11—12; Кубаев М. Н., Библиография рус. пед. журналов (со 2 пол. XIX в. до 1917 г.), в кн.: Педагогическая энциклопедия, т. 1, М., 1927; Аблов Н. Н., Периодическая педагогическая печать, М., 1937.

НАРО́ДНОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ — совокупность образовательно-воспитательных учреждений в стране (области, городе, районе), предназначенных для обслуживания всего населения.

Н. о. охватывает учреждения дошкольного воспитания, общеобразовательные школы различных типов для детей школьного возраста и взрослых, разнообразные формы нач. проф. обучения и повышения квалификации работников, ср. спец. и высш. уч. заведения, внешкольные образовательные и воспитательные учреждения для детей.

О нар. образовании в строгом смысле слова можно говорить только начиная с конца 18 и нач. 19 вв. До этого за всю многовековую историю человечества (первые упоминания о существовании школ в Египте и Китае относятся к периоду за 2500—2000 лет до н. э.) обучение и воспитание в школах было привилегией родовой, рабовладельческой и феодальной знати. Небольшое число детей ремесленников и торговцев, получавших элементарное образование в *цеховых школах*, *гильдейских школах* и *городских школах*, содержавшихся городскими самоуправлениями в конце средневековья, не меняют положения дела. Осн. массы трудящихся и в этот период были совершенно лишены образования.

Впервые идею образования всего народа выдвинул англ. социалист-утопист Томас *Мор* (1478—1535). Но идеи Т. Мора, выражая чаяния нар. масс в области образования, оставались только мечтами.

В дальнейшем, с развитием капиталистич. отношений, заинтересованность растущей буржуазии в усовершенствовании производства и обученности рабочих, а также участие нар. масс в бурж. революциях привели к тому, что в странах, вступающих на путь капиталистич. развития, как правило, стали декларироваться обязанности гос-ва по организации образования всех граждан без исключения. Однако эти декларации не ликвидировали привилегий имущих классов на образование. С утверждением капиталистич. отношений и бурж. гос-в произошёл только переход от сословной школы к школе классовой. Сословная школа требовала от ученика принадлежности к известному сословию. Классовая (бурж.) школа требует от всех учеников по сути дела только одного: чтобы они имели средства для платы за обучение, для расходов на уч. пособия и на содержание в течение всего уч. периода. В ряде стран, где были сильны пережитки феод. строя, классовая (бурж.) школа длительное время продолжала существовать параллельно с сословной школой, с привилегированными аристократич. уч. заведениями. Так было, напр., в дореволюционной России вплоть до 1917, таково положение и сейчас в нек-рых отсталых в политич. и экономич. отношении странах.

Однако рост производительных сил в капиталистич. обществе и растущее рабочее движение привели к тому, что господствующий класс не мог не пойти на развитие общего и низшего проф. обучения значительной части трудящегося населения. В частности, под действием этих обстоятельств в середине и во 2-й пол. 19 в. в большинстве развитых капиталистич. стран были изданы законы о всеобщем обязательном нач. обучении (см. *Всеобщее обучение*).

Хотя потребности развивающейся промышленности, транспорта, связи и других отраслей х-ва в обученных рабочих и носили объективный характер, ограниченность и корыстные интересы буржуазии и её боязнь просвещения рабочих толкали бурж. государства на путь различных ограничений в развитии просвещения и фактически вели к созданию двух систем Н. о.— одной для имущих классов, а другой для трудящихся.

Совр. идеологи и защитники капитализма пытаются нек-рые изменения в школьной политике ряда капиталистич. стран (такие, как отмена платы за обучение в общеобразовательной школе, повышение уровня всеобщего обязательного обучения детей до 14—15-летнего возраста, расширение охвата детей и молодёжи обучением в старших классах ср. школы, назначение небольшому числу одарённых студентов стипендий в вузах и др.) выдавать за преодоление классового характера бурж. школы. Они пытаются представить совр. капитализм «народным» или «демократическим» капитализмом, при к-ром якобы не только юридически, но и фактически осуществляется общедоступность образования, имеются равные возможности получения образования для имущих и неимущих, а все различия в образовании объясняются только различиями в способностях и задатках детей и молодёжи.

Развитие Н. о. в капиталистич. гос-вах за период с сер. 19 в. и до эпохи империализма проделало большой путь, но приведённые выше факты, характеризующие нек-рое развитие Н. о. в этих гос-вах, отнюдь не свидетельствуют о преодолении противоречий и классового характера бурж. школы. В. И. Ленин в работе «Перлы народнического прожектерства» ещё в 1897 разъяснял народнику Южакову, что в бурж. обществе и та школа, к-рая не берёт никакой платы за обучение, нисколько не перестаёт быть классовой школой, ибо расходы на содержание учеников в течение 7—8 лет неизмеримо выше, чем плата за учение, и доступны эти расходы лишь для меньшинства. К тому же сохранение платы за обучение и высоких расходов на содержание уч-ся вузов резко снижает социальное значение повышения уровня обязательного обучения, расширения охвата детей и молодёжи обучением в старших классах и бесплатности обучения в ср. школе.

Такой же классовый смысл имеет и назначение отдельным наиболее способным уч-ся из семей трудящихся стипендий из фондов, образуемых различными капиталистич. орг-циями и отдельными владельцами капитала. Эти стипендии из-за их малочисленности не расширяют возможностей образования всей массы трудящейся молодёжи. Отмечая отдельных наиболее одарённых учащихся, они, как правило, превращают их в служащих капиталистич. компаний.

Классовый характер в замаскированном виде имеет и используемая в отд. капиталистич. странах практика распределения уч-ся по школам и классам в зависимости от их способностей. В результате применения спец. системы измерения умственной одарённости методом тестов (см. *Тесты*) в число более одарённых попадают гл. обр. дети состоятельных родителей, и только для них открывается возможность поступления в школы с повышенным уровнем образования, из к-рых открыт доступ в ун-ты. Остальные дети относятся обычно к лицам средних способностей или малоспособным; после окончания нач. школы они могут поступить только в школы с пониженным уровнем образования, хуже оборудованные и имеющие менее квалифицированный состав учителей. Хотя обучение в таких школах продолжается иногда (вместе с обучением в нач. школе) 8—10 лет, оно, как правило, не открывает пути к дальнейшему образованию. Таким образом, вопреки законам, декларирующим всеобщность обучения, миллионы детей трудящихся не получают необходимого образования.

Решающее значение в распространении школ для народа и улучшении постановки обучения в них имели требования самих трудящихся и борьба за их осуществление. Еще в 1866 К. Маркс писал, что «...наиболее передовые рабочие вполне сознают, что будущее их класса, и, следовательно, человечества, всецело зависит от воспитания подрастающего рабочего поколения» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 16, с. 198; см. также, Ф. Энгельс, там же, т. 2, с. 343). В условиях бурж. общества пролетарское революционное движение настойчиво разоблачало корыстную политику правящих классов в области Н. о. и поддерживало меры по развитию просвещения трудящихся. Но требование фактич. доступности образования на всех его ступенях для всего народа становится осуществимым только в условиях социалистич. и коммунистич. переустройства общества.

В СССР и других социалистич. странах обеспечивается широкое развитие всех видов образования, последовательное применение принципов единой школы, бесплатность образования на всех его ступенях, обучение на родном языке уч-ся, система стипендий для студентов высших и ср. спец. уч. заведений и гос. обеспечение учащихся проф. технич. училищ и др. Осуществление этих мер ликвидировало монополию отд. слоёв населения на образование, предоставило равные возможности в получении образования лицам различных национальностей, мужчинам и женщинам. Вся система образовательно-воспитательных учреждений в социалистических странах является системой подлинно народного просвещения, обеспечивающего высокий *уровень образования* всего населения.

Основой системы Н. о. во всех странах является начальное (элементарное) образование. Продолжительность нач. обучения в различных странах колеблется от 4 до 9 лет. В СССР этой ступени (1966) соответствует 4-летняя школа, являющаяся первой ступенью всеобщего обязательного 8-летнего (неполного ср.) образования. Ср. образование осуществляется в школах с 2—6-летним сроком обучения (грамматич. школы в Англии, гимназии в ФРГ, лицеи во Франции и Италии, классы с академич. профилем в США и др.). В СССР к школам второго этапа ср. образования относятся ср. общеобразовательные трудовые политехнич. школы, вечерние (сменные) ср. общеобразовательные школы, техникумы и другие ср. спец. уч. заведения. В нек-рых странах нет преемственности между нач. и ср. образованием. В систему Н. о. вводится спец. звено — промежуточные школы (иногда их называют дополнительными школами), к-рые готовят к поступлению в ср. школу.

Высшее образование дают ун-ты, ин-ты, высшие технич. школы и уч-ща, нек-рые колледжи и другие уч. заведения со сроком обучения от 4 до 6, а иногда и до 7 лет.

Существует большая пестрота в ведомственной принадлежности школ во многих капиталистич. странах. Часто однотипные школы принадлежат гос-ву, церкви, благотворительным орг-циям и частным лицам. Последние нередко являются хозяевами высших уч. заведений. В СССР и других социалистич. странах общеобразовательные школы, высшие и ср. уч. заведения, а также все др. образовательно-воспитательные учреждения являются государственными.

Большие различия имеются и в организации управления Н. о. Существует несколько исторически сложившихся систем управления — централизованная, децентрализованная и смешанная. Первая характеризуется тем, что делом образования ведает центральный гос. орган — Мин-во просвещения в центре и его органы на местах. Такая система управления получила наиболее полное выражение во Франции, Италии, Бельгии, странах Латинской Америки. Гос-во здесь финансирует школьное дело, издаёт обязательные программы, учебники, инструкции, утверждает единые требования для получения аттестата зрелости, руководит подготовкой и подбором учителей и т. д.

Децентрализованная система отличается тем, что руководство образованием находится в компетенции местных административных органов, а состояние школ в значительной мере зависит от самодеятельности населения. Гос-во ограничивает свои функции учётом, а в отдельных случаях частичным финансированием нужд просвещения. Такая система сложилась в Англии (в частности, в Шотландии), в Норвегии, Швеции и США. В США, напр., ведомство просвещения, до последнего времени входившее в состав Мин-ва здравоохранения, просвещения и социального обеспечения, осуществляло преимущественно консультативные функции, вырабатывало рекомендации по вопросам финансирования, проводило статистич. обследования. Каждый штат в области образования издавал свои законы. Во многих штатах образованием руководят комитеты, назначенные губернаторами, или выборные, состоящие фактически из представителей буржуазии. Исполнительные функции осуществляют департаменты образования. Они ведают распределением средств, контролируют проведение в жизнь школьных законов, руководят составлением уч. планов, программ и аттестацией учителей.

Для смешанной системы управления образованием, существующей в Индии, Пакистане, Новой Зеландии и других странах, характерно разделение функций между центральными и местными органами власти. Обычно центральные органы власти ведают общим планированием и контролем, а также финансированием ряда звеньев просветительной работы.

В СССР управление Н. о. осуществляется правительствами союзных республик на основе демократич. централизма, означающего сочетание центрального руководства с широкой самодеятельностью местных органов и сов. общественности. На этой же основе строится и управление Н. о. в других социалистич. странах. (Подробнее о нар. образовании см. *Союз Советских Социалистических Республик* и статьи о просвещении в отдельных социалистич. странах и других странах мира).

Лит.: Маркс и Энгельс о воспитании и образовании, М., 1957; Ленин о нар. образовании. Статьи и речи, М., 1957; Ленин о воспитании и образовании, М., 1962; Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о нар. образовании. Сб. документов за 1917—1947 гг., в. 1—2, М.—Л., 1947; Луначарский А. В., Ленин и нар. образование. Сб. статей и выступлений, [М., 1960]; В. И. Ленин и проблемы нар. образования. Под ред. Н. К. Гончарова и Ф. Ф. Королева, М., 1961; Медынский Е. Н., Нар. образование в СССР. К 30-летию Вел. Окт. социалистич. революции, [М.], 1947; его же, Просвещение в СССР, М., 1955; Нар. образование в СССР. Под ред. И. А. Каирова [и др.], М., 1957; Дейнеко М. М., 40 лет нар. образования в СССР, М., 1957; Гончаров Н. К., Программа КПСС в области нар. образования, М., 1961; Королев Ф. Ф., Нар. хозяйство и нар. образование в СССР, М., 1961; Арсеньев А. М., Строительство коммунизма и школа, М., 1962; Развитие социалистич. культуры в союзных республиках. Сб. статей. Под ред. Г. Г. Карпова, М., 1962; Богданов И. М., Грамотность и образование в дореволюционной России и в СССР. (Историко-статистические очерки), М., 1964; Субботина К. И., Нар. образование и бюджет, М., 1965; Культура, наука, искусство СССР. Словарь-справочник, М., 1965.

«НАРО́ДНОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ» — ежемесячный публицистическо-пед. журнал, орган Мин-ва просвещения РСФСР. Выходит в Москве с 1946. Журнал освещает вопросы организации дела нар. образования, обучения и воспитания. Он рассчитан на руководителей и учителей всех типов школ, работников органов нар. образования, пед. вузов и пед. училищ, внешкольных учреждений, а также на всех, кто интересуется вопросами воспитания и обучения подрастающего поколения. Журнал призван помогать широким кругам работников нар. образования в их деятельности по обучению и воспитанию детей, подростков и молодёжи, освещать опыт организации всеобщего обязательного обучения, осуществления общего политехнич. образования и трудового обучения, подготовки пед. кадров, а также опыт лучших школ и внешкольных учреждений. Отделы журнала: организация нар. образования, за высокое мастерство педагога, школа и жизнь, обучать активно, творчески, за всестороннее воспитание, политехническое образование и труд, шире применять кино, образование молодёжи и взрослых, документы, факты, воспоминания, за рубежом, критика и библиография, хроника. В виде постоянного приложения даётся «Заочный семинар руководителей школ».

«НАРО́ДНОЕ ПРОСВЕЩЕ́НИЕ» — ежемесячный журнал, орган Народного комиссариата просвещения РСФСР. Выходил в 1918—30 в Москве. Журнал освещал политику Сов. пр-ва и Коммунистич. партии по вопросам просвещения, нар. образования, культурной революции. Большое внимание уделялось орг. и практич. задачам Наркомпроса и его органов на местах, вопросам всеобщего обучения, ликвидации неграмотности, подготовки пед. кадров, интернационального и антирелигиозного воспитания уч-ся. Значительное место отводилось борьбе с бюрократизмом в системе просвещения и стремлению сосредоточить педагогич. силы в центре и на периферии для создания стройной и оправданной жизнью структуры советской трудовой школы.

Постоянные отделы журнала: правительственные распоряжения и инструкции Наркомпроса, работа Наркомпроса и его органов, состояние образования и просвещения, отдел актуальных теоретич. проблем педагогики, отдел психологии и дискуссий, отдел педагогики за рубежом, библиография и др. Активное участие в журнале принимали: Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, М. Н. Покровский, А. С. Бубнов, С. Т. Шацкий, В. Н. Чарнолусский, Л. С. Выгодский, И. А. Смирнов, А. М. Еголин, Б. П. Есипов и мн. др.

НАРО́ДНЫЕ БИБЛИОТЕ́КИ И ЧИТА́ЛЬНИ — общедоступные, как правило, бесплатные, просветительные учреждения в системе внешкольного образования в дореволюционной России, предназначенные для трудовых слоёв населения (рабочих, ремесленников, крестьян, мелких служащих и др.). В зависимости от конкретных условий Н. б. и ч. организовывали для своих подписчиков (читателей) выдачу книг на дом или чтение на месте в читальне. Учреждались и содержались земствами, городскими думами, различными культурно-просветительными и кооперативными обществами, крестьянскими общинами и отдельными лицами.

Первые нар. б-ки возникли в 60-х гг. 19 в. Инициатива их создания принадлежала Петерб. комитету грамотности, к-рый в 1861 в с. Вязовка Вольского уезда Саратовской губ. содействовал открытию такой б-ки. Книжный фонд её был составлен из пожертвований комитета, учёных об-в и отдельных лиц. Немногочисленные Н. б. и ч. вместе с воскресными школами подвергались преследованию со стороны пр-ва, прекратившего их деятельность в 1862 как учреждений, в к-рых проповедуются «вредные социалистические учения».

В 70-х гг. 19 в. увеличилось число сельских нар. б-к, организуемых земствами при школах для обслуживания уч-ся; выдавались также книги на дом взрослым. Б-ки помогали бороться с неграмотностью, распространяли знания среди крестьян. Однако книжный фонд их был незначителен (обычно 200—250 экз.). Систематически заботиться об открытии Н. б. и ч. земства начали с нач. 80-х гг., когда в сёлах несколько повысилась грамотность. В движение включилась передовая интеллигенция. В 1884 томское Об-во попечения о нач. образовании, организованное П. И. *Макушиным*, открыло Н. б. и ч. с обширной программой культурных мероприятий (*народные чтения*, самодеятельные спектакли, хоровое пение, музей). В 1885 была основана Одесская нар. б-ка, через 3 года по инициативе кружка учительниц во главе с О. В. *Кайдановой* открылась Тифлисская нар. б-ка. Н. б. и ч. открылись и в других городах: в Харькове (1891), Симбирске (1893), в Москве функционировали нар. читальни им. Тургенева (с 1885) и им. Островского (с 1888), к-рые посещали уч-ся низших уч. заведений, фабричные рабочие, ремесленники. В 1887 открылась нар. читальня им. Пушкина в Петербурге.

В 90-х гг. *Комитеты и общества грамотности* (Петербургский, Харьковский) настойчиво призывают к созданию Н. б. и ч. Нек-рые просветительные об-ва (Невское об-во устройства нар. развлечений в Петербурге, Об-во распространения полезных книг в Москве, Об-во распространения школьного образования в Нижнем-Новгороде и др.) открывают Н. б. и ч. Усиливается материальная помощь земств (Орловского, Вятского, Пермского). Сеть Н. б. и ч. постепенно распространяется по всей России, но скудные средства, к-рыми располагали земства, были недостаточны для широкой организации Н. б. и ч. Поэтому в конце 80-х—нач. 90-х гг. в нек-рых губерниях крестьяне сами открывали нар. б-ки (напр., Марковская нар. б-ка в Харьковской губ., осн. в 1889).

Царское пр-во препятствовало развитию Н. б. и ч., устанавливая сотни формальностей и ограничений в их работе. В 1865, 1867, 1871, 1888, 1890 издавались законоположения и правила, затруднявшие деятельность Н. б. и ч. С конца 19 в. начались ограничения в комплектовании нар. б-к. Выбор лит-ры производился на основании правительственных Правил 1890, требовавших руководствоваться каталогами, утверждёнными уч. комитетом Мин-ва нар. просвещения. В нар. б-ки, как указывали современники, могла попасть $^{1}/_{10}$ часть всей выходящей в России лит-ры, разрешённой цензурой для приобретения платными публичными б-ками (см. *Библиотека*).

Революционная социал-демократия использовала Н. б. и ч. как очаги для связи с широкими массами, организуя подпольные фонды марксистской лит-ры, к-рые сыграли большую роль в политич. воспитании масс (напр., фонд Кишинёвской нар. б-ки, основанной в 1896).

Под влиянием революционных событий 1905 пр-во вынуждено было отменить Правила 1890, одновременно перестали действовать и каталоги Мин-ва нар. просвещения. Нар. б-ки были уравнены в правах с платными б-ками. В условиях царизма эти незначительные уступки почти ничего не изменили в существовании нар. б-к, положение к-рых было тяжёлым из-за отсутствия средств для покупки книг, приспособленных помещений, штатных сотрудников и т. п. Накануне 1-й мировой войны несколько оживилась деятельность земств: ряд школьных б-к был преобразован в публичные, выдвигалась идея создания планомерной сети общедоступных б-к. Эти мероприятия и предложения носили отпечаток бурж.-либеральных реформ в рамках существовавшего тогда строя. Нар. библиотеки по-прежнему находились под надзором царского правительства. Создавались новые «правила», «основные указания», «общие руководящие нормы» и т. д., к-рые всячески урезывали права Н. б. и ч.

После Вел. Окт. социалистич. революции Н. б. и ч. были преобразованы в массовые б-ки.

Лит.: Рубакин Н. А., Этюды о русской читающей публике, СПБ, 1895; Вахтеров В. П., Внешкольное образование народа, М., 1896; Смирнов С., Как относятся крестьяне к вопросу об устройстве народных библиотек, М., 1897; Стаханов С., Народная библиотека-читальня и ее посетители, М., 1900; Вологдин Б. П., Справочник для бесплатных народных библиотек Ярославской губернии, Ярославль, 1915; Звигинцев Е., Правовое положение народных библиотек за 50 лет, М., 1916; Киртока А. С., Кишиневская народная бесплатная библиотека-читальня (1896—1909), Кишинев, 1961.

НАРО́ДНЫЕ ДОМА́ — внешкольные культурно-просветительные учреждения в дореволюц. России. Н. д. старались по возможности объединить все формы образовательно-воспитательной работы. В них размещались б-ка с читальней, театрально-лекционный зал со сценич. площадкой, *воскресная школа*, вечерние классы для взрослых, хор, чайная, книготорговая лавка. При нек-рых Н. д. устраивались музеи, где сосредоточивались различного типа наглядные пособия, используемые при чтении лекций и в процессе систематич. занятий, краеведческие экспонаты, передвижные и постоянно действующие выставки (художественные, профессиональные, гигиенич. и др.).

Н. д. в зависимости от средств, отпускаемых земством, органами городского самоуправления и кооперативных об-в, пожертвований отдельных лиц, строились различных типов — от Н. д. с залом на 100—200 чел. (служившим одновременно чайной, аудиторией для лекций, спектаклей, нар. чтений и т. п.) до (немногочисленных) Н. д. с залом на 1000 мест, с большим фойе, б-кой и читальней (напр., Н. д. Харьковского об-ва грамотности).

Первые Н. д. в России во 2-й пол. 80-х гг. 19 в. открыли крупные промышленники (Морозов, Варгунин, Корзинкин и др.) при поддержке царского правительства с целью отвлечь рабочих от революционной борьбы. Часть предпринимателей, организуя Н. д., стремилась несколько поднять образовательный уровень рабочих, видя в этом необходимое условие повышения производительности труда в пром-сти. В конце 90-х гг. «Попечительство о народной трезвости» Мин-ва финансов берётся за организацию сети Н. д. с чайными-столовыми, в к-рых предполагалось устраивать спектакли, воскресные школы, чтения и собеседования, распространять лит-ру о вреде алкоголизма. Но эти Н. д., насаждаемые царской администрацией, влачили жалкое существование: в городах они превратились в заведения с сомнительными увеселениями, посещаемые не трудящимися, а «изысканной публикой», в деревне — ничем не отличались от трактиров.

В конце 90-х — начале 900-х гг. прогрессивно настроенная интеллигенция открыла в нек-рых городах Н. д. просветительного характера (в Петербурге — Лиговский Н. д. и Васильеостровское об-во нар. развлечений, в Москве — Введенский Н. д., в Харькове и Киеве—Н. д. Об-ва грамотности и др.). Эти учреждения, организуя культурный отдых трудящихся, ставили перед собой задачу развивать внешкольное образование, бороться с неграмотностью, вести лекционную работу. Для осн. массы посетителей — рабочих и ремесленников — устраивались чтения с демонстрацией диапозитивов, концерты, спектакли, популярные лекции. Функционировали временные и постоянно действующие курсы кройки и шитья.

Большое просветительное воздействие оказывали театральные коллективы Н. д. Широкую известность приобрел Нар. театр Лиговского Н. д., к-рым руководили П. П. Гайдебуров и Н. Ф. Скарская. Самодержавие жесточайшим образом преследовало просветительную деятельность Н. д., ограничивая театральный репертуар благонамеренными пьесами, затрудняя комплектование библиотек (см. *Народные библиотеки и читальни*).

В 1905—07 большевики широко использовали Н. д. для организации подпольных кружков, массовых митингов. 9 (22) мая 1906 на митинге в Лиговском Н. д. выступил Ленин (под псевдонимом — Карпов). Накануне 1-й мировой войны и в годы войны идею создания Н. д. усиленно пропагандировали земства совместно с кооперативными об-вами. В Н. д., открываемых земствами и кооперативами, наряду с мероприятиями культурно-просветительного характера сосредоточивались и экономич. учреждения (потребительская лавка, кредитное товарищество, приёмный пункт агронома и др.). Земские деятели устраивали в Н. д. с.-х. курсы, где наряду с лекциями проводились практич. обучение по уходу за скотом, управлению с.-х. машинами и т. п. В периодич. печати велись дебаты по проектам различных земств (Уфимского, Пермского, Киевского и др.), выступивших с предложениями о создании районированной разветвлённой сети Н. д. Но в условиях царской России исключалась возможность создать подлинно народные культурно-просветительные учреждения. После Вел. Окт. социалистич. революции Н. д. были вытеснены в деревне — *избами-читальнями*, Домами крестьянина, позднее колхозными и совхозными клубами и домами культуры, в городе — рабочими клубами, *Дворцами и домами культуры*.

Лит.: Пожежев А. В., Возможна ли постройка «Народного дома» в Москве?, «Рус. мысль», 1898, кн. 2; Народная энциклопедия научных и прикладных знаний, т. 10, Народное образование в России, М., 1912; Звягинцев Е., Кому и зачем нужны народные дома?, 2 изд., М., 1918; Армандл., Кооперация и народные дома, 3 изд., М., 1918; Народные дома как культурно-просветительные центры, 3 изд., [Х.], 1918; Медынский Е. Н., Энциклопедия внешкольного образования, 2 изд., т. 1—2, М., 1925.

НАРОДНЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ — общедоступные культурно-просветительные учреждения, способствующие повышению культуры и профессионального мастерства трудящихся независимо от их образовательного уровня и возраста; одна из организационных форм помощи им в *самообразовании*.

Впервые Н. у. под назв. «крестьянских ун-тов» возникли в сер. 19 в. в скандинавских странах. Деятельность этих университетов не была стеснена официально установленными программами, занятия велись в виде популярных лекций и собеседований со слушателями; изучение общеобразовательных предметов сочеталось с проф. подготовкой по агрономии, ветеринарии, кулинарии (для женщин) и т. п. В Англии во 2-й пол. 19 в. преподаватели Кембриджского и Оксфордского ун-тов начали устраивать циклы популярных лекций для народа во многих пром. центрах страны. В дальнейшем Н. у. получили широкое распространение во Франции, Австрии и др. зап.-европ. странах. В 1890 в США было организовано Амер. об-во для распространения университетского образования, по инициативе к-рого открылись Н. у. в Чикаго, Балтиморе и др. городах. Однако стремление нар. масс к образованию буржуазия пыталась использовать в Н. у. для отвлечения трудящихся от революц. движения и для пропаганды идей бурж. либерализма. Совр. Н. у. в капиталистич. странах, как правило, являются платными уч. заведениями с проф. уклоном, окончание к-рых даёт слушателям нек-рые привилегии в трудовой деятельности.

В пореформенной России распространение общеобразовательных знаний среди населения было связано с подъёмом революционно-демократич. и общественного движения. Просветительные и науч. об-ва открывали курсы для рабочих в Петербурге, Москве, Новороссийске, Одессе и др. Первый Н. у.—*Пречистенские курсы* — был основан в 1897 Моск. отделением Рус. технич. об-ва. Дальнейшее развитие Н. у. получают в период первой рус. революции 1905, когда в России повсеместно возникли об-ва Н. у., учредившие различные просветительные орг-ции (школы грамоты, муз. классы и т. д.). В 1908 был проведён 1-й Всероссийский съезд деятелей об-в Н. у. и открылся Моск. гор. Н. у. имени А. Л. Шанявского (см. *Шанявского университет*). Большевики организовывали для рабочих курсы по социологии, политич. экономии и истории. Революционная социал-демократия вела в Н. у. активную борьбу против бурж. влияния на пролетарский состав слушателей. В годы реакции почти все Н. у. были ликвидированы. После Февральской революции 1917 они снова возникли и нек-рое время существовали после установления Сов. власти (1918—19).

Н. у. в СССР. После Вел. Окт. социалистич. революции, когда трудящимся стали доступны все виды и формы *народного образования*, необходимость в Н. у. (в той форме, в к-рой они существовали до революции) отпала. В совершенно новом качестве Н. у. стали создаваться в СССР в конце 50-х гг. Совр. Н. у. являются эффективной формой повышения уровня образования и удовлетворения духовных запросов трудящихся, одним из действенных средств их всестороннего развития, идейного, нравственного, трудового и эстетич. воспи-

тания, повышения их производственной и общественной активности. Первыми Н. у., призванными решать такие задачи, были созданные в 1958 ун-ты культуры (лит-ры и иск-ва), почти одновременно с ними появились ун-ты технич. прогресса и с.-х. знаний. В дальнейшем стали возникать Н. у. по самым различным областям знаний: педагогике, экономике, праву, междунар. отношениям и др.

Н. у. создаются (в составе одного или нескольких ф-тов, со сроком обучения 1—2 года) при дворцах и домах культуры, клубах и б-ках, в вузах и школах, на предприятиях, в колхозах и совхозах. Н. у. организуются по инициативе профсоюзных орг-ций культурно-просветительных учреждений, органов нар. образования, *Всесоюзного общества «Знание»* и его отделений в союзных республиках и др. Возглавляет Н. у. Совет, в состав к-рого входят представители партийных, сов., профсоюзных, комсомольских и др. обществ. орг-ций, преподаватели Н. у. и отдельные слушатели. Совет рассматривает уч. планы и программы занятий, изучает интересы и запросы слушателей, обеспечивает эффективную организацию пед. процесса. Ректорами Н. у., как правило, являются видные учёные, деятели в области лит-ры или иск-ва, заслуженные учителя и т. п.

Существует более 30 профилей Н. у. (1965). Наибольшее распространение получили Н. у. культуры, имеющие ф-ты театра, музыки, кино, лит-ры, изобразительного иск-ва и архитектуры. Слушателям этих ф-тов читаются лекции по марксистско-ленинской эстетике, коммунистич. морали и этике, рус. классич. и сов. лит-ре; рус. классич. и сов. музыке; истории рус. и сов. театра, истории кино, истории изобразит. иск-ва и др. В Н. у. технич. прогресса и экономич. знаний слушатели изучают новейшие достижения в той или иной области техники по отраслям производства, опыт новаторов, бригад и предприятий коммунистич. труда, вопросы экономики предприятий (напр., в Моск. городском Н. у. техники и экономич. знаний имеются ф-ты приборостроения, машиностроения, электронного машиностроения, радиоэлектроники, лёгкой пром-сти, автоматизации производственных процессов, вычислительной техники, инженерно-экономический). В Н. у. с.-х. знаний существуют ф-ты: агрономический, садоводства, зоотехнич., механизации с. х-ва, экономич. и др. Знакомство с новейшими достижениями с.-х. науки слушатели сочетают с практич. применением этих знаний на полях, животноводческих фермах и др. Н. у. здоровья ставят своей задачей дать слушателям мед. и санитарно-гигиенич. знания, ознакомить с важнейшими проблемами биологич. науки, с новейшими достижениями медицины; особое внимание уделяется профилактике болезней. Н. у. пед. знаний помогают родителям правильно воспитывать детей в семье. Слушатели изучают дет. гигиену, дет. психологию, педагогику семейного воспитания, дет. лит-ру и руководство чтением детей дома. Они участвуют в спец. семинарах по дет. психологии и по отдельным проблемам воспитания детей в семье. (См. также *Родительский университет*, *Педагогическая пропаганда*).

Особый тип Н. у.— киноуниверситеты, где уч. занятия строятся на широком использовании художественных и научно-популярных фильмов. Существуют киноуниверситеты иск-ва, пед. знаний и др.

Вся уч. работа в Н. у. ведётся на основе примерных уч. планов и программ, к-рые разрабатываются Научно-методич. советом Всесоюзного об-ва «Знание», а также Мин-вом культуры СССР, Мин-вом здравоохранения СССР и др. В Н. у. используются разнообразные формы и методы образовательной работы. Наряду с лекциями и семинарами для слушателей проводятся экскурсии в музеи и на выставки, демонстрации кинофильмов, звукозаписи и др. Закреплению знаний и активизации уч.

деятельности способствуют индивидуальные и групповые консультации и письменные сообщения слушателей, рефераты и выступления на научно-практич. конференциях, диспуты, читательские конференции, устные журналы, встречи с учёными, писателями, деятелями культуры.

В помощь слушателям Н. у. Всесоюзное об-во «Знание» выпускает пособия по 7 ф-там: естественному, технико-экономич., с.-х., лит-ры и иск-ва, правовых знаний, педагогич. и здоровья.

В 1963/64 уч. г. в СССР работало 9629 Н. у. (ок. 2 млн. слушателей), в т. ч.: Н. у. культуры — 2264; пед. знаний — 1556; здоровья — 1420; технич. прогресса — ок. 1 тыс.; с.-х. знаний — 850; науч. атеизма — 432; правовых знаний — 365; естественнонаучных знаний — 146 и т. д. Среди слушателей 43% составляют рабочие и колхозники, 30% — служащие, 20% — пенсионеры, домашние хозяйки и др.; женщин более 50%, молодёжи до 30 лет — 43%; 60% слушателей с высшим и ср. образованием. Из 120 тыс. специалистов, ведущих пед. работу в Н. у., ок. 25 тыс. учёных и преподавателей вузов и ср. спец. уч. заведений, 32 тыс. учителей, 21 тыс. врачей, 11 тыс. работников лит-ры и иск-ва.

Программа КПСС, принятая на XXII съезде Коммунистич. партии (1961), предусматривает дальнейшее развитие Н. у.

Широкое распространение Н. у. получили и в др. социалистич. странах.

Лит.: Симковский М., Университет художественного воспитания, [М.], 1959; Емельянов Б., Советы организаторам и слушателям университетов культуры, [М.], 1960; Университетам культуры. Статьи и материалы, Л.—М., 1960; Павлов Я. Ф., Университет, рожденный жизнью, Фрунзе, 1961; Университеты культуры везде и для всех, Ташк., 1961; Университеты технического прогресса на железнодорожном транспорте, М., 1963; Дубровина Л. В., Народные университеты, М., 1963; Постановление ЦК КПСС от 18 октября 1960 «О работе университетов культуры», М., 1964; Университеты культуры. [Сборник. Сост. Е. И. Потатурко], М., 1964.

А. Я. Айзенберг, Н. П. Бокарев. Москва.

НАРОДНЫЕ ЧТЕНИЯ — одна из наиболее распространённых форм внешкольного образования в дореволюционной России для популяризации среди населения элементарных общеобразовательных, профессиональных и прикладных знаний. Н. ч. возникли в 60-е гг. 19 в. В организации Н. ч. активное участие принимали городская интеллигенция и земские деятели, иногда объединявшиеся в комиссии для устройства Н. ч. Передовая интеллигенция с помощью Н. ч. стремилась пробудить среди наименее образованных слоёв населения интерес к знаниям, к лит-ре; иногда чтения сопровождались показом диапозитивов, для слушателей организовывалась муз. часть (хоровое пение, декламация и т. п.); в таких чтениях интеллигенция видела одно из средств скрасить трудовые будни нар. масс, предоставить им праздничный досуг, отвлечь от пьянства. Н. ч. проводились в целях религиозной пропаганды, такие Н. ч. устраивала церковь в тесном содружестве с властями для воспитания народа «в духе исконных начал русской народной жизни: православия, самодержавия, народности». Иногда Н. ч. использовались на промышленных предприятиях для повышения проф. квалификации рабочих (завод К. Тиль и К° в Москве, Ивановская суконная фабрика и др.).

В 1863 законом было предоставлено право разрешать лекции и чтения попечителям уч. округов по согласованию с губернатором, а в Петербурге — с взаимного согласия четырёх ведомств: Мин-ва нар. просвещения, Мин-ва внутренних дел, канцелярии начальника Третьего отделения и столичного генерал-губернатора. Пед. музей военно-уч. заведений в 1869—71 проводил военно-воспитательные и общевоспитательные чтения для солдат. В это же время по ходатайству полиции Петербурга властями проводится опыт организации в столице

Н. ч. для населения, при этом к участию в их устройстве не допускались научные и благотворительные об-ва. В 1874, как исключение, чтения организуются в Москве Об-вом распространения полезных книг и на нек-рых фабриках Моск. губ. В 1876 был принят закон (просуществовал до 1901), разрешавший устраивать Н. ч. В 90-х гг. большое внимание Н. ч. уделяют земства (Тверское, Вятское, Курское и др.) и городские самоуправления. Нек-рые земства (Олонецкое, Нижегородское) разрабатывают программы систематич. чтений с образовательными целями. Однако эти чтения охватывают незначительную часть населения. В нек-рых местностях устраиваются чтения-беседы на мед. темы (особенно после эпидемий холеры).

Н. ч. не получили широкого распространения, что в значительной мере было связано с многочисленными ограничениями и формальностями, чинимыми правительством с целью оградить массы от просвещения. Выбор книг для публичных чтений строго ограничивался особым каталогом Мин-ва нар. просвещения. Лучшие произведения рус. классиков каталогом не допускались или, «приспосабливаясь» для нар. аудитории, иногда давались в «сокращённом пересказе». С 1877 по 1895 для Н. ч. было допущено лишь 136 брошюр, многие из них были религиозно-монархич. содержания.

Большинство Н. ч. проводилось в неприспособленных помещениях (при школах, волостных управлениях, манежах, ночлежных домах и т. п.), лишь в нескольких городах (Одессе, Киеве, Тамбове, Новочеркасске) имелись аудитории для публичных чтений, построенные на частные пожертвования.

События 1905 оказали революционизирующее влияние на всю организацию внешкольного образования. Демократизация Н. ч. и лекций стала одним из требований широкой общественности. С 1906 было разрешено не только читать текст, но и излагать содержание своими словами. Публичные чтения использовались в отдельных случаях большевиками для революц. агитации. В начале 1907 правительство вынуждено было издать новый закон о Н. ч., по к-рому они рассматривались как один из видов публичных собраний; отменялись ограничительные каталоги. Но местная администрация и полиция продолжали препятствовать устроителям Н. ч. Мин-во нар. просвещения, боясь общения уч-ся школ с «нежелательными элементами», рекомендовало прекратить чтения в уч. заведениях.

После Вел. Окт. социалистич. революции большое место в культурно-просветительной работе занимает громкое чтение (читка газет, художеств. и научно-популярной лит-ры, сопровождавшаяся беседой о прочитанном). В период первых *культпоходов* активную работу проводил, напр., А. М. Топоров (учитель нач. школы в Сибири), организовавший публичные читки художеств. произведений рус. и зарубежных классиков, сов. писателей. Одновременно Топоров проводил «низовую» массовую критику художественной литературы» (см. кн.: Топоров А. М., «Крестьяне о писателях», М.— Л., 1930). В дальнейшем в связи с ростом грамотности, общим культурным подъёмом в стране широко используются различные виды *культурно-просветительной работы*.

Лит.: Пругавин А. С., Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения, 2 изд., СПБ, 1895; Вахтеров В., Народные чтения, СПБ, 1897; Народная энциклопедия научных и прикладных знаний, т. 10, М., 1912; Серополко С. С., Внешкольное образование, М., 1912; Леонтьев Т. В., Народные чтения, 2 изд., П., 1919; Кирток А., Кишиневская народная бесплатная библиотека-читальня (1896—1909), Кишинев, 1961; Топоров А., Крестьяне о писателях, 2 изд., Новосибирск, 1963.

А. Я. Айзенберг. Москва.

НАРО́ДНЫЙ КОМИССАРИА́Т ПРОСВЕЩЕ́НИЯ (Наркомпрос) — в 1918—46 гос. центральный орган, руководивший нар. образованием в союзных, а также авт. республиках. Н. к. п. принадлежал к группе республиканских наркоматов и подчинялся Центральному исполнительному к-ту Советов, его президиуму и совнаркому соответствующей республики. Наиболее крупным, а также первым по времени организации был Н. к. п. РСФСР, история развития и структура к-рого в основном характерны и для Н. к. п. др. союзных республик.

После победы Вел. Окт. социалистич. революции в ноябре 1917 была организована как временный орган Гос. комиссия по просвещению во главе с Нар. комиссаром — А. В. *Луначарским* и Наркомпрос РСФСР. В состав комиссии входили 29 членов — нар. комиссар, секретарь, 15 заведующих отделами Н. к. п. и 12 представителей различных ведомств и орг-ций. Гос. комиссии до июля 1918 принадлежало общее руководство нар. образованием в республике, Н. к. п. и отделам нар. образования в губерниях, уездах и волостях — исполнительная власть. По Конституции РСФСР, принятой 5-м Всероссийским съездом Советов 10 июля 1918, руководство нар. образованием в республике было сосредоточено в Н. к. п. В др. сов. социалистич. республиках наркомпросы учреждались в соответствии с конституциями этих республик. Так, в УССР Н. к. п. (ранее Нар. секретариат по просвещению) был учреждён на основании Конституции УССР, принятой 3-м Всеукраинским Съездом Советов в марте 1919; в БССР — на основании Конституции БССР, принятой 1-м Съездом Советов в феврале 1919.

Н. к. п. РСФСР сконцентрировал в своём аппарате руководство работой реорганизованных учреждений, находившихся ранее в ведении дореволюц. Мин-ва нар. просвещения, а также тех просветительных, науч. и художеств. учреждений, к-рые до революции работали под руководством Мин-ва двора, Синода, Ведомства учреждений императрицы Марии, Мин-ва торговли и пром-сти и др., а также многочисл. новых уч. культурно-просветит. и науч. учреждений, созданных после Вел. Окт. социалистич. революции. В конце 1921 и в последующее время происходила нек-рая разгрузка Н. к. п. от ряда функций. Так, из его состава были выделены: Центрархив, РОСТА и др. В 1928—29 пр-во СССР в целях большего согласования постановки технич. образования с потребностями пром-сти и транспорта изъяло из ведения Н. к. п. и передало в ведение ВСНХ и НКПС ряд технич. вузов и техникумов и в ведение Наркомзема с.-х. вузы. В 1932—36 общее руководство высшим технич. образованием осуществлял Комитет по высшей технич. школе при ЦИК СССР.

Рабочий аппарат Н. к. п. был построен преимущественно по отраслевому принципу, согласно к-рому управления Н. к. п. ведали определённой отраслью просвещения. В состав центрального аппарата Н. к. п. РСФСР в 1922—33 входили: Главное управление социального воспитания и политехнич. образования (*Главсоцвос*, ГСВ), ведавшее дошкольным воспитанием и школьным образованием детей, охраной детства, внешкольной работой среди детей и подростков, а также повышением квалификации пед. персонала; Главное управление проф. образования (*Главпрофобр*, ГПФ; с 1930 — сектор кадров Н. к. п.), руководившее подготовкой квалифицированной рабочей силы для всех отраслей х-ва и гос. строительства; Главный политико-просветит. комитет республики (Главполитпросвет, ГПП; с 1930 — сектор массовой работы Н. к. п.), имевший задачей объединение и руководство гос. пропагандой коммунизма среди взрослого и юношеского населения республики; Главное управление научными и музейными учреждениями (*Главнаука*, ГНК; с 1930 — сектор науки Н. к. п.); Совет по делам художеств. лит-ры и иск-ва (Главискусство); Главное управление по делам лит-ры и издательства (Главлит), объединявшее все виды политич. и идеологич. просмотра печатных произведений; Гос. издательство РСФСР (Госиздат, ГИЗ); Комитет по просвещению нац. меньшинств, осуществлявший общее наблюдение за проведением мероприятий по просвещению нац. меньшинств; *Государственный учёный совет* (ГУС), являвшийся программно-методич. центром Н. к. п.; Организационно-плановое управление (Оргплан), проводившее общую плановую, организационную и инспекторскую, а также бюджетно-финансовую работу. Кроме того, Н. к. п. РСФСР являлся одним из основных пайщиков акционерных об-в, имевших просветительное значение,— «Советское кино» (Совкино), «Советский турист» (Совтурист), Акционерного об-ва по изготовлению наглядных пособий (АОНАПО) — и оказывал решающее влияние на деятельность этих орг-ций.

Огромный размах культурного строительства за период первых пятилеток привёл к необходимости коренной реорганизации старой структуры Н. к. п., не соответствовавшей новым задачам. В 1933—36 Н. к. п. РСФСР подвергся коренной реконструкции, основной целью к-рой было усиление сочетания отраслевого и функционального принципов управления просвещением и улучшение оперативного руководства учреждениями нар. образования, особенно работой нач. и ср. школ. С 1936 руководство развитием высшего и ср. спец. образования в стране было сосредоточено во Всесоюзном комитете по делам высшей школы при СНК СССР. Руководство науч. учреждениями ещё ранее было передано спец. комитету при ЦИК СССР и АН СССР. В составе Н. к. п. РСФСР для дифференцированного руководства отдельными типами школы были созданы спец. управления нач., ср. и высшей (уп-тов и пед. ин-тов) школ и отделы: школ неграмотных и малограмотных, школ для взрослых повышенного типа, самообразования и заочного обучения. Особое управление руководило работой изб-читален, клубов, парков культуры и отдыха. Руководство дошкольным делом и детдомами также было сосредоточено в спец. отделах. К началу 1938 в составе Н. к. п. РСФСР было 22 управления и отдела.

В руководстве делом высшего пед. образования Н. к. п. РСФСР, как и др. наркоматы, в ведении к-рых находились высшие уч. заведения, следовал указаниям Всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР.

В дальнейшем в Н. к. п. союзных республик было целиком сосредоточено руководство дошкольным воспитанием, общим образованием в школах различных типов и высшим и ср. пед. образованием. Руководство деятельностью культурно-просветительных учреждений, а также учреждений иск-ва и печати было передано соответствующим гос. органам.

Первыми народными комиссарами просвещения РСФСР были А. В. Луначарский (1917—29) и А. С. *Бубнов* (1929—37).

В 1946 Н. к. п. был переименован в *Министерство просвещения*.

И. К. Экгольм. Москва.

«НАРО́ДНЫЙ УЧИ́ТЕЛЬ». 1) Общественно-политический, литературно-художественный и научно-пед. журнал — орган ЦК профсоюза работников просвещения СССР, нач. и ср. школы. Издавался в Москве с 1924 по 1935 (до 1933 — ежемесячно, а затем 6 номеров в год). «Н. у.»— массовый журнал для работников просвещения, в частности для сельского учительства, — освещал гл. обр. вопросы педагогики и политико-просветительной работы. Наряду с политич. обзорами и разнообразными пед. вопросами (новые программы, краеведческая работа, летняя школа и т. д.) постоянно велись отделы: «Как живёт и работает народный учитель», «Сельское хозяйство и народный учитель», «Вопросы науки и научного мировоззрения». В первые годы в состав редакции входили Н. К. Крупская и А. В. Луначарский, педагоги А. Я. Вигалок, Н. Н. *Иордан-ский*, Ф. В. Кипарисов и др. В 30-е гг. содержание журнала сузилось и в научном отделе осталась только техника; появилась беллетристика, очерки «Дела и люди».

2) Пед. журнал, орган Хабаровского краевого отдела нар. образования. Издавался с 1939 по апрель 1941 (1939 — 2 номера, 1940 — 6 номеров, 1941 — 2 номера) в Хабаровске. Содержал по преимуществу методич. статьи, описание опыта работы по преподаванию отдельных предметов, консультации, небольшое число историко-пед. статей.

НАСЛЕ́ДСТВЕННОСТЬ И ВОСПИТА́НИЕ. Наследственность — преемственная связь живых организмов, обеспечивающая воспроизведение у потомков биологич. сходства с родителями; при этом новый индивид никогда не воспроизводит точно черт своих родителей. Наследственность — основа сохранения и продолжения жизни в её многообразных формах, возникших и изменяющихся в ходе биологич. эволюции. Являясь продуктом предшествовавшего развития жизни, наследственность человека определяет появление человеческих организмов с присущими им формами, функциями и возможностями развития. Эти возможности реализуются в определённых естественных и общественных условиях жизни человека.

Материальные определители процесса развития человеческого организма передаются от родителей к потомку через яйцеклетку (зиготу), образующуюся в результате слияния двух половых клеток (гамет). Основную роль в передаче этих материальных определителей играет ядро яйцеклетки, содержащее в себе 24 пары хромосом (в каждой паре по одной хромосоме от отца и матери). В настоящее время исследованиями в области молекулярной биологии и генетики доказано, что основная структура, определяющая наследственность,— дезоксирибонуклеиновая кислота (ДНК), образующая вместе с белками состав хромосом. Молекулы этой кислоты способны к репликации (размножению путём копирования) и представляют собой длинные цепи линейно расположенных и регулярно повторяющихся элементов (нуклеотидов). Отдельные структурные и функциональные части этих цепей выступают в качестве единиц наследственного материала, называемых генами. Гены (в зародыше человека их содержится от от 40 до 80 тыс.) являются носителями наследственной информации, охватывающей своим влиянием формирование всех органов и функций развивающегося организма. Они детерминируют его построение, регулируя образование молекул рибонуклеиновых кислот (РНК), через них — молекул белка, синтез ферментов, гормонов и др. биологич. катализаторов, контролирующих протекание обменных процессов в организме. Человеческий, как и всякий другой организм, строится за счёт веществ, усваиваемых из окружающей среды, по определённой «программе», заданной в его наследственности. Он активно избирает нужные ему вещества и противодействует ассимиляции чуждых.

Совокупность наследственных факторов, определяющих развитие признаков организма, называется его генотипом. Сочетание этих факторов у каждого организма приобретает свои индивидуальные особенности. Гены — весьма устойчивые структуры, но они способны претерпевать мутации, т. е. изменения химич. строения, вызываемые как внутренними причинами, так и сильными внешними воздействиями (ионизирующим облучением, интоксикациями и пр.), приводящими к изменению влияния генов на биохимич. клеточные процессы. Совр. науч. данные подтверждают высказанное Ф. Энгельсом положение о том, что развитие организмов, начиная с простой клетки и кон-

чая сложнейшим растением, с одной стороны, и человеком — с другой, «...совершается через постоянную борьбу наследственности и приспособления» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 20, с. 526). Наследственность проявляется в сохранении как неизменного, так и изменившегося, только последнее наблюдается далеко не во всех случаях (К. А. Тимирязев).

Каждый ген действует в условиях целого генотипа, в к-ром имеет место взаимодействие между членами одной и той же пары генов, между разными их парами. Гены по-разному определяют воспроизведение родительских признаков в первом и последующих поколениях потомков. Связь между генотипом и совокупностью признаков организма (фенотипом) опосредствуется длинной цепью биохимич. процессов, зависящих не только от хромосомного снаряжения организма, но и от взаимодействия последнего с окружающей средой, от взаимосвязи частей развивающегося организма, от его внутренней среды.

Наследственность определяет анатомо-физиологич. структуру человеческого организма, присущие ему формы обмена веществ, стадии его созревания, физич. признаки, общие всем людям и отличающие их от животных, внешние расовые черты, пол и многие индивидуальные особенности (черты лица, окраска кожи, цвет глаз, форма и цвет волос, число и рисунок линий пальцевых узоров, особенности рефракции глаз, гортани, сердца, артериального давления, группу крови, различия в регуляции обмена веществ в организме и пр.). Наследственная их обусловленность выразительно выступает у монозиготных (однояйцевых, возникающих из одной клетки) близнецов: внутриутробно они больше похожи друг на друга, нежели дизиготные (двуяйцевые) близнецы, и сохраняют это физич. сходство на протяжении всей своей жизни.

Возникновение нек-рых аномалий в развитии организма также определяется наследственностью: напр. многопалость, короткопалость, заячья губа, волчья пасть, помутнение хрусталика (катаракта), цветовая слепота (дальтонизм), склонность к трудно унимаемому кровотечению (гемофилия), предрасположение к нарушениям обмена веществ, к нек-рым заболеваниям. Аномальные признаки связаны в одних случаях с отдельными генами, в других — с группами их. В нек-рых случаях дефекты одного гена могут обусловливать возникновение целого комплекса аномальных признаков. Ослабление или выпадение регулирующего влияния тех или иных частей хромосомного аппарата на синтез белка, ферментов, гормонов желёз внутренней секреции, в частности щитовидной железы,— особенно если это имеет место на самых ранних стадиях онтогенеза — может вызвать задержку роста костей скелета, особенно конечностей, изменения внешнего вида, в частности лица, глубокие изменения в нервной системе, резкое умственное отставание (т. н. *кретинизм*).

Не все генотипич. признаки проявляются у человека сразу после рождения. Многие из них связаны с определённой стадией созревания организма (напр., вторичные половые признаки). Нек-рые наследственно обусловленные болезни развиваются не раньше наступления зрелого возраста или даже в пожилом возрасте.

Влияние генов на формирование ряда признаков зависит от условий жизни организма, т. к. нек-рые социальные обстоятельства жизни людей опосредствуют действие и наследственных факторов. Напр., предрасположение к высокому росту проявляется по-разному в зависимости от условий питания, предрасположенность к нек-рым заболеваниям, в частности нервно-психическим, при благоприятных условиях жизни индивида может задержаться в своём проявлении, а то и совсем не получить развития.

Установлено также, что частота появления наследственно обусловленных аномалий, склонностей к заболеваниям повышается при браках между близкими родственниками, при позднем возрасте бракосочетающихся родителей, в т. н. «изолятах», для к-рых характерна не только географич. обособленность нек-рых групп населения, но и кастовые, сословные и др. предрассудки.

Не всё врождённое является наследственным. Нек-рые врождённые индивидуальные особенности ребёнка определяются условиями его утробного развития. К ним относятся и многие аномалии, вызываемые такими причинами, как интоксикации, влияние алкоголя, неэффективных противозачаточных средств, родовые травмы, ранние менинго-энцефалиты и пр. Действие этих факторов влечёт за собой дефекты отдельных *анализаторов*, общее недоразвитие центральной нервной системы, снижение её функциональных возможностей (см. *Аномальные дети*, *Дефектология*). Среди причин, вызывающих такие явления, главное место занимают неблагоприятные внешние условия развития детского организма в дородовом и послеродовом периоде, а не наследственная отягощённость.

Наследственность определяет стадии морфогенеза нервной системы человека, строение мозга и его периферич. аппаратов, их специализацию, врождённые системы нервных связей, проявляющиеся в простых и сложных безусловных *рефлексах*, связанных с биологич. потребностями человека (в воздухе, пище, питье, тепле, защите, движении и др.). Нек-рые из этих рефлексов проявляются не сразу, а на дальнейших этапах созревания организма. Количество врождённых потребностей у человека невелико, невелик у него и фонд наследственно организованных, инстинктивных актов *поведения*, *ощущений* и эмоций. Но зато его нервная система обладает наследственно обусловленной огромной пластичностью, способностью образовывать неисчислимое количество новых нервных связей, их систем, являющихся механизмами прижизненно образующихся форм поведения, психич. процессов и свойств человека. Эта пластичность составляет естественную основу присущей людям способности к *обучению* и *воспитанию* и отличает их от животных.

Общечеловеческие природные потенции, задатки психич. развития наследственно обусловлены. В качестве естественного живого существа человек «... наделён природными силами, жизненными силами, являясь деятельным природным существом; эти силы существуют в нём в виде задатков и способностей, в виде влечений» (Маркс К., см. Маркс К. и Энгельс Ф., Из ранних произв., 1956, с. 631). Эти потенции реализуются и развиваются в условиях социальной среды, с помощью средств, созданных обществом. Признание ведущей роли общественной среды в психич. развитии человека не умаляет значения его природных данных. Ведь то, что может явиться для человека средой и влиять на его психич. развитие, зависит от его природы. Человек рождается как существо, способное использовать в своём развитии материальные и духовные богатства, выработанные человечеством. Однако будущие умственные, нравственные и другие психич. свойства человека не «запрограммированы» в его генотипе. Достижения в психич., духовном развитии человеческого рода не закрепляются в наследственно фиксируемых изменениях организма. Они воплощаются в результатах продуктивной деятельности людей, в орудиях произ-ва, произведениях науки, лит-ры и иск-ва, в языке, нравственных нормах, правилах поведения и передаются старшим поколением его потомкам в процессе общения, совместной деятельности, путём традиции и воспитания. Здесь действует специфически человеческая социальная преемственная связь поколений. Новое поколение овладевает

материальными и духовными богатствами, созданными его предшественниками, усваивает, «присваивает» их и продолжает далее созидательную, творческую работу человечества. Старшее поколение передаёт младшему производительные силы. «Само присвоение этих сил представляет собой не что иное, как развитие индивидуальных способностей, соответствующих материальным орудиям производства» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 3, с. 68).

Сказанное относится и к духовным ценностям, в к-рых также воплощаются человеческие сущностные силы. Усвоение их совершается в процессе деятельности, соответствующей содержанию этих ценностей. В ходе её формируются различные психич. процессы и свойства человеческого индивида, он развивается как субъект учения, познания, общения и труда, как носитель отношений к другим людям, складываются его основные потребности, интересы, чувства и другие побуждения к активности, вырабатываются их сложные функциональные механизмы. Решающую роль в этом процессе играют общественные условия жизни и воспитание, определяющее богатство действительных отношений индивида к окружающему миру, его развитие (см. *Воспитание и развитие*).

Нек-рые бурж. авторы в своих попытках обосновать значение воспитания в развитии человека допускали, что приобретённые под влиянием воспитания психич. свойства передаются по наследству, что новое поколение якобы физически наследует от своих предков прижизненно сформировавшиеся у них потребности, эмоции и привычки, благодаря чему будто бы облегчаются задачи его воспитания (Спенсер, Гюйо и др.). Эти взгляды, противоречащие совр. науч. данным и практике воспитания, разделяются многими представителями биогенетич. концепций в психологии и педагогике. Фаталистически толкуя влияние общественной истории человеческой психики на её индивидуальное развитие, эти концепции по существу ограничивают роль воспитания в становлении человеческой личности.

В онтогенезе человека слиты воедино созревание его организма и взаимодействие с окружающей средой, усвоение социального опыта. Созревание — генотипически обусловленные процессы образования морфологич., биохимич., физиологич. структур организма, его различных систем — осуществляется в процессе функционирования этих систем, т. е. оно зависит не только от генотипич. факторов, но и от условий жизни организма. Спец. исследованиями установлено, что в созревании первой системы существенную роль играет её функционирование. Искусственное выключение, напр., отдельных *рецепторов* на ранних стадиях онтогенеза (у щенков) влечёт за собой недоразвитие тех областей коры головного мозга, в к-рых совершается анализ и синтез воздействующих на них стимулов. Связь созревания с функционированием выразительно выступает и в развитии движений. Ограничение возможности упражняться в движениях отрицательно сказывается на развитии *моторики ребёнка*. Созревание нервной системы создаёт предпосылки для успешного учения, усвоения опыта других людей. Вместе с тем учение содействует её созреванию. Последнее никогда не бывает независимым от действий индивида, упражнений в их выполнении.

Каждое психич. свойство человека представляет собой новообразование, единство прирождённого и приобретённого. Вопрос о том, какую роль в формировании того или иного психич. процесса и свойства играют прирождённые, генотипически обусловленные мозговые механизмы, требует ещё многих спец. исследований. Однако уже имеющиеся данные неоспоримо говорят о том, что ведущее значение в образовании психич. процессов и свойств принадлежит прижизненно вырабатываемым

механизмам. Различные виды *чувствительности* развиваются у человека в ходе его взаимодействия с предметной действительностью. Потенциальные возможности каждого анализатора реализуются в условиях и под определяющим влиянием конкретной деятельности (игровой, учебной, практич., художеств., спортивной и т. д.). В этих условиях складывается сенсорная организация человека, обусловленная его образом жизни (Б. Г. Ананьев). Развитие *восприятия* также совершается в процессе деятельности ребёнка, направляемой его воспитателем. Ребёнок не только на собственном опыте учится воспринимать окружающее, он овладевает социальным сенсорным опытом, выработанными человечеством способами ознакомления с объектами, их группировки с помощью языка и пр. (А. В. Запорожец). Присущий ребёнку от рождения ориентировочный рефлекс в ходе его взаимодействия с внешним миром приобретает условный характер, опосредствуется приобретаемым опытом. Возникают такие новые формы его проявления, как любопытство, *любознательность*, стремление к исследовательской деятельности и др. Соотношение врождённого и приобретённого при этом изменяется в сторону возрастания роли последнего. Такие изменения наблюдаются и в эмоциональной жизни развивающейся личности. Наследственные врождённые механизмы *эмоций* включаются в системы прижизненно выработанных связей, ими опосредствуются, вследствие чего эмоциональную значимость для личности приобретают ранее безразличные для неё объекты: отношения людей, слова человеческой речи, произведения иск-ва и пр. Становится возможной и саморегуляция личностью своей эмоциональной жизни, торможение эмоций ситуационного характера.

В каждом целенаправленном волевом *действии* человека также имеет место соподчинение механизмов разного происхождения. Действие регулируется выработанной в общественных условиях жизни человека сознательной целью и соответствующей ей системой кортикальных связей. Вместе с тем кортикальная регуляция действия включает и наследственно обусловленные (подкорковые, ретикулярные, спинальные) механизмы, необходимые, но недостаточные для его выполнения. Они обеспечивают отдельные компоненты действий: реципрокную (обратную) иннервацию мускулов-антагонистов, тонус мускулатуры, плавность, цикличность движений и пр. Если эти компоненты выпадают, динамика действия расстраивается. Они играют важную подчинённую роль в регуляции действия, но не ведут его мелодии (Н. А. Бернштейн).

Сов. психологами (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.) все высшие психич. функции и свойства личности трактуются как сложные функциональные системы, обеспечиваемые совместной работой целого ряда областей мозговой коры, объединённых устойчивыми временными связями. Они связаны с врождёнными мозговыми структурами посредством этих связей. Врождённые структуры входят в их состав, но не определяют их специфики. Поэтому лишены оснований всякие попытки прямо соотносить карту психич. свойств человека с наследственными определителями его органич. развития, искать в строении и врождённых функциях нервной системы образцы его будущих психич. качеств. В действительности эти качества образуются в процессе усвоения человеческим индивидом достижений человеческого рода. Усвоение их отличается от усвоения веществ организмом. Если в усвоении последних органиам уподобляет их своим веществам и строит себя из них по наследственно определённым структурам, то в «присвоении» социального наследства человек уподобляет себя объективным образцам, моделям, данным в общественной жизни. Он формируется как *личность*, врастая в жизнь

своего общества, его культуру — наличную в нём систему общественных отношений. Изучая особенности психич. развития народов Африки, этнографы, социологи долгое время спорили о том, чем они обусловливаются. Борьба негров и др. африканских народов за своё освобождение от колониального гнёта, их приобщение к мировой культуре и цивилизации показали, что отставание этих народов в развитии определяется общественными условиями их жизни. При изменении этих условий дети негров и др. африканских народов достигают таких же уровней развития, как и дети, напр., европейских народов, что ещё раз опровергает расистские концепции.

Наследственно обусловленные половые различия оказывают своё влияние на физич. и психич. развитие мальчиков и девочек. Однако это влияние всегда преломляется через имеющиеся в семье, обществе различия в их воспитании, в требованиях, предъявляемых взрослыми к поведению мальчиков и девочек, в организации их деятельности, подборе игрушек и т. п. Там, где мальчики и девочки включаются с раннего возраста в одни и те же виды игровой, уч. и др. деятельности, различия в их интересах, развлечениях и пр. в значительной мере сглаживаются. Следовательно, эти различия определяются не столько органич. факторами, сколько различиями в воспитании детей разного пола. См. *Половое воспитание*.

На формирование психич. свойств оказывают влияние индивидуальные различия в природных данных людей. К ним относятся прежде всего индивидуально-типологич. особенности нервной системы, характеризующиеся неодинаковой силой, подвижностью нервных процессов, различным их балансом, разным соотношением первой и второй сигнальных систем. Происхождение этих особенностей изучено ещё недостаточно. И. П. Павлов считал их генотипически обусловленными. Вместе с тем спец. исследованиями (Б. М. Теплов и др.) установлено, что типологич. особенности нервной системы, влияя на процесс выработки и переделки временных нервных связей первой и второй сигнальных систем, не определяют состава и содержания образующихся психич. свойств. На основе одних и тех же типов нервной системы могут формироваться и формируются в зависимости от условий жизни и воспитания разные типы *характеров* людей. У людей с разными типами нервной системы часто образуются одинаковые характеры, хотя и отличающиеся индивидуальным своеобразием. Поэтому нет оснований полагать, что характерологические черты людей находятся в прямой зависимости от генотипа, от строения тела (Э. Кречмер), что аморальные, криминальные свойства, проявляющиеся у некоторых индивидов, являются таким же «роковым наследием», как любое простое телесное свойство (К. Бюлер).

Сказанное относится и к *способностям* людей. Наблюдающиеся в них сходства и различия прямо не определяются генотипич. факторами, хотя последние влияют на их формирование через происходящие в организме биохимич. и физиологич. процессы. Генотипич. факторы играют роль в образовании индивидуальных особенностей *задатков* каждого человека. Но задатки — это результат предыдущих этапов развития индивида, происходящего в определённых внутренних и внешних условиях. Как таковые, задатки являются фенотипом, связь между ними и исходными внутренними условиями развития неоднозначна. Задатки характеризуются многопотенциальностью. На их основе могут развиваться и развиваются различные способности. Специализация последних определяется содержанием и характером тех видов человеческой деятельности, в к-рые включается развивающийся индивид. Значит, между задатками и способностями тоже существуют многозначные связи.

Это, а также недостаточная изученность самой структуры способностей, показателей их развития создаёт значительные трудности при исследовании роли наследственности в развитии человеческих способностей. Игнорируя эти трудности, нек-рые авторы поспешно относят всякое сходство в способностях, как и в чертах характера, детей и родителей за счёт наследственности. Между тем это сходство — продукт индивидуальной истории их развития, обусловленной не только природными данными, но и общественными обстоятельствами.

Индивидуальные особенности природных потенций каждого человека проявляются в том, как он овладевает созданными людьми ценностями, в каких областях достигает больших успехов, как он переходит от усвоения человеческих ценностей к их созиданию. Но и при наличии высоких потенций нужны объективные условия для их проявления и развития. «Удастся ли индивиду вроде Рафаэля развить свой талант,— это целиком зависит от спроса, который, в свою очередь, зависит от разделения труда и порождённых им условий просвещения людей» (там же, с. 392). О том, что индивидуальным своеобразием своих способностей человек обязан природе и обществу, свидетельствуют и опытные данные, полученные путём изучения семей выдающихся людей, статистич. сопоставления родителей и их потомков в отношении тех или иных способностей. Нек-рые исследователи (В. Петерс, Л. Термен и др.) установили статистич. путём, что дети тех родителей, к-рые хорошо учились в школе, в большинстве своём также имеют хорошие оценки школьной успеваемости, что потомки лиц с высокими показателями умственного развития, установленными с помощью спец. *тестов*, также заметно выше ср. уровня по своим умственным способностям. В опытах по исследованию роли наследственности в развитии музыкальности (Ф. Геккер, Т. Циген, Дж. Квалвассер и др.) установлено, что у изученных исследователями музыкальных родителей значительное большинство детей оказывалось обладателем этого свойства. Если же оба родителя были немузыкальны, то среди их детей только небольшая их часть отличалась музыкальностью. Эти данные, если они установлены надёжно, только отмечают степень сходства между родителями и их детьми в отношении нек-рых общих и спец. способностей, оставляя открытым вопрос о том, в какой мере это сходство зависит от наследственности, а в какой — от общественной среды и воспитания. На этот вопрос нельзя ответить, минуя историю развития жизни и деятельности каждого индивида, направляемую его воспитанием. Объяснение этого сходства только наследственностью неправомерно.

Важные для решения этого вопроса данные получены путём изучения развития монозиготных и дизиготных близнецов. Установлено, что и у монозиготных близнецов наблюдаются нек-рые различия в их физич. развитии (в росте, весе и пр.), обусловленные нек-рой неодинаковостью внутренней среды в утробный период их жизни. В силу этих различий между монозиготными близнецами складываются неодинаковые взаимоотношения, один партнёр всё чаще выступает в роли инициатора, лидера игровых занятий, другой — исполнителя, подчинённого и пр. Это ведёт к формированию у них различных эмоциональных, волевых и др. психич. свойств. Поэтому даже в условиях одной и той же семьи развитие каждого монозиготного близнеца приобретает индивидуальное своеобразие. Однако степень сходства между монозиготными близнецами всё же значительно выше, нежели между дизиготными. Это сходство проявляется и в показателях темпа их умственного развития. У монозиготных близнецов коэффициент корреляции этих показателей, по данным спец. исследований, значительно выше (+0,90), чем у дизиготных (+0,60). Вместе

с тем сходство близнецов в умственном развитии уменьшается в условиях различного воспитания. Различие между близнецами увеличивается с возрастом, по мере перехода от простых психич. функций, непосредственно связанных с морфологич. мозговыми структурами, к более сложным высшим психич. функциям, осуществляемым подвижным взаимодействием различных участков коры больших полушарий головного мозга. Даже монозиготные близнецы в жизни бывают не только одинаковыми, но и разными по своим интересам, склонностям и характерологич. чертам (И. И. Канаев, Лурия, Р. Заззо и др.).

Многие аспекты сложной проблемы взаимосвязи наследственности и воспитания, их роли в развитии личности ещё ждут спец. науч. исследований. Однако данные, уже добытые наукой, имеют громадное значение для теории и практики воспитания. Они помогают преодолеть остатки преформистских, фаталистич. концепций развития личности, равно как и эпигенетич. взглядов на этот процесс, согласно к-рым человеческий организм якобы возникает из бесструктурной, гомогенной протоплазмы, не несущей в себе никаких следов предшествовавшего ему развития жизни и совсем не влияющей на становление его психич. свойств. Становление человеческой личности как сознательного общественного существа — единый процесс, выражающийся в различных его формах (морфологич., биохимич., физиологич., психологич., социальной). В этом процессе наследственность определяет развитие органич. структур, образующих в своём единстве природную основу способности человеческого мозга вырабатывать в ходе взаимодействия с окружающей средой новые нейродинамич. структуры, лежащие в основе психич. свойств и качеств, формирующихся у ребёнка под определяющим влиянием общества, в к-ром он живёт. Ребёнок не является при этом пассивным продуктом взаимодействия наследственности и среды. Последняя влияет на психич. развитие ребёнка через его деятельность. Но и в каждой деятельности (учебной, трудовой и пр.) ребёнок по-разному развивается в зависимости от того, как эта деятельность строится, как относится к ней сам ребёнок, какую информацию он усваивает и перерабатывает, какие эмоции, чувства она вызывает у него, какие реальные отношения складываются у него с др. детьми и взрослыми, в какой мере он выступает не только в качестве объекта, но и субъекта обучения и воспитания. Развивающаяся личность в значительной мере сама себя создаёт результатами собственной деятельности, своей работой над собой, направляемой формирующимися у неё в условиях воспитания *интересами*, *идеалами*, перспективными жизненными целями.

От воспитания зависит использование созданных в нашем обществе объективных условий и возможностей развития детей. Оно может развить сильные и компенсировать (см. *Компенсация*) слабые стороны нервной системы того или иного ребёнка, нек-рые недостатки в его физич. развитии. Пед. и гигиенич. просвещение родителей, *медико-педагогические консультации* играют важную роль в предупреждении различных отклонений от нормального развития дет. организма в дородовом и послеродовом периоде. Своевременное распознавание наследственно обусловленных аномалий, склонностей к заболеваниям даёт возможность спец. мед. средствами (путём применения гормональных препаратов, ортопедич., хирургич. вмешательства и пр.) предупредить или задержать развитие аномального признака, устранить заболевание или другой недостаток, затрудняющий воспитание ребёнка. Правильное, целенаправленное воспитание — важнейший фактор совершенствования человеческой природы. Оно обеспечивает развитие здорового поколения, овладение им достижениями человеческой культуры и активное его участие в созидании материальных и духовных ценностей (см. *Коммунистическое воспитание*).

Лит.: Маркс К. и Энгельс Ф., Из ранних произведений, М., 1956; Морган Т. Г., Структурные основы наследственности, пер. с англ., М.—П., 1924; Конклин Э.Г., Наследственность и среда, пер. с англ., М.—Л., 1928; Шмальгаузен И. И., Организм как целое в индивидуальном и историческом развитии, М.—Л., 1938; Костюк Г. С., О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка, «Сов. педагогика», 1940, № 6; Лурия А. Р. и Юдович Ф. Я., Речь и развитие психических процессов у ребенка, М., 1956; Ниль Дж. и Шелл У., Наследственность человека, пер. с англ., М., 1958; Канаев И. И., Близнецы, М.—Л., 1959; Леонтьев А. Н., Человек и культура, в сб.: Наука и человечество, т. 2, [М., 1963]; Теплов Б. М., Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии, в кн.: Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии, М., 1963; Лобашев М. Е., Генетика, Л., 1963; Сэджер Р. и Райн Ф., Цитологические и химические основы наследственности, пер. с англ., М., 1964; Чижек И., Философские вопросы совр. биологии, в сб.: Философия и естествознание, пер. с чеш., М., 1965; Штерн К., Основы генетики человека, пер. с англ., М.,1965; Peters W., Die Vererbung geistiger Eigenschaften und die psychische Konstitution, Jena, 1925; Révesz G., Talent und Genie, Bern, 1952; Kwalwasser J., Exploring the musical mind, N. Y., [1955]; Kretschmer E., Geniale Menschen, B., 1958; Zazzo R., La méthode des jumeaux, t. 2, P., 1960; Child psychology, Chi., 1963; Baumgarten F., Die Begabung und ihre Probleme, W., 1963; Piaget J., Six études de psychologie, [Gen.], 1964.

Г. С. Костюк. Киев.

НАСТРОЕ́НИЕ — общее эмоциональное состояние человека (Н. радостное, печальное, бодрое, вялое и т. д.), придающее определённую окраску всем другим переживаниям. В радостном Н. человек склонен воспринимать всё в положительном свете, в тревожном — ждать отовсюду неприятного. Н. может быть связано с условиями определённого момента и может быть более устойчивым, характеризующим общее отношение человека к жизни — одним людям свойственно по преимуществу бодрое, жизнерадостное Н., другие склонны к грусти, подавленности. Н. вызывается условиями жизни человека, достижениями и неудачами в его деятельности, событиями в окружающей его действительности, в ряде случаев — физич. самочувствием (состоянием здоровья, утомлением и т. п.). Иногда Н. может определяться даже к.-н. мелочью, если она связана с важными для человека обстоятельствами. Устойчивость Н. зависит от значительности тех обстоятельств, к-рыми оно вызвано, от значимости их для человека. Причины Н. иногда не осознаются, и Н. в таких случаях переживается как беспричинное, хотя в действительности оно всегда вызывается определёнными причинами. Обусловленность Н. объективными причинами не исключает возможности и необходимости для человека владеть своим Н., не допускать не соответствующего общественным требованиям выражения его, преодолевать возможное отрицательное влияние Н. на выполнение задач, к-рые стоят перед человеком.

Умение владеть своим Н. весьма важно для лиц, связанных с воспитанием подрастающего поколения. Несдержанность, привычка «срывать» своё плохое Н. на окружающих, в особенности на детях, не только может травмировать легко ранимую психику ребёнка, но и послужить для него дурным примером. Бодрое, радостное Н. может оказать существенное положительное влияние на работоспособность человека (напр., на усвоение уч-ся уч. материала), на его взаимоотношения с окружающими и т. п. Поэтому внимательное отношение к Н. ребёнка, создание условий (с учётом индивидуальных характерологич. особенностей человека), способствующих хорошему Н., и борьба с отрицательным Н. являются существенным моментом воспитания.

НАСЫ́РИЙ, Каюм [Насыров, Габделакаюм Габделнасырович; 2(14).II.1825 — 20.VIII (2.IX).1902] — татарский учёный, просветитель и педагог. Родился в

семье сельского учителя, образование получил в медресе «Мухаммедие» и в Казанском ун-те (как вольнослушатель). В 1855—70 преподавал тат. яз. русским в духовном училище, семинарии и академии в Казани, в 1871—76 учительствовал в открытой им первой русско-татарской школе в Казани. С 1876 до конца жизни занимался научно-педагогической, литературной и издательской работой. В 1885 он был избран действит. чл. Об-ва археологии, истории и этнографии при Казанском ун-те.



Мировоззрение Н. сложилось под воздействием прогрессивной рус. педагогики 60-х гг. 19 в., особенно трудов К. Д. Ушинского. Критикуя феодальную схоластику в тат. уч. заведениях, преклонение перед вост. образцами ортодоксальной мусульманской педагогики, Н. требовал изменения содержания обучения в *мектебах* и *медресе*, выступал за светские знания, за включение в уч. планы школ естественнонаучных и реальных уч. предметов.

Основой школьного преподавания Н. считал родной язык. Н. впервые приступил к науч. разработке тат. языка и методики его преподавания, издав такие труды, как «Толковый словарь татарского языка» («Ләһҗәи татари», ч. 1—2, 1895—96), «Грамматика» («Әнмүзәж», 1894), учебники «Правила правописания» («Кавагыйдә китабәт», 1892) и «Слог или букварь» («Иҗек яки әлифба», 1894).

Н. придавал большое значение рус. языку, считая, что для всех людей, живущих в России, независимо от их национальности, знание рус. языка должно быть обязательным. Основы методики преподавания рус. языка и сравнительной грамматики этих двух языков изложены им в трудах «Русское чтение» («Кираәте рус», 1889), «Образец или грамматика» («Нәмунә яки әнмүзәж», 1891), «Татарско-русский словарь» («Татарча-русча логать», 1875), «Русско-татарский словарь» («Логате рус китабы», 1892). Н. рекомендовал обучать тат. детей рус. языку со 2-го года обучения на базе родного языка.

Н. составил для тат. школ первые учебники на родном языке по арифметике, геометрии, истории, географии, основам анатомии и гигиены, лекарственным травам, основам земледелия, ювелирным и слесарным ремёслам, а также руководство по кулинарии. Он проделал большую работу по созданию оригинальной татарской научной и учебной терминологии по этим предметам.

Пед. идеи Н. изложены (кроме методич. введений к многочисл. учебникам) в «Книге о воспитании» («Тәрбия китабы», 1891), «Сокращённой книге по этике» («Әхлак рисаләсе сәгыйрь», 1884), «Большой книге по этике» («Әхлак рисаләсе кәбир», 1890) и в статьях, помещённых в издаваемых им журнального типа ежегодных календарях за 1871—97.

Н. был зачинателем тат. дет. («На досуге» — «Буш вакыт», 1860) и научно-популярной лит-ры. Ему принадлежит много переводов с рус. и вост. языков на тат. яз. Н. оставил богатое лит. наследство по различным отраслям знаний (20 трудов объёмом св. 500 п. л.): педагогике, лит-ре, лингвистике, фольклору и этнографии тат. народа.

Соч.: Сайланма әсәрләр, Казан, 1956.

Лит.: Каюм Насыри. 1825—1945. (Материалы научных сессий, посвященных 120-летию со дня рождения), Казань, 1948; Гайнуллин М., Каюм Насыров и просветительское движение среди татар, Казань, 1955. *Я. И. Ханбиков.* Казань.

НАТАДЗЕ, Реваз Григорьевич (р. 29.X.1903) — сов. психолог, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. АН Груз. ССР (с 1955) и АПН РСФСР (с 1957), засл. деятель науки Груз. ССР; председатель Об-ва психологов Грузии. С 1927, по окончании Тбилисского ун-та, работал на кафедре психологии этого ун-та, с 1950 — зав. кафедрой. Параллельно руководил работой лабораторий и отделений в н.-и. ин-тах и вёл курс психологии в ряде вузов. Со дня основания Н.-и. ин-та психологии при АН Груз. ССР (1941) в течение 20 лет руководил отделением генетич. психологии этого ин-та. Н. разрабатывает гл. обр. вопросы мышления, в основном — формирование понятий и их развитие в школьном возрасте. Ряд его работ посвящён экспериментальному изучению «установочного действия воображения», проблеме восприятия направлений пространства и в последние годы — проблеме константности восприятия.

Н.— автор трёх руководств по психологии для вузов и учебника психологии для ср. школы (на груз. яз.), а также ряда научно-популярных брошюр.

Соч.: Генезис образования понятия, «Тр. Тбилисского гос. ун-та», 1940, т. 12 (на груз. яз.); К онтогенезу обобщения понятий, «Тр. ин-та психологии АН Груз. ССР», 1942, т. 1 (на груз. яз.); Два пути овладения понятием в школьном возрасте, там же, 1956, т. 10 (на груз. яз.); Общая психология, Тб., 1956 (на груз. яз.); Об овладении «конкретными» естественнонаучными понятиями в школе, в сб.: Материалы совещания по психологии, М., 1957; Установочное действие воображения, в сб.: Экспериментальные исследования по психологии установки, Тб., 1958; Установочное действие воображения, Тб., 1958 (на груз. яз.); On the psychological nature of stage impersonation, «British Journal of Psychology», 1962, v. 53, № 4; Beitrag zu Methode der Begriffsbildungsforschung, «Zeitschrift für Psychologie», 1962, Bd 167, H. 1/2.

НАТАЛИ, Владимир Франкович [29.VIII (10.IX) 1890—6.XI.1965]— сов. зоолог, педагог, методист по биологии, проф., д-р биологич. наук, действит. чл. АПН РСФСР (с 1947). В 1912 окончил естественное отделение физико-математич. ф-та Харьковского ун-та. Пед. деятельность начал в ср. школе в 1913 в Харькове. В 1913 переехал в Москву, работал до 1919 в лаборатории экспериментальной биологии и одновременно преподавал в моск. ср. уч. заведениях. В 1919 Н. организовал Моск. пед. биостанцию, к-рой руководил до ноября 1930. Н. превратил станцию в методич. центр, объединивший моск. учителей-биологов. Помимо науч.-методич. работы на биостанции, Н. создал там экспериментальную лабораторию, где вёл исследования и руководил науч. работой по экспериментальной зоологии и генетике. Работу в высшей школе Н. начал в 1919, последовательно преподавал в Калининском пед. ин-те, на пед. ф-те 2-го МГУ (преобразованном в 1930 в Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, 1921—48) и в Моск. обл. пед. ин-те.

Н.—автор ряда науч. работ. Н.-и. работа его шла в 2 направлениях: в области генетики и экспериментальной зоологии. Работы Н. по этим проблемам посвящены гл. обр. вопросам исследования вторичных половых признаков и проблеме пола животных (рыб) и его изменениям под влиянием внешних факторов, в частности лучей Рентгена. Он автор также ряда учебников и работ по методике преподавания биологии.

Соч.: Естествознание в новой школе, М., 1923; Московская Педагогическая Биологическая Станция, М., 1925; Биологические экскурсии по г. Москве и ближайшим окрестностям, М., 1925; Животные и растения в уголках живой природы, Л.—М., 1925; Биология в совр. школе I и II ступени, М.—Л., 1927; Биология. Рабочая книга для школ II ступени, ч. 1—2, М.—Л., 1927; Зоология. Для педтехникумов, М.—Л., 1928; Общая биология, ч. 1—2, М.—Л., 1930; Генетика. Научные основы селекции и эволюционное учение. Задания 1—3, 4—8, М.—Л., 1931; Генетика. Учебник для высших пед. учебных заведений, М., 1934; Влияние лучей Рентгена на плодовитость и изменчивость Lebister reticulatus, «Уч. зап. МГПИ», 1940, т. 22, в. 1; Развитие и дифференцировка гонад у карповых рыб в связи с проблемой превращения полов, «Уч. зап. МГПИ им. В. И. Ленина», 1947, т. 40; Классные практические работы по зоологии в ср. школе. Методическое пособие для учителя, ч. 1—2, М., 1953—54; Животные в уголке живой природы, М., 1955; Зоология беспозвоночных. Учебник для ф-тов естествознания пед. ин-тов, 2 изд., М., 1963; Зоология. Пособие для уч-ся 6 кл. вечерней (сменной) общеобразовательной школы, 5 изд., М., 1965.

НАТОРП (Natorp), Пауль (24.I.1854—17.VIII.1924)— нем. педагог и философ-неокантианец, видный представитель пед. течения *социальной педагогики*. В 1871—74 изучал классич. филологию и философию в ун-тах Берлина, Бонна и Страсбурга. С 1885 и до конца жизни был профессором Марбургского ун-та. Для Н. воспитание — прежде всего воспитание воли; цель его — побуждение человека к моральному совершенствованию с помощью максимального развития волевой активности на основе «общности сознания» людей. Н. признавал, что в бурж. обществе существуют противоречия, но причина их, по его мнению, заключается не в социально-экономич. отношениях, а в сознании самих людей. Воспитание в духе общности якобы и должно служить устранению и предупреждению всех социальных конфликтов. Придавая воспитанию очень большое значение в жизни общества, он выступал за создание единой школы, равной и обязательной для всех детей на 1-й ступени (6-летняя нар. школа) и доступной для всех на 2-й ступени (дифференцированная ср. школа). Выбор типа ср. школы должен, по Н., определяться не интересами и желаниями подростков, а только их способностями. В нар. школе он считал необходимым последовательно руководствоваться трудовым принципом в обучении (см. *Трудовая школа*), побуждающим детей к активной деятельности, к самостоятельному творчеству. В системе ср. образования он особо важное место отводил изучению математики и наук о природе, а также ознакомлению юношества с начатками философии путём чтения избранных отрывков из произведений *Платона*; *Фихте*, *Канта* и др. выдающихся философов. Н.— сторонник широкого внешкольного образования взрослых, к-рое он также рассматривал как средство, способствующее установлению взаимопонимания в обществе и ведущее к смягчению социальных противоречий.

Требование единой школы, стремление сделать образование доступным для всего народа, защита трудового принципа в обучении — всё это составляет положительную сторону взглядов Н., однако попытки Н. убедить своих читателей и слушателей в возможности смягчить и даже ликвидировать социальные противоречия в бурж. обществе с помощью воспитания, проповедь идеи классовой гармонии мешали развитию классового самосознания пролетариата и его активной борьбе за свои права. Н. известен также как исследователь и интерпретатор философских и пед. взглядов Платона и И. Г. Песталоцци.

Соч.: Volkskultur und Persönlichkeitskultur, Lpz., 1911; Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, 2 Aufl., Stuttg., 1922; Philosophie und Pädagogik, 2 Aufl., Marburg, 1923; в рус. пер. — Философия как основа педагогики, М., 1910; Социальная педагогика, СПБ, 1911; Культура народа и культура личности, СПБ, 1912; Песталоцци: Его жизнь и его идеи, СПБ, 1912.

А. И. Пискунов. Москва.

НАУЧНОЕ СТУДЕНЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО — добровольное студенческое объединение, организуемое в вузе в целях более широкого привлечения студентов к н.-и. работе, развития различных форм научных исследований студентов, распространения и обобщения опыта этой работы; одна из форм повышения качества подготовки будущих специалистов.

В СССР студенческие науч. об-ва (СНО) работают в соответствии с уставом, к-рый принимается общим собранием членов об-ва. Членом СНО может быть каждый студент, к-рый успешно выполняет уч. план и активно участвует в н.-и. работе вуза и самого об-ва. Для рассмотрения важнейших вопросов н.-и. работы студентов и деятельности СНО 1—2 раза в течение уч. года проводятся общевузовские собрания (конференции) членов об-ва. Собрание избирает совет СНО, к-рый руководит деятельностью об-ва. Председатель совета СНО входит в состав совета вуза. Структура СНО зависит от профиля вуза и числа членов об-ва. В состав СНО входят н.-и. кружки, конструкторские и исследовательские группы, конструкторские, проектные и технологич. бюро. Основная н.-и. работа студентов проводится непосредственно на кафедрах, в проблемных и отраслевых лабораториях вузов под руководством опытных профессоров и преподавателей; исследования студентов включаются в общий план кафедры, лаборатории, факультета. Студенты участвуют в экспериментальной работе, проводимой на кафедре или в лаборатории, выполняют теоретич. расчёты, составляют рефераты, выступают с науч. сообщениями и т. д. В целях развития н.-и. работы студентов и поощрения авторов лучших работ СНО периодически проводит студенческие науч. конференции и конкурсы лучших работ студентов. С этой же целью организуются городские и республиканские смотры студенческих науч. работ. Мин-во высшего и ср. спец. образования СССР ежегодно проводит Всесоюзные конкурсы на лучшие науч. работы студентов по многим (в 1963 по 36) отраслям науки и техники. Студенческие работы, рекомендуемые учёными советами вузов на Всесоюзный конкурс, направляются на заключение в вузы, к-рым Мин-во высшего и ср. спец. образования СССР поручает руководство конкурсом по отдельным отраслям науки и техники. По представлению конкурсных комиссий вузов авторы лучших работ награждаются мин-вом медалями «За лучшую научную студенческую работу» и грамотами. Лучшие студенческие работы экспонируются на ВДНХ СССР (напр., в 1963 на выставке н.-и. работ студентов вузов РСФСР было представлено св. 3 тыс. работ из 141 вуза). Среди н.-и. работ студентов, отмеченных медалями Мин-ва высшего и ср. спец. образования СССР и медалями ВДНХ, работы по математике, физике, химии, биологии, педагогике и т. д. (напр., «Некоторые особенности обучения и контроля знаний учащихся при программированном обучении с применением обучающих машин», «Изучение электрических свойств полупроводников в школе», «Классическая симфония и традиции классицизма в творчестве С. Прокофьева»), оригинальные приборы (напр., газовый лазер, миниатюрная ультракоротковолновая радиостанция) и др.

Н. В. Коровин. Москва.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ИНСТИТУТЫ ПЕДАГОГИКИ (педагогических наук) в СССР — науч. учреждения, в задачи к-рых входит разработка актуальных проблем педагогики, психологии и частных методик, составление проектов уч. планов и программ, создание новых учебников для нац. общеобразовательных школ различных типов и методич. пособий для учителей, обобщение и распространение передового пед. опыта, оказание науч.-методич. помощи учителям и др. работникам нар. образования республик, распространение пед. знаний среди народа, а также подготовка науч.-пед. кадров. Н.-и. и. п. имеются в 11 союзных республиках (в РСФСР с 1944 объединены в *Академии педагогических наук РСФСР*). В 3 союзных республиках (Латвийской, Литовской и Молдавской) часть их функций выполняют *научно-исследовательские институты школ*. Н.-и. и. п. находятся в ведении мин-в просвещения (нар. образования) союзных республик.

Азербайджанский гос. н.-и. ин-т педагогики. Находится в Баку. Создан в 1931 на базе педологич. лаборатории Бакинского отдела нар. образования и Н.-и. педологич. кабинета Наркомпроса Азерб. ССР. В ин-те имеется (1965) 9 отделений и секторов: отделения — педагогики, нач. школы, методик преподавания азерб. яз. и лит-ры, рус. яз. и лит-ры в азерб. школе, политехнич. и трудового обучения; секторы — истории школы и пед. мысли, методик преподавания

математики и физики, естествознания и химии, истории и географии. Имеется психологич. лаборатория. При ин-те существует аспирантура.

Ин-т проводит исследования по проблемам воспитательной работы в школах республики, исследует пути повышения эффективности методов обучения и качества знаний уч-ся. Большой раздел работы ин-та составляет создание уч. программ и оригинальных учебников по азерб. яз. и лит-ре, рус. яз. и лит-ре для азерб. школы и методик преподавания отдельных школьных предметов. Изучается история пед. мысли и школы в Азербайджане. Уделяется внимание вопросам методики использования технич. средств в обучении и программированного обучения. Значительная работа проведена по переводу на азерб. яз. трудов классиков педагогики Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, пед. работ Н. А. Добролюбова, а также сочинений Н. К. Крупской, А. С. Макаренко и др.

Н.-и. ин-т пед. наук Армянской ССР. Находится в Ереване. Создан в 1939 на базе Ин-та повышения квалификации работников нар. образования и Республиканского школьного кабинета. В 1939—41 назывался Н.-и. ин-том усовершенствования учителей, в 1941—62 — Н.-и. ин-том школ. В ин-те имеется (1965) 11 секторов: педагогики и истории педагогики, дошкольного воспитания, нач. обучения, политехнич. и трудового обучения, методик преподавания арм. яз. и лит-ры, рус. яз. и лит-ры в арм. школе, иностранных яз., математики и физики, биологии и химии, истории и географии, технич. средств в обучении и программированного обучения.

Ин-т ведёт экспериментальные исследования по ряду актуальных пед. проблем — возможность обучения детей с 6 лет, содержание и организация 3-летнего нач. образования с введением группы подготовки к школе, разрабатывает вопросы методики преподавания арм. яз. и лит-ры, географии Армении и истории арм. народа, методики преподавания рус. яз. и лит-ры и др. предметов в арм. школе. Осуществляется разработка уч. планов, программ и составление новых учебников и уч. пособий и их опытная проверка в практике преподавания. Важное место занимают подготовка и издание трудов по истории пед. мысли и школы в Армении.

Н.-и. ин-т педагогики Мин-ва просвещения Белорусской ССР. Находится в Минске. Создан в 1928 на базе пед. секции Ин-та белорус. культуры. Неоднократно менял названия. Первоначально назывался Ин-том коммунистич. воспитания, в 1930-х гг.— Ин-том школьной педагогики, затем был переименован в Н.-и. ин-т школ и в 1950 году преобразован в Н.-и. ин-т педагогики. Ин-т имеет (1965) 11 секторов: педагогики и психологии, дошкольного воспитания, теории воспитания, пионерской и комсомольской работы, нач. обучения, политехнич. и трудового обучения, методик преподавания рус. и белорус. яз. и лит-ры, истории и географии, математики и физики, химии и биологии, технич. средств обучения.

Ин-т большое внимание уделяет исследованиям, имеющим целью разработку содержания общего и политехнич. образования, разрабатывает программы и учебники и создаёт методич. руководства по белорус. и рус. яз. и лит-ре, трудовому обучению и исследует пути совершенствования преподавания этих предметов в школе, в частности изучает вопросы использования технич. средств в обучении и программированного обучения. Ведётся экспериментальная проверка системы дифференцированного обучения в ср. школе. Исследуются вопросы, связанные с созданием системы воспитательной работы в 1—4-х классах школ-интернатов, деятельностью пионерской и комсомольской организаций в школе по идейно-политич. воспитанию уч-ся, содержанием внеклассной воспитательной работы со старшеклассниками и др. По истории педагогики разрабатываются темы, посвящённые деятельности дореволюционных прогрессивных педагогов Белоруссии, состоянию и развитию нар. образования в Зап. Белоруссии с 1920. Ведётся также разработка ряда тем по дошкольному воспитанию, физич. воспитанию, школоведению и др.

Н.-и. ин-т пед. наук Мин-ва просвещения Грузинской ССР им. Я. С. Гогебашвили. Находится в Тбилиси. Создан в 1930. Ин-т имеет (1965) 12 секторов: теории и истории педагогики, дошкольного воспитания, художественного воспитания, физич. воспитания и школьной гигиены, политехнич. и трудового обучения, вечерних (сменных) и заочных ср. школ, методик преподавания груз. яз. и лит-ры, рус. яз. и лит-ры в груз. школе, иностранных яз., истории, математики и физики, химии, биологии и географии. Имеется лаборатория экспериментальной дидактики. В 1933 создана аспирантура.

Ин-т разрабатывает проблемы, связанные с определением и науч. обоснованием содержания образования в ср. школе, проблемы нравственного, эстетич. и физич. воспитания, развития и воспитания детей дошкольного возраста и др. Исследуются пути усовершенствования процесса обучения. Большое внимание уделяется изучению вопросов формирования умений и навыков самостоятельной работы и развития способности обобщения в процессе обучения уч-ся нач. классов, изменения показателей функционального состояния организма на протяжении уч. дня, профилактики ранней утомляемости и др. Изучаются также пед. основы применения технич. средств в обучении в ср. школе. Создаются обобщающие труды по методикам преподавания отдельных уч. предметов в ср. школе. Ин-т изучает проблемы истории пед. мысли и школы Грузии, осуществляет перевод на груз. яз. трудов классиков педагогики. Изданы полное собрание сочинений Я. С. Гогебашвили (10 тт.), К. Д. Ушинского (2 тт.), А. Я. Коменского (2 тт.). Издаются собрания соч. Н. К. Крупской, А. С. Макаренко. Подготовлено и издано учебное пособие «Педагогика», предназначенное для студентов педагогических вузов. Ежегодно выходят в свет выпуски «Трудов» института.

Н.-и. ин-т пед. наук Мин-ва просвещения Казахской ССР. Находится в Алма-Ате. Создан в 1950 на базе Н.-и. ин-та школ. Ин-т имеет (1965) 14 секторов: теории и истории педагогики, преддошкольной и дошкольной педагогики, методики воспитательной работы, вечерних (сменных) и заочных ср. школ, методики нач. обучения, методик преподавания казах. яз. и лит-ры, уйгурского яз. и лит-ры, рус. яз. и лит-ры в казах. школе, иностранных яз., физики, математики и черчения, химии и биологии, истории и географии, трудового и политехнич. обучения, технич. средств обучения, разработки проблем планирования нар. образования. В 1961 создана аспирантура по подготовке науч.-пед. кадров по теории и истории педагогики и частным методикам.

Ин-т разрабатывает отдельные вопросы теории педагогики, в частности проблемы дидактики, преддошкольного и дошкольного воспитания, воспитательной работы в школе, а также семейного воспитания. Исследуются вопросы, связанные с определением содержания образования в казах. школе, создаются и проверяются на практике уч. планы, программы и новые учебники по казах. и уйгурскому яз., отвечающие требованиям нац. школы, методич. и учебные пособия по лит-ре, географии и истории Казах. ССР и др. предметам. Ведётся работа по изучению истории пед. мысли и нар. образования в Казахстане. Разрабатываются науч. основы перспективного планирования сети школ в связи с развитием нар. х-ва Казах. ССР.

Республиканский н.-и. ин-т педагогики Мин-ва нар. образования Киргизской ССР. Находится во Фрунзе. Создан в 1951. Ин-т имеет (1965) 10 секторов: педагогики, дошкольного воспитания, политехнич. и трудового обучения, нач. обучения, методик преподавания кирг. яз. и лит-ры, рус. яз. и лит-ры и иностранных яз., физики и математики, химии и биологии, истории и географии, вечерних (сменных) и заочных ср. школ. Имеется музей нар. образования. В 1959 создана аспирантура по подготовке науч.-пед. кадров по теории и истории педагогики и частным методикам.

В ин-те исследуются вопросы, связанные с разработкой системы воспитательной работы в объединённых дошкольных учреждениях (ясли — детский сад), методики воспитательной работы в школах республики, в частности методики атеистич. воспитания, форм и методов уч.-воспитательной работы в школах-интернатах и школах с продлённым днём. Изучаются пути усовершенствования методов обучения в нач. и ср. школах республики. Большое внимание уделяется созданию программ, оригинальных учебников и уч. пособий, а также методич. руководств для учителей по кирг. яз. и лит-ре, рус. яз. и лит-ре для нац. школ, по истории, географии, ботанике и др. предметам. Ин-т разрабатывает также вопросы истории пед. мысли и нар. образования в Киргизии.

Н.-и. ин-т пед. наук Таджикской ССР. Находится в Душанбе. Создан в 1958 на базе Н.-и. ин-та школ Мин-ва нар. образования Тадж. ССР. В ин-те имеется (1965) 15 секторов: теории и истории педагогики, дошкольного воспитания, воспитания в школе и семье, методик преподавания тадж. яз. и лит-ры, рус. яз. и лит-ры в тадж. школах, математики и физики, истории, географии и обществоведения, химии и биологии, нач. обучения, иностранных яз., трудового обучения, атеистич. воспитания, физич. воспитания, вечерних (сменных) и заочных ср. школ.

Ин-т разрабатывает вопросы методики преподавания тадж. и рус. яз. и лит-ры, изучает взаимосвязь рус. яз. и родного яз. в тадж. школе. Большое внимание уделяется изучению вопросов преподавания истории Таджикистана в общем курсе истории СССР. Исследуются проблемы трудового и нравственного воспитания уч-ся в 8-летней школе. Спец. исследования проводятся в области методики уч.-воспитательной работы в условиях многокомплектных нач. классов.

Н.-и. ин-т пед. наук Туркменской ССР. Находится в Ашхабаде. Создан в 1954. Ин-т имеет (1965) 10 секторов: педагогики, трудового воспитания, методики нач. обучения, методик преподавания туркм. яз. и лит-ры, рус. яз. и лит-ры в туркм. школе, иностранных яз., историко-географич. дисциплин, естественно-математич. дисциплин, трудового обучения, вечерних (сменных) и заочных ср. школ. Ин-т разрабатывает вопросы, связанные с определением содержания образования применительно к особенностям туркм. школы и задачам совершенствования системы методов обучения и воспитания в школах Туркмении. Большое внимание уделяется созданию учебников и методич. пособий по преподаванию туркм., рус. и иностранных яз., а также истории и географии в школах республики. Изучаются проблемы истории педагогики и нар. образования в Туркмении.

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук Министерства просвещения Узбекской ССР. Находится в Ташкенте. Создан в 1929 на базе Узб. Н.-и. ин-та культурного строительства. В ин-те имеется (1965) 14 секторов: теории и истории педагогики [с секциями эстетич. воспитания, вечерних (сменных) и заочных ср. школ], психологии, школьной гигиены и возрастной физиологии, физич. воспитания, дошкольного воспитания, нач. обучения, методик преподавания узб. яз. и лит-ры, рус. яз. и лит-ры в узб. школе, иностранных яз. в узб. школе, истории и географии, физики и математики, биологии и химии, политехнич. обучения, методики применения технич. средств в обучении. Имеется аспирантура по подготовке науч.-пед. кадров по теории и истории педагогики и частным методикам. Учёному совету ин-та присвоено право приёма к защите диссертаций на соискание учёной степени кандидата пед. наук. Ин-т осуществляет координацию науч. исследований в области пед. наук, проводимых различными науч. учреждениями республики. Имеется науч. архив по нар. образованию, науч. б-ка и ред.-издат. сектор.

Ин-т разрабатывает проблемы содержания общего и политехнич. образования, системы дошкольного, школьного и семейного воспитания, повышения уровня уч.-воспитательной работы в школах республики. Осуществляется создание обобщающих трудов по методикам преподавания уч. предметов в нац. школе. Большое внимание уделяется разработке программ и учебников для начальной, 8-летней и ср. школы Узб. ССР по узб. яз. и лит-ре, рус. яз. и лит-ре для школ с узб. яз. обучения, по истории и географии Узб. ССР и ряду др. предметов. Ин-т ведёт работу по изучению истории пед. мысли и школы в Узбекистане.

Н.-и. ин-т педагогики Мин-ва просвещения Украинской ССР. С 1934 находится в Киеве. Создан в 1926 на базе н.-и. кафедры педагогики в Харькове и Харьковской опытной станции Наркомпроса УССР. Ин-т имеет (1965) 24 отдела: педагогики, истории отечественной и зарубежной педагогики, нач. обучения, методик преподавания укр. и рус. яз. и лит-ры, иностранных яз., математики и черчения, физики и астрономии, химии, биологии, географии, истории, трудового и политехнич. обучения, морального и эстетич. воспитания, пионерской, комсомольской и внеклассной работы, интернатных учреждений, преддошкольной и дошкольной педагогики, школоведения, уч. кино и телевидения, вечерних (сменных) и заочных ср. школ, дефектологии и логопедии, физич. воспитания и др. Имеются республиканская пед. выставка и науч. б-ка, создана аспирантура по подготовке науч.-педагогич. кадров по теории и истории педагогики и частным методикам.

Ин-т разрабатывает проблемы общей педагогики и психологии, изучает перспективы развития нар. образования и школы Укр. ССР, исследует пути совершенствования организационных форм и методов уч. работы в школе, проблемы трудового и политехнич. обучения, взаимосвязи обучения и развития, форм и методов воспитательной работы в школе и др. Ведётся работа по определению содержания общего и политехнич. образования в ср. школе, создаются обобщающие труды по методикам преподавания отдельных уч. предметов. Важным разделом в деятельности ин-та является изучение вопросов, связанных с развитием и совершенствованием общественного воспитания детей дошкольного и школьного возраста. Большое внимание уделяется изучению вопросов науч. организации пед. труда учителя. Ин-т изучает проблемы развития школы и пед. мысли на Украине, в дореволюционной России и за рубежом. Исследуются также вопросы содержания, форм и методов уч. работы в школах для умственно отсталых, глухих и слепых детей.

Н.-и. ин-т педагогики Эстонской ССР. Находится в Таллине. Создан в 1959. Ин-т имеет (1965) 9 секторов: педагогики и психологии, нач. обучения, методик преподавания эст. яз., лит-ры и истории Эстонии, рус. яз. в школе с эст. яз. обучения, иностранных яз., трудового и политехнич. обучения,

биологии, химии и географии, математики и физики, объёма и содержания рус. яз. в эст. школе.

Исследовательская работа проводится в области методики нач. обучения в эст. школах и методик преподавания эст., рус. и иностранных языков. Большое внимание уделяется изучению вопросов, связанных с преподаванием истории и географии Эст. ССР в эст. школах. Важную область исследований составляют вопросы воспитательной работы в школе, в частности эстетич. воспитания и методики преподавания в школах музыки и пения.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ИНСТИТУТЫ ПСИХОЛОГИИ в СССР — основные учреждения, разрабатывающие проблемы психологич. науки и готовящие науч. кадры по психологии (кроме того, психологич. исследования ведутся на кафедрах психологии в вузах, в лабораториях и отделениях ряда н.-и. учреждений). В СССР имеется 3 н.-и. и. п.

Первым по времени возникновения (1912) и крупнейшим в стране является Институт психологии в Москве, к-рый входит в систему учреждений Академии пед. наук РСФСР (см. *Психологии институт*).

В Тбилиси находится Институт психологии имени Д. Н. Узнадзе при АН Груз. ССР. Создан на базе психологич. лаборатории Тбилисского гос. ун-та в 1941. Ин-т имеет отделы: общей, генетич., педагогич. и патологич. психологии. Разрабатываются гл. обр. различные аспекты проблемы деятельности личности, её осн. психологич. фактора — направленности личности, т. н. *установки*. Исследование проблемы установки является специфическим для груз. школы психологии. В области общей психологии разрабатываются вопросы деятельности личности и формирования психологич. качеств личности. В области пед. психологии изучаются закономерности психич. деятельности детей и всестороннего развития личности в процессе учения и труда, а также психологич. основы методики обучения основам наук. В области генетич. психологии исследуются возрастные особенности раннего детства, среднего и старшего школьного возрастов. В области патопсихологии ведётся изучение природы нарушения психич. процессов при психич. и соматич. заболеваниях, а также разработка методов психологич. исследования больного. Ин-т выпускает серию «Экспериментальные исследования по психологии установки» (т. 1, 1958, т. 2, 1963) и периодич. издание «Психология» (начиная с 1942 вышло 14 тт.). При ин-те имеется лаборатория экспериментальной психологии.

В Киеве находится Институт психологии УССР. Входит в систему Мин-ва просвещения УССР. Основан в 1945. Ин-т имеет отделы: общей психологии, дет. психологии, психологии обучения, психологии воспитания, психологии трудового и проф. обучения, проф. ориентации и консультации молодёжи, психологии аномальных детей, лаборатория программированного обучения и лаборатория инженерной психологии. Имеются экспериментальные мастерские по конструированию и изготовлению психологич. приборов. Ин-т располагает также лабораториями для проведения психологич. исследований в школах, дошкольных учреждениях и на пром. предприятиях. В ин-те разрабатываются вопросы психологии восприятия, мышления и речи, способностей, возрастных и индивидуальных особенностей психич. развития детей и молодёжи, усвоения уч-ся основ наук, программирования обучения, формирования нравственных качеств, развития самосознания, эстетич. развития подрастающей личности, трудового и производственного обучения уч-ся, проф. ориентации молодёжи, особенностей труда человека в условиях технич. прогресса, воспитания и развития аномальных детей, а также вопросы истории отечеств. психологии.

Н.-и. и. п. Груз. ССР и УССР осуществляют координацию н.-и. работы по психологии в республиках, поддерживают связь с н.-и. ин-тами педагогики, с Ин-том психологии АПН РСФСР и др. психологич. учреждениями СССР, с кафедрами психологии и педагогики; проводят республиканские науч. конференции по психологии, проблемно-методич. совещания.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ИНСТИТУТЫ ШКОЛ министерств просвещения (народного образования) в СССР — науч.-методич. учреждения, задачей к-рых является разработка по заданиям мин-в просвещения (нар. образования) отдельных вопросов развития нар. образования в республиках и совершенствование практики обучения и воспитания в нац. общеобразовательных школах. Ин-ты занимаются составлением проектов уч. планов и программ по всем уч. предметам нач. и ср. школы, созданием учебников для нац. школ, разработкой и изданием методич. указаний и руководств по преподаванию отдельных уч. предметов, изучением состояния уч.-воспитательной работы, обобщением опыта учителей и школ. Н.-и. и. ш. имеются в 3 союзных республиках и Дагестанской АССР.

Н.-и. и. ш. Мин-ва просвещения Латвийской ССР. Находится в Риге. Создан в 1952. Ин-т имеет (1965) 6 секторов: педагогики и психологии, нач. школы, языков и лит-ры, истории и географии, политехнического обучения, вечерних (сменных) средних школ.

Ин-т изучает пути повышения эффективности обучения и воспитания в школах республики, разрабатывает вопросы трудового и политехнич. обучения, содержания и методов преподавания латыш. яз. и лит-ры, рус. яз. и лит-ры, иностранных яз. в латыш. школах. Изучаются вопросы взаимосвязи обучения и развития уч-ся младших классов, подготовки детей 6-летнего возраста к школе, совместной работы школы, семьи и общественности по атеистич. воспитанию уч-ся, дифференцированного обучения уч-ся в классах с химико-технологич. и математич. направлениями. Специальные исследования проводятся по вопросам эстетич. воспитания. Большое внимание уделяется созданию учебников по латыш. и рус. яз. и лит-ре и иностранным яз. для латыш. школ, трудовому воспитанию, пению и др.

Н.-и. и. ш. Мин-ва просвещения Литовской ССР. Находится в Вильнюсе. Создан в 1958. Ин-т имеет (1965) 6 секторов: педагогики и психологии, нач. обучения, преподавания гуманитарных предметов, преподавания естественно-математич. предметов, трудового обучения и эстетич. воспитания.

В ин-те исследуется ряд актуальных проблем теории педагогики: преемственность развития мышления в процессе обучения литов. яз. в дет. саду и первом классе школы, система интернационального воспитания в школах республики, методы и средства перевоспитания в школах республики верующих подростков (католиков), проф. ориентация школьников, отдельные методич. проблемы преподавания математики, физики, химии и др. предметов. Значительное место в работе ин-та занимает создание уч. и методич. пособий по преподаванию литов. языка и лит-ры в нац. школах, а также рус. языка и лит-ры в школах с литов. языком обучения. Разрабатываются вопросы развития пед. мысли и школы в Литве в разные периоды её истории. При Ин-те созданы республиканский Совет по координации науч. исследований в области педагогики и психологии и Совет по вопросам проф. ориентации уч-ся.

Н.-и. и. ш. Мин-ва народного образования Молдавской ССР. Находится в Кишинёве. Создан в 1946. Ин-т имеет (1965) 3 отдела и 4 сектора: отделы — методики молд. языка и лит-ры, рус. и иностранных языков, политехнич. образования;

секторы — методики истории, обществоведения и географии, нач. обучения, педагогики и школоведения.

В ин-те разрабатываются вопросы дидактики и методики преподавания отдельных уч. дисциплин и методики воспитания уч-ся с учётом специфич. особенностей республики. Важную область работы составляет создание уч. программ и методик по молд. яз. и лит-ре, рус. яз. и лит-ре для нац. молд. школ, нач. обучению, по иностранным яз., истории и географии. Исследуются вопросы, относящиеся к проблемам развития нар. образования в Молд. ССР, а также вопросы подготовки и повышения квалификации учителей.

Н.-и. и. ш. Дагестанской АССР. Находится в Махачкале. Состоит в ведении Мин-ва просвещения Даг. АССР. Науч. руководство деятельностью Ин-та осуществляет АПН РСФСР. Ин-т создан в 1944 на базе Даг. ин-та усовершенствования учителей. Имеет (1965) 3 сектора: педагогики, методик преподавания даг. языков и лит-ры и методики преподавания рус. яз. и лит-ры.

Ин-т изучает состояние уч.-воспитательной работы в школах республики, вырабатывает рекомендации по улучшению уч. и воспитательной работы, обобщает передовой пед. опыт учителей Дагестана.

Осн. внимание уделяется проблемам преподавания в начальных, 8-летних и ср. школах родных яз. народов Дагестана и рус. языка в нац. школах Даг. АССР. Разрабатываются проекты программ и создаются оригинальные учебники на 7 осн. яз. народов Дагестана, на к-рых ведётся обучение. На этих же языках создаются методич. пособия для учителей даг. школ, сб-ки материалов передового пед. опыта лучших учителей республики и различные методич. указания.

Большой раздел в работе ин-та составляет определение содержания занятий и методов обучения рус. яз. в нач., 8-летних и ср. школах Дагестана. Разрабатывает словарный минимум по рус. яз. для нач. и последующих классов, содержание занятий по практич. овладению на разных ступенях обучения грамматич. строем рус. яз., исследуются проблемы методики обучения рус. лит. произношению. В связи с переходом даг. нац. школ на рус. яз. обучения с 3-го класса исследуются вопросы преподавания арифметики, природоведения и истории на рус. яз. в 3-х и 4-х классах. Выясняется, в какой мере на уроках арифметики и др. предметов, проводимых на рус. яз., должен привлекаться родной яз., какую словарную работу по рус. яз. необходимо проводить для успешного обучения по отдельным предметам. Ин-т исследует проблемы идейно-политич. воспитания уч-ся даг. нац. школ с учётом специфических нац. особенностей школьников. Ведётся также работа по изучению истории развития нац. школы в Дагестане.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ работников народного образования — одна из форм обобщения и распространения передового пед. опыта (см. *Опыт педагогический*), повышения науч.-пед. квалификации учителей. На Н.-п. к. обсуждаются отдельные актуальные пед. проблемы, система работы лучших школ и учителей, подводятся итоги экспериментальной работы.

Школьные, кустовые, районные и городские Н.-п. к. посвящаются обычно итогам работы учительских коллективов над определённой пед. проблемой. Всё большее распространение получают областные, краевые и республиканские Н.-п. к., придающие всеобщее значение местному передовому пед. опыту. В 1963 была проведена Всероссийская Н.-п. к. в Ростове-на-Дону, посвящённая вопросам улучшения качества знаний и преодоления второгодничества, улучшения системы работы с уч-ся, обеспечения единства обучения, воспитания и развития, предупреждения неуспеваемости. Опыт учительства Ростовской обл. стал известен далеко за её пределами и получил широкое распространение.

В 1964 Всероссийская Н.-п.к. проходила в Казани. На ней обсуждались вопросы развития познавательной активности и самостоятельности уч-ся. В работе 13 секций участвовало ок. 2 тыс. человек. Участники Н.-п. к. посетили ок. 1000 уроков, нек-рые занятия демонстрировались на киноэкране и передавались по телевидению, была организована тематич. выставка. В 1965 в Липецке проведена Всероссийская Н.-п. к. учителей рус. яз., посвящённая обобщению опыта работы по развитию речи уч-ся, а в Ростове-на-Дону — Н.-п. к. учителей нач. школы, успешно преодолевающих неуспеваемость и второгодничество.

В подготовке Н.-п. к. принимают участие председатели методич. объединений, руководители опорных школ и школ передового опыта, работники отделов нар. образования, ин-тов усовершенствования учителей. Многие Н.-п. к. проводятся совместно с представителями вузов и н.-и. учреждений, что способствует повышению науч.-теоретич. уровня этих конференций. Особое значение имеет помощь науч. работников учителям школ в экспериментальной работе, в ознакомлении с новейшими достижениями науки и техники по своей специальности.

НАУЧНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ — один из важнейших *дидактических принципов*, осуществление к-рого обеспечивает овладение уч-ся подлинно науч. *знаниями*, способствует формированию коммунистич. *мировоззрения*. В основе этого принципа лежит объективная закономерность: коммунистич. мировоззрение, будучи итогом науч. знаний о мире, может быть сформировано только на основе усвоения системы науч. знаний о природе, обществе и психике человека. «Коммунистом стать можно лишь тогда, когда обогатишь свою память знаниями всех тех богатств, которые выработало человечество» (Ленин В. И., Соч., т. 31, с. 262).

В бурж. дидактике принцип Н. о. извращается, ибо бурж. школа в интересах господствующих классов сообщает уч-ся наряду с науч. знаниями антинаучные, идеалистические, формирует антинауч. бурж. мировоззрение. Большое влияние в капиталистич. странах на школу оказывает церковь (см. *Церковь и школа*).

Принцип Н. о. предъявляет ряд требований к содержанию *образования* и *методам обучения*. В содержание образования должны входить лишь достоверные науч. факты и истины и не могут допускаться никакие их искажения. Мысль уч-ся надо вести от явлений к сущности, от сущности менее глубокой к сущности более глубокой, раскрывая внутренние связи между явлениями, рассматривая предметы в их возникновении, изменении и развитии. Глубокое понимание сущности и взаимосвязи явлений предполагает овладение теорией. Поэтому в содержание обучения включаются ведущие, определяющие науч. теории (см. *Основы наук*).

Познание сущности, глубоких внутренних связей и закономерностей развития явлений, овладение науч. теориями убеждает уч-ся в могуществе человеч. разума, в способности науки познавать объективную истину, в несостоятельности религиозных воззрений.

Осуществление принципа Н. о. требует вооружения уч-ся методами науч. познания, а не только сообщения системы готовых науч. истин. Это необходимо и для сознательного усвоения науч. знаний, и для подготовки уч-ся к науч.-исследовательской работе, к-рой в коммунистич. обществе будут заниматься не только специалисты-учёные, но и широкие массы трудящихся, ибо в коммунистич. обществе само производство, по словам К. Маркса, всё более будет становиться экспериментальной наукой. Для ознакомления уч-ся с методами науки и развития их науч. мышления учитель не только рассказывает об этих методах, об истории

отдельных науч. открытий, но и сам, излагая знания, демонстрирует уч-ся образцы науч.-доказательного мышления. Постепенно вовлекая уч-ся в самостоятельную, поисковую, познавательную деятельность, учитель вырабатывает у них умение наблюдать, сравнивать, классифицировать, обобщать, строить гипотезы и т. д. На высшем этапе развития этих умений учитель ставит перед уч-ся познавательную задачу для самостоятельного исследования, чтобы они могли последовательно пройти через все этапы исследовательской деятельности (см. *Исследовательский принцип* в обучении). Особенно ценно, когда эта деятельность уч-ся имеет не только учебное, но и науч.-практич. значение, напр. опытническая работа, метеорологич. и фенологич. наблюдения по заданиям н.-и. учреждений, участие в изыскательских работах по мелиорации, в исследовании местных почв, в археологич. науч. экспедициях, в изучении истории родного края и т. д.

Уч. программы, учебники, а также методы обучения должны удовлетворять требованиям не только принципа Н. о., но и принципа *доступности обучения*, т. е. соответствовать возрастным особенностям уч-ся, имеющимся у них знаниям и представлениям.

Для осуществления принципа Н. о. каждому учителю необходимо постоянно следить за состоянием и развитием науки, основы к-рой он преподаёт, быть всегда в курсе её достижений и знакомить с ними уч-ся. Школа должна иметь соответствующее уч. оборудование, в том числе и такое, к-рое необходимо для самостоятельной исследовательской работы уч-ся (измерительные инструменты, лабораторные приборы и принадлежности, микроскопы, метеостанция, походная химич. лаборатория и др.).

Лит. (кроме указанной в ссылочных ст.): Данилов М. А. и Есипов Б. П., Дидактика, М., 1957, гл. 2; Скаткин М. Н., Вопросы теории построения программ в сов. школе, «Изв. АПН РСФСР», 1949, в. 20; Хничин А. Я., Педагогические статьи, М., 1963; Ходаков Ю. В., Основные принципы построения учебника химии, «Изв. АПН РСФСР», 1946, в. 4; Шалаев В. Ф., Связь теории с практикой в школьном курсе зоологии, М., 1959, гл. 1; Шаповаленко С. Г., Методика обучения химии в 8-летней и ср. школе, М., 1963 (разд. 2, гл. 3, 4 и 5); Ягодовский К. П., Вопросы общей методики естествознания, 2 изд., М., 1954, ч. 2, 3 (гл. 2—3).

М. Н. Скаткин. Москва.

«НАУЧНЫЕ ДОКЛАДЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ» — науч.-теоретич. журнал Мин-ва высшего и ср. спец. образования СССР. Издаётся в Москве. Основан в 1958. Публикует науч., обзорные и дискуссионные статьи, рецензии на науч. труды и учебники, хронику науч. жизни вузов. Журнал выходит с 1965 4 сериями, имеющими разную периодичность: «Биологические науки» и «Экономические науки» — 12 номеров в год, «Философские науки» и «Филологические науки» — 6 номеров в год. В 1958—61 издавались серии журнала: «Электромеханика и автоматика», «Радиотехника и электроника», «Машиностроение и приборостроение», «Горное дело», «Лесоинженерное дело», «Химия и химическая технология», «Строительство», «Геолого-географические науки», «Энергетика», «Металлургия», «Физико-математические науки» и «Исторические науки».

НАХИМОВСКОЕ УЧИЛИЩЕ — единственное в СССР ср. военно-морское закрытое уч. заведение, готовящее воспитанников к поступлению в высшие военно-морские уч-ща. Находится в Ленинграде. Постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 24 июля 1944 Н. у. были созданы в Ленинграде, Риге и Тбилиси «для обучения и воспитания сыновей воинов военно-морского флота, Красной Армии и партизан Великой Отечественной войны, а также сыновей партийных работников, рабочих и колхозников, погибших от рук немецких захватчиков». Рижское Н. у. было закрыто в 1953, Тбилисское — в 1955.

Первоначально в Н. у. принимали мальчиков 8—9 лет, позже — 11—12 лет, окончивших 4 класса ср. школы, успешно сдавших вступительные экзамены и удовлетворяющих по состоянию здоровья условиям приёма. С 1964 в Н. у. принимаются юноши 15—16 лет, окончившие 8 классов общеобразовательной школы. Изменение условий приёма связано с тем, что, принимая в Н. у. юношей 15—16 лет, способных уже сознательно подойти к выбору профессии, уч-ще получает более широкие возможности для проведения предварительной специализации, к-рая становится необходимой в условиях быстрого развития военной техники.

В уч. курс Н. у., кроме общеобразовательных предметов (в объёме общеобразовательной школы), входят спец. дисциплины: военно-морская подготовка, устройство корабля, боевые средства и тактика флота, наблюдение и связь и др. Большое внимание уделяется практич. освоению военно-морской специальности. Для проведения занятий Н. у. передан краснознамённый крейсер «Аврора», на к-ром размещены спец. классы и кабинеты. Старшие нахимовцы живут на крейсере, несут корабельные дежурства и вахты. Важное место в уч. плане Н. у. занимает обучение англ. яз.; каждый выпускник уч-ща получает звание военно-морского переводчика.

Нахимовцы находятся на полном обеспечении гос-ва. Распорядок дня в уч-ще приближён к распорядку высших военно-морских уч. заведений, в к-рые воспитанники Н. у. поступают без экзаменов после окончания уч-ща.

НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ ИНСТИТУТ — научно-исследовательское учреждение, занимающееся вопросами методик преподавания рус. и родного яз. и лит-ры в нац. школах, разработкой проблем уч.-воспитательной работы в нац. школах. Ин-т готовит науч. кадры для нац. ун-тов и пед. вузов, оказывает науч.-методич. помощь учителям нац. школ. Находится в Москве. Основан в 1949, входит в состав Академии пед. наук РСФСР. Ин-т имеет 4 сектора: общих вопросов уч.-воспитательной работы; методики рус. языка и лит-ры в 5—10-х классах; методики преподавания родных языков; нач. обучения. Ин-т имеет филиалы в Казани, Уфе и Якутске.

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА — общеобразовательное уч.-воспитательное учреждение для детей *младшего школьного возраста*, дающее нач. образование. В совр. системах нар. образования большинства стран Н. ш. (или нач. классы в составе общеобразовательных школ) является первой ступенью всеобщего обязательного обучения. Возраст детей, поступающих в Н. ш., и сроки обучения в них в разных странах неодинаковы. В Англии, напр., обучение детей начинается с 5-летнего возраста в т. н. «школах для малышей», из к-рых после 2-летнего обучения дети переходят в Н. ш. (классы) с 4-летним курсом обучения. Во Франции нач. обучение начинается с 6-летнего возраста и осуществляется по единой программе в течение 5 лет. В *элементарные школы* США принимаются дети 6-летнего возраста, они проходят или 6-летний курс обучения, или 8-летний (в школах небольших населённых пунктов) (см. *Соединённые Штаты Америки*, Просвещение). В большинстве стран Латинской Америки курс нач. обучения, как правило, также 6-летний, в Н. ш. (классах) обучаются дети 6—12-летнего возраста, но в отдельных странах (Колумбии, Перу, Доминиканской Республике, Бразилии) курс нач. обучения 5-летний. В Италии обязательными для детей 6-летнего возраста являются 3-летние школы (первый цикл Н. ш.), полный курс нач. обучения осуществляется в течение 4 или 5 лет. В Н. ш. (классах) социалистич. стран обучение детей начинается или с 6-летнего возраста (Венгрия, Чехословакия, ГДР), или с 7-летнего (Польша, Румыния, Болгария). Курс нач. обучения в большинстве социалистич. стран — 4-летний, в Чехословакии — 5-летний.

В СССР нач. обучение детей начинается с 7-летнего возраста, курс обучения (1966)—4-летний (1—4-е классы). Н. ш. в СССР функционируют как самостоятельные учреждения. Они так же, как и 1—4-е классы 8-летних и ср. школ, являются первой ступенью всеобщего обязательного 8-летнего обучения.

В основу организации сов. Н. ш. положены принципы всеобщности и единства нач. образования. Н. ш. и 1—4-е классы 8-летних и ср. школ руководствуются в уч.-воспитательной работе едиными уч. планами и программами. Дети, успешно окончившие Н. ш., беспрепятственно переходят в 5-е классы 8-летних и ср. общеобразовательных школ. Этим сов. Н. ш. отличается от школ мн. капиталистич. стран, где даже в условиях *всеобщего обучения* далеко не всем детям, прошедшим курс нач. обучения, открывается возможность для продолжения общего образования, т. к. отсутствуют единые уч. планы и программы для Н. ш., а уч-ся при поступлении в ср. школу подвергаются экзаменам. Серьёзное препятствие к продолжению общего образования создаёт также система распределения детей по способностям, применяемая до сих пор в отдельных капиталистич. странах. Так, напр., в англ. Н. ш. дети распределяются на потоки по «одарённости», к-рая определяется путём тестовых испытаний (см. *Тесты*). Каждый поток имеет свою уч. программу — отсюда различный уровень подготовки окончивших Н. ш. и неравенство возможностей для продолжения образования. Подобного рода система применяется и в многокомплектных Н. ш. США. Во Франции для продолжения общего образования выделяют наиболее способных и успевающих уч-ся из числа окончивших Н. ш.

В дореволюционной России Н. ш. также не имела тесной связи со ср. школой. Она была обособлена от др. звеньев системы нар. образования. Для окончивших Н. ш., желавших поступить в ср. школу, возникали непреодолимые трудности формального и материального порядка (недостаточная подготовка, платность обучения и др.). Эти трудности фактически закрывали двери ср. школы для детей рабочих и крестьян. Единственно доступным путём продолжения общего образования были существовавшие в то время *двухклассные начальные училища* и *высшие начальные училища*. Но этих школ было мало. Они открывались обычно в городах и больших населённых пунктах и поэтому были малодоступными для большинства населения, особенно для крестьян. Т. о., всё образование детей рабочих и крестьян в царской России ограничивалось в лучшем случае Н. ш., к-рая обучала детей чтению, письму и счёту и была призвана воспитывать их в духе православной веры и преданности престолу.

Первые Н. ш. на территории, ныне входящей в состав СССР, возникли в 4 в. в Грузии и Армении. Зарождение Н. ш. в России относится к 9—11 вв. Школы для обучения детей грамоте, чтению церковных книг и песнопению создавались при церквах и монастырях. В них обучались дети духовенства, дружинников, бояр, знатных и богатых людей. Летописи свидетельствуют, что подобные школы, или уч-ща, как они назывались в то время, учреждались и князьями при своих дворах. В 14—16 вв. распространению грамотности способствовали *мастера грамоты*, к-рые обучали детей в семьях или создавали небольшие школы у себя на дому. Содержание обучения в школах при церквах и монастырях было религиозным, методы обучения сводились гл. обр. к механич. заучиванию догм православной веры.

В конце 17 в. вместе с ростом числа Н. ш. наметились и нек-рые положительные сдвиги в методике обучения. Применение букварей Василия Бурцева (1634), Кариона *Истомина* (1694) ускорило процесс обучения чтению, сделало его более осмысленным. Однако общее направление нач. обучения как и состояние нар. образования в целом не отвечали возросшим потребностям гос-ва. В 1701 был издан указ об основании в Москве первой гос. общеобразовательной школы — *школы математических и навигацких наук*. Изучению спец. предметов в этой школе предшествовали две последовательные ступени нач. обучения: «русская школа», где обучали чтению и письму, и «цифирная школа», обучавшая счёту и началам арифметики и геометрии. В 1714 по указу Петра I цифирные школы стали учреждаться по губерниям, как школы не только нач. математич. знаний, но и обучения чтению, письму и религии. В них принимались дети всех сословий, кроме крестьян. В 20-х гг. 18 в. в связи с возникновением сословных школ для детей дворян, купцов, духовенства и др. цифирные школы пришли в упадок. Нек-рые из них были объединены с *гарнизонными школами*, обучавшими детей солдат.

Несмотря на определённые успехи, достигнутые в 1-й пол. 18 в. в области просвещения, основная масса детей в городах и особенно в сельских местностях не была охвачена нач. обучением. Правящая верхушка считала, что детям крепостных крестьян грамотность не нужна. Но среди прогрессивной части общества были деятели (И. Т. Посошков, В. Н. *Татищев* и др.), к-рые доказывали необходимость и целесообразность нач. образования для детей крестьян. В 1782 была организована «Комиссия об учреждении училищ», разработавшая под руководством *Янкович де Мириево* «Устав народных училищ», к-рый был введён в жизнь в 1786. Согласно уставу, в губернских городах открывались *главные народные училища* с 5-летним сроком обучения, в уездных — *малые народные училища* с 2-летним. Вместо *индивидуального обучения* вводилась *классно-урочная система обучения*, впервые применённая в *братских школах* Зап. Украины и Белоруссии в 16 в. Появились новые учебники, наглядные пособия. Однако реакционная направленность обучения продолжала сохраняться.

Сеть школ, открытых на основании Устава 1786, сравнительно быстро росла. В 1786 в России было 12 школ, 38 учителей и ок. 1500 уч-ся, а к нач. 19 в. насчитывалось уже 315 школ, 790 учителей и ок. 20 тыс. уч-ся.

Устав, принятый в 1804, предусматривал создание бессословной системы общеобразоват. школ. Все ступени этой системы представлялись связанными между собой. В основе системы лежали приходские уч-ща, учреждаемые как в городах, так и в сёлах на средства самого населения. В условиях крепостного права всё свелось к открытию уч. заведений для привилегированных сословий и к переименованию малых и главных уч-щ в *уездные училища* и *гимназии*. Крестьяне не имели средств для организации школ.

Среди помещиков-крепостников продолжало господствовать мнение о том, что крепостным крестьянам не нужно не только образование, но и простая грамотность. Такая реакция дворянства на Устав 1804 повлекла за собой пересмотр осн. его положений. В 1828 был издан новый устав, в к-ром сохранились те же типы уч. заведений, что и в Уставе 1804, но они уже не представляли собой единой системы. Все названные в уставе уч. заведения приобрели сословный характер, преемственная связь между ними не предусматривалась, *приходские училища* предназначались для низших сословий.

Устав 1828 был глубоко реакционным документом. Он не только утверждал сословность школы, но и направлял всю деятельность её на укрепление основ «православия, самодержавия и народности». Школа должна была внедрять религиозность, христианскую нравственность, преданность царю и монархии, способствовать воспитанию народа в духе покорности и смирения. Вся жизнь школы того времени была проникнута бюрократизмом, полицейским режимом, муштрой и зубрёжкой.

Прогрессивная часть общества открыто выражала недовольство школой, построенной на такой основе, и настойчиво требовала её реформы. Против сословно-крепостнич. школы, в защиту общего образования, разностороннего развития уч-ся выступали В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев, Н. И. Пирогов. Под давлением общественного мнения пр-во в конце 50-х гг. вынуждено было приступить к составлению нового проекта реформы школы. В 1864 было утверждено Положение о начальных народных училищах». Перед Н. ш., как и прежде, ставилась задача «...утверждать в народе религиозные понятия и распространять первоначальные знания». Для всех нач. уч-щ вводился единый уч. план, к-рый включал закон божий (краткий катехизис и священная история), чтение церковных и гражданских книг, счёт (4 арифметич. действия), церковное пение. Обучение в школах допускалось только на рус. яз. по учебникам, утверждённым Мин-вом нар. просвещения и духовным ведомством (уч. книги по закону божию). Положение 1864 отличалось от Устава 1828 тем, что Н. ш. объявлялась бессословной, разрешалось открывать школы самоуправлениям, обществам и частным лицам, назначать учителями не только мужчин, но и женщин. Все Н. ш. по новому «Положению переходили в ведение Мин-ва нар. просвещения, за исключением церковно-приходских школ, к-рые оставались в ведении Святейшего синода. Для руководства Н. ш. на местах учреждались уездные и губернские училищные советы. Приходские уч-ща и Н. ш. повышенного типа продолжали оставаться «тупиковыми» школами, окончание к-рых не давало права продолжать общее образование.

Большой вклад в дело развития нач. обучения внесло *общественно-педагогическое движение 60-х годов 19 в.* в России. Значительно выросло число приходских уч-щ и т. н. *воскресных школ*. Начали выходить журналы «Русский педагогический вестник», «*Учитель*», «*Педагогический сборник*», публиковалось много пед. лит-ры и учебников. К этому времени относился выход в свет замечательных книг К. Д. Ушинского «Родное слово» и «Детский мир», сыгравших огромную роль в становлении рус. Н. ш.

Развитие Н. ш. в 60—70-х гг. тесно связано с деятельностью земств. За 1865—74 в 34 губерниях, где были введены

земства, школьная сеть увеличилась более чем на 20 тыс. школ. Земские школы считались лучшими по постановке уч.-воспитательной работы. В них не только обучали чтению, письму и счёту, но и давали на уроках объяснительного чтения сведения по естествознанию, географии и истории. Земства снабжали школы наглядными пособиями и учебниками, книгами для чтения, написанными К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым и др. прогрессивными педагогами. Они проявляли заботу о повышении квалификации учителей, проводили съезды, организовывали курсы и пр. (см. *Земство* и *народное просвещение*). Однако эта деятельность земств вскоре начала вызывать недовольство в правительственных кругах, к-рые считали, что она пагубно влияет на школу, а через неё и на народ, подрывает основы веры и самодержавия. В 1874 было утверждено новое «Положение о начальных народных училищах», к-рое действовало до 1917. Земствам не разрешалось вмешиваться в уч.-воспитательную работу школ, их деятельность в области нар. образования ограничивалась решением хозяйственных вопросов.

В 80-х гг. правительство начинает уделять большое внимание *церковно-приходским школам*, считая, что они представляют собой гораздо больше гарантии для правильного и благонадёжного, в церковном и народном духе, образования, нежели др. виды нар. школ. В 1-классных 2-летних церковно-приходских школах обучали закону божьему, церковному пению, чтению книг церковной и гражданской печати, письму и началам арифметики. В 2-классных школах с 3-летним сроком обучения, кроме этого, преподавалась история церкви и отечества. Пр-во поставило целью насаждать подобного рода школы в противовес земским. С 80-х гг. Синоду отпускались огромные средства на развитие церковно-приходских школ. До 1907 пр-во тратило на церковные школы в 10 раз больше, чем на Н. ш. Министерства просвещения.

Насущные вопросы нар. образования Н. ш. оставались нерешёнными вплоть до Вел. Окт. социалистич. революции. Сразу же после установления Сов. власти управление школами было передано Нар. комиссариату по просвещению, а на местах — Отделам нар. образования Советов рабочих и крестьянских депутатов. Церковно-приходские школы были изъяты из церковного ведомства и включены в общую сеть Н. ш. В янв. 1918 был издан декрет Совнаркома об отделении церкви от гос-ва и школы от церкви. Школа стала полностью светской, запрещалось преподавание религии и выполнение религиозных обрядов в школе. (Во мн. капиталистич. странах — Испании, Дании, Италии и др.—религия до сего времени входит в уч. план Н. ш. и является обязательным предметом; в ряде стран — Франции, Мексике, США и др.— религия не входит в уч. план, но, тем не менее, в Н. ш. проводится чтение Библии и пение молитв). Задачи, организация и общее направление работы были определены в «Положении о единой трудовой школе» и «Декларации о единой трудовой школе», опубл. в окт. 1918 (см. *Единая трудовая школа*). Общеобразовательная школа состояла из 2 ступеней: первая — с 5-летним, вторая—с 4-летним курсом обучения. С 1923 в связи с введением в систему образования 7-летней школы все нач. 4-летние школы назывались школами 1-й ступени, все средние с 2 концентрами (5—7-е и 8—9-е классы) — школами 2-й ступени. Пост. ЦК ВКП(б) и Совнаркома СССР от 16 мая 1934 «О структуре начальной и средней школы в СССР» устанавливались 3 типа школ: Н. ш. (1—4-е классы), неполная ср. школа (1—7-е классы), именуемая семилеткой, и ср. школа (1—10-е классы). Т. о., Н. ш. с первых же шагов строительства системы нар. образования вошла в состав единой общеобразовательной школы как её первая ступень, открывающая уч-ся возможность для продолжения общего образования.

Всеобщее обязательное нач. обучение было провозглашено уже в 1918 в «Декларации о единой трудовой школе». Однако практически приступить к его осуществлению удалось лишь после окончания гражданской войны, когда наметились первые признаки подъёма нар. х-ва. Пост. «О введении в РСФСР всеобщего начального обучения и построения школьной сети» было принято ВЦИК и СНК РСФСР 31 авг. 1925. Закон же о повсеместном всеобщем обязательном обучении детей издан 14 авг. 1930. К этому времени (1930/31 уч. г.) по сравнению с 1914/15 уч. г., когда было 101,9 тыс. Н. ш., сеть Н. ш. возросла на 34 тыс. В 1933/34 уч. г. был завершён переход ко всеобщему нач. обучению, число уч-ся 1—4-х классов нач. и 7-летних школ увеличилось по сравнению с 1914—15 уч. г. в 3 раза.

Рост сети Н. ш. сопровождался напряжённой работой по перестройке содержания нач. обучения. В первый год работы сов. Н. ш. общих программ не было. Отдел нар. образования и школа определяли конкретное содержание обучения, руководствуясь общими указаниями Наркомпроса, к-рые содержались в «Материалах по образовательной работе в трудовой школе». Гл. задача обучения состояла в выполнении детьми трудовых заданий, на основе чего уч-ся приобретали знания и навыки. Уч. план и программа Н. ш. были опубл. в 1920. Кроме рус. яз. и арифметики, в них предусматривалось, начиная со 2-го класса, преподавание природоведения и обществоведения. Во всех классах вводились физкультура, пение и рисование. Изучение уч. предметов, расположенных в определённой последовательности, составляло гл. задачу школы. Выполнение трудовых заданий подчинялось образовательным целям школы. Но позднее, в программах ГУСа, изд. в 1925, уч. материал распределялся не по предметам, а по темам — комплексам. Комплексное построение уч. материала способствовало обогащению уч-ся систематич. знаниями и твёрдыми навыками, хотя их составители и стремились теснее связать обучение с жизнью, внедрить исследовательский метод, повысить идейную направленность воспитания и обучения. Были попытки ввести в практику Н. ш. комплексно-проектные программы (опубл. в нач. 1930/31 уч. г.), страдавшие ещё бо́льшими недостатками, чем проектные (см. *Комплексная система обучения*). Опыт школ показал непригодность комплексно-проектной системы. В Пост. ЦК ВКП(б) от 5 сент. 1931 и от 25 авг. 1932 применение метода проектов было осуждено. Были восстановлены уч. предметы и классно-урочная система; соединение обучения с трудом проводилось на основе подчинения труда уч.-воспитат. задачам школы. В новых уч. планах и программах на рус. яз. и арифметику отводилось до 75% уч. времени. История, география и естествознание в 3-х и 4-х классах были представлены как отд. предметы. В 1944/45 уч. г. в связи с понижением возраста детей, принимаемых в 1-й класс, с 8 до 7 лет эти предметы остались только в 4-м классе.

В связи с введением всеобщего 8-летнего обязательного обучения Н. ш. в 1959/60 уч. г. перешли на новый уч. план и программы. На рус. яз. отводится 12 недельных часов в 1—3-х классах и 10 — в 4-м классе; на математику во всех классах — по 6 ч. в неделю; на историю — 2 ч. в 4-м классе; естествознание и география объединяются в уч. предмете «природоведение» — 2 ч. в неделю в 4-м классе; на рисование и пение отведено по 1 ч. в неделю; на физич. культуру и трудовое обучение — по 2 ч. в неделю. Кроме того, предусмотрено по 2 ч. в неделю в 3—4-х классах на общественно полезный труд. Общая недельная нагрузка в 1—2-х классах —24 ч., в 3-м — 26, в 4-м классе — 29.

Сов. Н. ш. призвана создавать прочный фундамент для успешного обучения детей в 8-летней и ср. школе. В Н. ш. дети обучаются правильно, сознательно, бегло и выразительно читать, чётко и красиво писать с соблюдением элементарных правил орфографии и пунктуации, устно и письменно излагать свои мысли, быстро и правильно производить арифметич. действия, выполнять простейшие измерения и решать несложные задачи. Наряду с этим нач. обучение должно сформировать у детей первонач. представления о явлениях природы и общественной жизни, о труде, о прошлом и настоящем своей Родины, подготовить их к дальнейшему систематич. усвоению основ наук, положить начало трудовому обучению и воспитанию, физич. и эстетич. развитию.

На нач. ступени обучения рус. яз. является важнейшей уч. дисциплиной, преподавание к-рой закладывает основу общего образования, теснейшим образом связано с развитием мышления, познавательных способностей детей. Система занятий по рус. яз. включает: чтение, занятия по грамматике, правописанию и развитию речи. На занятиях по грамматике дети знакомятся с элементарными нормами лит. яз., приобретают навыки правильной речи и письма, необходимые для успешного изучения систематич. курса рус. яз. и всех уч. предметов на последующих этапах обучения. Систематич. работа над осмыслива́нием содержания отрывков из художественных произведений, нар. сказок, пословиц, поговорок, помещённых в учебнике в качестве материала для упражнений, способствует нравственному и эстетич. воспитанию детей. Разнообразная аналитико-синтетич. работа при изучении явлений языка развивает речь и такие стороны мышления, как сравнение, сопоставление и обобщение, а также внимание и память уч-ся (см. *Русский язык* в школе).

На уроках *объяснительного чтения* дети приобретают сведения, важные для правильного восприятия фактов и явлений окружающей жизни, воспитывается уважение и любовь к труду, к социалистич. Родине, к др. народам. Углубляются, расширяются и систематизируются представления, полученные детьми при непосредственном наблюдении явлений природы, труда и общественной жизни. Объяснительное чтение в большинстве случаев связано с непосредственным изучением школьниками явлений окружающей жизни, к-рое или предшествует чтению или завершает работу над прочитанным произведением.

Полученные детьми первоначальные представления и понятия о явлениях обществ. жизни и природы расширяются и углубляются в дальнейшем при изучении ими в 4-м классе эпизодич. курса истории и элементарного курса *природоведения*. На уроках истории дети знакомятся с нек-рыми историч. фактами и событиями из жизни народа и его борьбы за свободу и независимость, борьбы трудящихся со своими угнетателями, у них формируются нек-рые историч. понятия. Познание прошлого подводит уч-ся к пониманию современности, учит ценить достигнутое, завоёванное в итоге многовековой, героич. борьбы народов. Осн. методы работы учителя на уроках истории — рассказ, беседа, объяснительное чтение. *Рассказу* учителя обычно принадлежит ведущая роль; применяя этот метод, учитель часто переходит к *беседе* с детьми, во время к-рой устанавливается связь с ранее изученным материалом или используется опыт уч-ся. Беседа применяется и при учёте знаний уч-ся, и при воспроизведении того, что объяснял учитель, и при повторении пройденного. Но отдельные статьи, особенно историч. рассказы, усваиваются детьми при объяснительном чтении учителя. Широко используются различные средства наглядности — картины, диафильмы и пр., проводятся экскурсии к историч. памятникам, в музеи и т. п.

При изучении природоведения уч-ся получают первоначальные сведения о земном шаре, о воде, воздухе, о полезных ископаемых, о влиянии различных географич. условий на труд людей. Они учатся работать с планом и географич. картой. Преподавание природоведения должно подготовить уч-ся к изучению в старших классах ботаники, географии, физики, химии. Оно имеет важное значение для политехнич. подготовки уч-ся.

Большое место в нач. обучении принадлежит арифметике (см. *Математика* в школе). Осн. задачей этого курса является формирование понятий о натуральном числе, десятичной системе арифметич. действий и их свойствах и др. Большое внимание уделяется развитию пространственных представлений детей, а также ознакомлению их с осн. принципами измерений и формированию соответствующих навыков. Дети должны научиться применять полученные знания и на практике— при различного рода расчётах, при решении арифметич. задач и выполнении вычислений и измерений. Осн. содержанием программы начальных классов по этому предмету является изучение 4 арифметич. действий над целыми отвлечёнными и составными именованными числами. В занятиях по арифметике отводится большое место упражнениям, выполнение к-рых побуждает уч-ся думать, анализировать уч. материал, делать выводы и обобщения, особенно при решении задач. Дети приучаются к разбору условия задачи, выяснению связи между данными величинами и искомой, к построению плана решения задачи.

Трудовое обучение в Н. ш. имеет целью привить детям любовь и уважение к труду и людям труда, дать им нек-рые трудовые навыки. На уроках труда дети учатся работать с такими материалами, как бумага, картон, глина, ткань. Их знакомят со свойствами этих материалов, с простейшими инструментами, с технологией обработки материалов. На уроках труда учитель объясняет детям, как спланировать работу и изготовить изделие, показывает приёмы работы. Дети вычисляют, измеряют, практически овладевают масштабом, чертежом, обогащают свой словарь спец. терминами, приучаются к точной речи. Весной, летом и осенью дети работают на пришкольном участке, где учатся выращивать растения (цветы, овощи), применяют на практике те знания, к-рые получают на уроках объяснительного чтения и природоведения (см. *Опытническая работа* уч-ся). Дети вовлекаются в *общественно полезный труд*: охрана природы, посильная помощь колхозам и совхозам, сбор лекарственных трав, изготовление игрушек для дет. садов и др.

В программы Н. ш. по *эстетическому воспитанию* входит обучение детей пению и рисованию. Дети овладевают соответствующими знаниями и навыками, у них воспитывается художественный вкус, интерес и любовь к искусству, развиваются творческие способности. Осн. задача обучения *пению* — развить у детей навыки осмысленного, правильного и выразительного пения, музыкальный слух и чувство ритма. Задача обучения *рисованию* — дать детям графич. навыки, развить их зрительное восприятие, умение различать форму, цвет, определять положение предметов в пространстве.

На занятиях по *физической культуре* у детей формируются такие качества, как смелость, настойчивость и дисциплинированность, им сообщаются начальные сведения о физич. культуре, о правилах личной и общественной гигиены. Программа учитывает возраст детей, особенности и функциональные возможности организма мальчиков и девочек. С 4-го класса для них предусматриваются раздельные занятия по физкультуре. Уроки дополняются утренней зарядкой, играми и различного рода упражнениями во время перемен, системой физкультурных мероприятий во внеучебное время (см. *Физическое воспитание*).

В тесной связи с классными занятиями проводится разнообразная внеклассная работа с детьми, способствующая углублению их знаний, расширению кругозора. Она организуется на основе максимальной самодеятельности и инициативы детей и поэтому служит средством сплочения детского коллектива и развития общественной активности детей. Внеклассная работа открывает большие возможности для нравственного, эстетич. и физич. воспитания детей, для организации их отдыха и досуга. Содержание и формы этой работы в Н. ш. весьма разнообразны: внеклассное чтение, читательские конференции, показ кинокартин; различного рода занятия с детьми, проявляющими интерес к природе (экскурсии, прогулки, наблюдения, работы в уголке природы); краеведческая работа по изучению своего села, города (устройство «уголка родного края», составление альбомов, коллекций с экспонатами о родных местах) и др. Средствами художественного воспитания во внеклассной работе служит выразительное чтение, драматизация. Дети играют в *кукольном театре*, участвуют в детском хоре, оркестре, кружках рисования, лепки. Внеклассная работа организуется с учётом возрастных особенностей детей. В 1—2-х классах проводятся преимущественно фронтальные работы: подвижные *игры*, инсценировки, экскурсии и прогулки и пр., в 3—4-х классах, наряду с фронтальными работами, организуются групповые и кружковые занятия.

Внеклассная работа является добровольной. Важно, чтобы она вызывала у детей желание участвовать в проводимых школой мероприятиях. Разнообразие внеклассных занятий, новизна их содержания, возбуждение к ним интереса, стимулирование инициативы и активности детей, эмоциональность и красочность оформления — всё это делает внеклассные мероприятия привлекательными, жизненными и интересными. При выборе и оценке форм и методов внеклассных занятий с детьми так же, как и в классных занятиях, исходят не только из образовательного значения того или иного метода, но и учитывается его ценность для развития психич. сил детей. Связь с жизнью, непосредственное ознакомление детей под руководством учителя с явлениями окружающей природы, трудовой и общественной деятельностью людей создаёт прочную основу для повышения уровня всей учебно-воспитательной работы школы.

М. А. Мельников.

Обучение и воспитание в Н. ш. строятся с учётом психич. особенностей детей младшего школьного возраста, для к-рого характерно бурное развитие личности

ребёнка, стремящегося познать окружающий мир и выработать к нему своё личное отношение. Обучение в Н. ш., усвоение знаний даёт новое содержание для психич. деятельности ребёнка. Неполностью осознанные и недостаточно управляемые в этом возрасте психич. процессы превращаются при определённых условиях в сознательную целенаправленную деятельность. Под влиянием обучения изменяются восприятие, внимание, память, мышление, речь и др. психич. процессы. Нач. обучение (по сравнению с дошкольным) требует более сложных форм *восприятия* и вместе с тем формирует их. Для того чтобы овладеть уч. материалом, уч-ся должен уметь подчинить своё восприятие определённой цели, уметь сосредоточиться на существенных свойствах объекта и отвлечься от второстепенных. В процессе обучения восприятие ребёнка становится целенаправленным. Усвоение уч. материала возможно только при определённом уровне развития *внимания* уч-ся. В Н. ш. развивается устойчивость внимания, концентрация, распределение, переключение, расширяется его объём и, что самое существенное, внимание младшего школьника постепенно превращается из непроизвольного в произвольное. В период нач. обучения существенное изменение происходит в развитии *памяти* ребёнка. Значительно возрастает способность к систематич. заучиванию разных видов уч. материала. Эффективность *запоминания* в возрасте от 7 до 11 лет под влиянием школьного обучения возрастает более чем вдвое. Наряду с возрастанием способности к запоминанию происходит также качественная перестройка памяти ребёнка, формируются основные свойства логич. памяти. Запоминая вначале уч. материал гл. обр. путём многократных повторений возможно более близко к тексту, младшие школьники овладевают постепенно способами логич. обработки, запоминания и воспроизведения уч. материала. Экспериментальные исследования показывают, что в младшем школьном возрасте у ребёнка преим. развита образная память. Дети лучше запоминают слова и мысли, имеющие конкретное содержание. По результатам запоминания этого материала младший школьник почти не отличается от старших детей (по запоминанию же абстрактных понятий он значительно отстаёт от них). Склонность детей к детальному запечатлению наглядных признаков предмета играет положительную роль в накоплении ими знаний о предметах и явлениях окружающей действительности. Однако, максимально используя эту склонность, учителю следует вместе с тем всемерно содействовать развитию у детей отвлечённо-логич. форм и способов заучивания уч. материала.

Подлинно продуктивное запоминание достигается в результате активной мыслительной работы над уч. материалом. Существенные изменения в развитии *мышления* детей происходят в младшем школьном возрасте. Главной чертой мышления ребёнка становится направленность на усвоение *знаний* и овладение теми мыслительными операциями, при помощи к-рых эти знания усваиваются. Ведущая роль в развитии мышления младшего школьника принадлежит усвоению систематич. знаний, отражающих реальные взаимосвязи и отношения предметов и явлений действительности. Мышление младшего школьника постепенно освобождается от непосредственной связи с конкретным предметным содержанием, оно становится способно к решениям не только практич., но и теоретич. задач.

Экспериментальные исследования последних лет обнаруживают более широкие, чем раньше полагали, возможности младших школьников в области абстрактного мышления. В нач. классах дети овладевают алгебраич. понятиями, буквенной символикой, лингвистич. понятиями и законами. Однако при этом абстрактное мышление младшего школьника ещё часто нуждается

в опоре на наглядные представления. Значительные сдвиги происходят также в овладении уч-ся приёмами мыслительной деятельности (*анализом* и *синтезом*, *абстракцией* и *обобщением*), приёмами соотнесения и сравнения изучаемых научных фактов и явлений. Формирование этих общих приёмов мыслительной деятельности является очень важной спец. задачей обучения, к-рое должно строиться не только в соответствии с достигнутым уровнем умственного развития ребёнка, но и обязательно учитывать возможности, к-рые хотя ещё и не реализованы, но находятся в «зоне ближайшего развития» ребёнка.

Насущной проблемой теории и практики нач. обучения является вопрос о мере трудности уч. материала, подлежащего изучению. Данные исследований показывают, что обучение должно строиться таким образом, чтобы учащиеся, овладевая знаниями, испытывали определённые (разумеется, посильные для них) затруднения, в противном случае их мышление не будет развиваться (см. *Обучение и развитие*).

А. И. Липкина. Москва.

Осуществление всеобщего 8-летнего обучения и переход к всеобщему среднему образованию существенно изменяют положение и роль Н. ш. в системе школьного образования. Курс Н. ш. утрачивает характер самостоятельной законченной ступени обучения и предусматривает: а) курс приготовительный к систематич. изучению основ наук (1—3-е классы) и б) начало систематич. изучения некоторых учебных предметов. Ряд психолого-педагогич. исследований приводит к выводу о возможности прохождения приготовительного курса за 3 года без ущерба для подготовки уч-ся к последующей ступени обучения. Как показал опыт, положительный эффект достигается при соблюдении следующих условий: нек-рое усиление теоретич. содержания обучения в 1—3-х классах, приближение его к элементарным, систематич. курсам последующих классов; освобождение программ нач. обучения от излишнего концентризма и чрезмерной растянутости изучения отд. разделов программы; тесная связь образоват. и воспитат. работы с задачами общего развития детей; увеличение самостоятельности детей в учении и систематич. применение таких методов и приёмов обучения, к-рые возбуждали бы и активизировали мышление детей. Экспериментальные исследования показали, что при этом создаются благоприятные условия для развития речи детей, формирования более широкого круга *представлений* и *понятий*, а также для развития эстетич. чувств и волевых качеств.

Четвёртые классы Н. ш. в программно-методич. отношении присоединяются к 5—8-м классам. Там, где для этого будут необходимые условия, в 4-х классах вводится преподавание учителями — специалистами по отдельным предметам.

Новые экспериментальные программы Н. ш. будут ещё подвергаться уточнению, в них будут вноситься изменения на основе их опытной проверки учителями. Окончательное введение их в широкую практику будет знаменовать собой новый этап в развитии сов. Н. ш.

Лит.: Анастасиев А. И., Нар. школа, 5 изд., Каз., 1905; Князьков С. А. и Сербов Н. И., Очерк истории нар. образования в России..., М., 1910; Чехов Н. В., Нар. образование в России с 60-х годов XIX в., М., 1912; Константинов Н. А. и Струминский В. Я., Очерки по истории нач. образования в России, 2 изд., М., 1953; Константинов Н. А. и Медынский Е. Н., Очерки по истории сов. школы РСФСР за 30 лет, М., 1948; Новые программы единой трудовой школы первой ступени, М., 1924; Справочная книга учителя нач. школы. Под ред. М. А. Мельникова, М., 1941; Нач. школа. Под ред. М. А. Мельникова, М., 1950; Проблемы обучения и воспитания в нач. школе. Под ред. В. Г. Ананьева и А. И. Сорокиной, М., 1960; Пути повышения качества усвоения знаний в нач. классах. Под ред. Д. Н. Богоявленского и Н. А. Менчинской, М., 1962; Волокитина М. Н., Очерки психологии школьников первого класса, М., 1949; её же, Очерки психологии младших школьников, М., 1955; Очерки психологии детей (младший школьный возраст). Под ред. Л. И. Божович и А.Н. Леонтьева, М., 1950; Егоров Т. Г., Психология овладения навыком чтения, М., 1953; Гурьянов Е. В., Психология обучения письму, М., 1959; Жуйков С. Ф., Психология усвоения грамматики в нач. классах, М., 1964; Развитие уч-ся в процессе обучения. Под ред. Л. В. Занкова, М., 1963; Психология младшего школьника. Под ред. Е. И. Игнатьева, М., 1960; Липкина А. И., Развитие мышления на уроках объяснительного чтения, М., 1961; Менчинская Н. А., Психология обучения арифметике, М., 1955; Шардаков М. Н., Очерки психологии учения, М., 1951; Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. Под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, М., 1962; Занков Л. В., О нач. обучении, М., 1963; Основные вопросы нач. обучения. Сб. Под ред. А. С. Пчелко, М., 1963.

М. А. Мельников. Москва.

«НАЧА́ЛЬНАЯ ШКО́ЛА» — ежемесячный методич. журнал Мин-ва просвещения РСФСР. Издаётся с ноября 1933. В журнале печатаются статьи по вопросам преподавания в первых 4 классах общеобразовательной школы. Журнал имеет отделы: воспитание и обучение, совр. проблемы пед. психологии, учитель и пионерская организация, краеведческая работа в школе, школа с продлённым днём, малокомплектные школы, трибуна учителя, консультация, критика и библиография, информация. «Н. ш.» — наиболее распространённый журнал среди учительства.

НЕАПОЛИТА́НСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — один из старейших ун-тов Италии. Осн. в 1224. В отличие от большинства ср.-век. ун-тов, к-рые возникли как независимые корпорации профессоров и уч-ся на основе самоуправления и имели свою особую юрисдикцию (напр., *Болонский университет*), Н. у. был гос. ун-том в Сицилийском королевстве. Характерно также, что ун-т создавался без содействия церкви, исключительно властью короля. В учредительном декрете Фридрих II объявил, что решил основать в Неаполе высшую школу со всеми ф-тами, чтобы его подданные не скитались по чужим краям и учились у себя на родине. Вся власть в ун-те была фактически в руках короля: он назначал профессоров, устанавливал им жалованье, к-рое выплачивалось из гос. казны, издавал приказы о порядке проведения экзаменов и выдаче академических степеней.

В Н. у. в ср. века было 3 корпорации студентов: студенты — подданные Сицилийского королевства, студенты, живущие в др. областях Италии, и студенты-иностранцы. В 1266 ун-т был реорганизован, однако гос. характер ун-та продолжал сохраняться. Контроль над ун-том осуществлял королевский великий канцлер, а затем — представитель высшего духовенства.

В ун-те, относившемся в ср. века к числу самых крупных ун-тов Италии, преподавались все основные для того времени дисциплины, составляющие тривиум (грамматика, риторика, диалектика) и квадриум (арифметика, геометрия, музыка, астрономия). В Н. у. нек-рое время учился, а затем преподавал на теологич. ф-те *Фома Аквинский*. Позднее в ун-те особенно большое значение приобрело преподавание философских и юридич. дисциплин.

В 1964/65 уч. г. ун-т имел ф-ты: права, экономики и коммерции, лит-ры и философии, математики, физики и естественных наук, инженерный, медицины и хирургии, архитектуры, фармацевтический, сельскохозяйственный, ветеринарный. В 1964/65 уч. г. в ун-те обучалось ок. 25 тыс. студентов; работало 153 профессора. Б-ка ун-та, осн. в 1615, насчитывала (1966) 750 тыс. тт. книг, 118 манускриптов, 402 инкунабулы.

Г. А. Касвин. Москва.

НЕБОЛСИ́Н, Александр Григорьевич [30.IV (12.V). 1842—28.I.1917] — деятель рабочего и технич. образования в России. В 1862 окончил Александровский лицей. Будучи уч-ся лицея, преподавал в 1861 в воскресной школе на Выборгской стороне. 45 лет Н. проработал в Комиссии при Рус. технич. об-ве (с 1872— Постоянная комиссия по технич. образованию); 30 лет был её председателем, снотив за это время вокруг Комиссии энтузиастов рабочего образования. На одном из первых заседаний Комиссии он сделал доклад «О техническом образовании в Германии», в к-ром привёл и многочисленные данные о состоянии технич. образования в России. Принимал активное участие в создании рус. отдела на Всемирных выставках 1867, 1878 и 1900.

Н. развил энергичную деятельность, направленную на улучшение труда малолетних рабочих и создание для них различных школ. В 1883 была опубл. составленная под руководством Н. книга — «Историко-статистический очерк общего и специального образования в России», в к-рой был широко представлен фактич. материал об отечественных общеобразовательных и спец. уч. заведениях.

В основу деятельности Комиссии легла идея Н. о соединении общего и специального образования. Комиссия открыла в Петербурге более 50 различных школ. Кроме спец. технич. школ, она организовала подготовительно-проф. курсы для детей рабочих. На курсы принимались дети, окончившие нач. школы, но не имевшие возможности из-за недостатка средств продолжать учение в ср. школах (в то же время их не принимали на работу, как не достигших соответствующего возраста). Курсы имели 2-годичный срок обучения, на них преподавались: рус. язык, арифметика, геометрия, физика, география, черчение, рисование, закон божий (иногда мальчиков обучали ручному труду, а девочек — рукоделию). Комиссия открыла также на крупных заводах Петербурга (Обуховский, Путиловский и др.) 15 уч-щ для взрослых рабочих с общеобразовательными и спец. классами. Перед училищами ставилась цель: дать уч-ся общее образование в объёме нач. уч-щ и сообщить им элементарные сведения по технике, необходимые для выполнения работ по специальности.

Н. удалось добиться права принимать в школы преподавателей, не дожидаясь утверждения их Мин-вом нар. просвещения, это позволило привлечь в школы, организованные Комиссией, многих прогрессивно настроенных учителей, среди преподавателей были Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. М. Коллонтай и др. революционеры. В письме к одному из царских сановников министр нар. просвещения Делянов жаловался на то, что Комиссия по технич. образованию всё время ускользает из-под надзора министерства и отмечал, что Н. известен «за весьма ненадежного».

Открытые Комиссией 26 нач. школ совместного обучения для детей рабочих были более прогрессивными по сравнению с гос. нач. школами. В этих школах хорошо было поставлено преподавание естествознания, велась большая внеклассная работа: организовывались хоры, б-ки, экскурсии.

В улучшении методики преподавания в этих школах видную роль играл т. наз. Подвижной музей наглядных пособий Комиссии (открыт в Петербурге в 1894 на общественных началах) и его мастерская по изготовлению пособий.

Много внимания уделялось укреплению здоровья детей. Комиссия организовывала загородные школьные дачи, куда летом вывозили учеников, имеющих слабое здоровье. Школы не финансировались Мин-вом нар. просвещения и Н. путём добровольных сборов сумел обеспечить им прочную материальную базу.

В течение 25 лет (с 1892) Н. был бессменным редактором журн. «Техническое и коммерческое образование» — единственного в России журнала, посвящённого проблемам проф. образования. Н. был одним из организаторов съездов деятелей проф. и технич. образования (1-й съезд состоялся в 1889, 2-й — в 1895, 3-й в 1904 был распущен пр-вом за оппозиционные высту-

пления делегатов). На этих съездах Н. сделал ряд докладов: о необходимости распространения закона о работе и обучении малолетних на ремесленные заведения; об уменьшении часов работы для малолетних рабочих; о типах школ для подростков, не достигших 17-летнего возраста; об организации курсов для взрослых рабочих; о необходимости устройства уч.-промышленного музея и др.

А. М. Коллонтай указывала, что Н.«... был очень близок большевистской группе „Борьбы“ и много помогал нелегальной нашей работе».

Лит.: Шабаева М. Ф., Поборник просвещения народа. К 120-летию со дня рождения А. Г. Небольсина, «Нар. образование», 1962, № 5. *М. Ф. Шабаева.* Москва.

НЕВРАСТЕНИ́Я (от греч. νεῦρον — нерв и ἀσθένεια — слабость, болезнь) — функциональное заболевание нервной системы, относящееся к группе *неврозов*. Осн. признак Н. — состояние раздражительной слабости, т. е. повышенная возбудимость нервной системы в сочетании с её быстрой истощаемостью. Соответственно этому клинич. картина Н. представлена как бы двумя рядами симптомов. Первый ряд, характеризующий повышенную возбудимость, выражен чрезмерной реакцией нервной системы даже на обычные раздражители. Это сказывается в постоянной раздражительности, вспышках гнева и несдержанности при каждом незначительном замечании или событии, потоках слёз при малейшей неприятности и т. п.; болезненно обострена чувствительность всех анализаторов — больные не переносят яркого света, шумного разговора, резких запахов, нек-рых тактильных раздражений (прикосновение шерсти) и совершенно не выносят болевых раздражителей, даже слабых. Больные обычно непоседливы, суетливы, мнительны, часто жалуются на неприятные ощущения в области желудка, сердца и пр.; нередко у них наблюдается дрожание пальцев рук и век, повышенная потливость, частая смена окраски лица и др. симптомы, свидетельствующие о нарушенной деятельности вегетативной нервной системы. Второй ряд симптомов Н., характеризующий повышенную истощаемость нервной системы, сказывается в быстро наступающем утомлении. Больные чрезвычайно нетерпеливы, работоспособность их резко снижена. У страдающих Н. часто возникает неудовлетворённость собой, а отсюда и плохое настроение. Тягостным симптомом Н. является нарушение сна, чаще всего в форме бессонницы или тревожного сна. Больные жалуются на головные боли, головокружения, расстройство активного внимания и на ослабление памяти.

Н. может возникнуть в любом возрасте в результате перенапряжения нервной системы, чаще у людей со слабым типом высшей нервной деятельности. Всё, что ослабляет организм (недоедание, недосыпание, острые инфекционные или длительные хронич. заболевания, хронич. интоксикации и особенно чрезмерный, плохо организованный умственный или физич. труд), приводит к истощению центральной нервной системы и как бы подготавливает её к заболеванию Н. Ослабленная нервная система является фоном, на к-ром под влиянием психич. травмы легко возникает Н.

У детей и подростков выраженные формы Н. наблюдаются редко. У маленьких детей Н. обычно проявляется в плохом соматич. состоянии (пониженное питание, бледность и т. д.), беспокойном сне, плохом аппетите и т. д. Они всегда возбуждены, двигательно беспокойны, причём беготня их и крики бестолковы. Дети порывисты, нетерпеливы и вместе с тем нерешительны, не уверены в себе. Многие из них очень быстро «выдыхаются». В школьном возрасте симптомы Н. иногда появляются у детей, к-рые перенесли инфекционное заболевание и сразу после этого попали в условия уч. перегрузки. В этих случаях дети жалуются на головные боли, бессонницу, пониженную работоспособность; школьники не способны к длительному напряжению в классе, успеваемость их падает. Школьные неудачи являются добавочной психич. травмой и ухудшают состояние ребёнка, вызывая раздражительность.

Течение и исход Н. у детей благоприятны при устранении вредных моментов (удаление из конфликтной семейно-бытовой обстановки, устранение перегрузки и т. п.) и при проведении спец. лечения. Течение Н. затягивается, когда взрослые (родители или педагоги) применяют недопустимые меры воздействия в отношении больного ребёнка (обвиняют в лени, наказывают, оскорбляют). Для большей успешности лечения детей, страдающих Н., полезен временный перевод их в другую обстановку (санаторий, лесная школа). Хорошие результаты даёт переключение интересов ребёнка на увлекающую его деятельность, отвлечение ребёнка от неприятных переживаний, рациональная организация режима его труда и отдыха.

Лит. см. при статье *Неврозы*.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

НЕВРИ́Т (от греч. νεῦρον — нерв) — воспаление нерва. В клинич. практике Н. называют поражения периферич. нервов, обусловленные инфекционными, токсич. и травматич. воздействиями. В зависимости от того, какие волокна входят в состав поражённого нерва (двигательные или чувствительные), Н. характеризуются расстройствами либо движений, либо чувствительности той области тела, к-рая иннервируется данным нервом. Если же поражённый нерв смешанный, то наблюдаются те и другие расстройства одновременно. При Н. часто бывают нарушены также отдельные функции внутренних органов.

Осн. признаки Н. — выпадение или ослабление движений (параличи, парезы) и изменение чувствительности от резко повышенной (боль) до полной потери её. Чаще всего Н. возникают как осложнение инфекционных заболеваний (тифы, дифтерия, грипп и др.) или как следствие хронич. интоксикации (свинец, алкоголь, мышьяк и др.). Н. могут быть и в результате травм, напр. при переломах конечностей. Иногда Н. связаны только с местными причинами, напр. с резким переутомлением определённой группы мышц при чрезмерной нагрузке, что может иметь место у подростков, занимающихся спортом без соответствующего контроля специалистов. Нередко наблюдается Н. правого или левого лицевого нерва, непосредственной причиной к-рого оказывается воспаление ср. уха или околоушной железы. Предрасполагающим моментом является охлаждение (простуда). Обычно у ребёнка, к-рый жаловался на боль в области уха и к тому же был нек-рое время на холодном воздухе в лёгком головном уборе, внезапно немеет и становится неподвижной половина лица со стороны больного уха. Лицо становится асимметричным, перекошенным: носогубная складка на больной стороне сглаживается, глаз не закрывается, рот перетягивается в здоровую сторону; вся мимич. мускулатура на поражённой половине лица парализована. Заболевание это не тяжёлое, но длительное (иногда больше месяца) и требующее лечения. В остром периоде применяются антибиотики, потогонные средства и всевозможные тепловые процедуры. В дальнейшем необходим массаж и спец. гимнастика для мышц лица.

В дет. возрасте иногда наблюдается Н. седалищного нерва, причём поражаются не столько двигательные, сколько чувствительные волокна его. Заболевание характеризуется всё усиливающимися болями в области поясницы, ягодицы соответствующей стороны, задней поверхности бедра и голени. Боль становится жестокой, иногда непереносимой при попытках подняться с постели, разогнуть ногу и др. движениях.

Кроме Н. изолированных нервов (мононевритов), бывают т. наз. полиневриты, т. е. множественное воспаление нервов. Чаще всего поражаются нервы конечностей. Причиной полиневритов являются также инфекционные заболевания (дифтерия, малярия), нек-рые интоксикации и расстройства питания. Особую опасность представляют случаи, когда воспалительный процесс распространяется на жизненно важные нервы, напр. блуждающий, от к-рого во многом зависит работа сердца и дыхательных органов.

Полиневриты, связанные с интоксикациями, у детей и подростков встречаются в исключительных случаях.

Лит.: Симсон Т. П., Модель М. М., Гальперин Л. И., Психоневрология детского возраста, М.—Л., 1935; Михеев В. В., Учебник нервных болезней, 2 изд., М., 1962; Сепп Е. К., Цукер М. В., Шмидт Е. В., Нервные болезни, 5 изд., М., 1954.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

НЕВРО́ЗЫ — функциональные расстройства высшей нервной деятельности, в основе к-рых лежит перенапряжение осн. нервных процессов (возбуждения или торможения) в результате воздействия чрезмерных по силе или длительности раздражителей. «Срыв» высшей нервной деятельности влечёт за собой не только расстройство в психич. сфере, но и нарушение нервных регуляций различных органов и даже целых систем организма. Н. особенно легко возникают на почве ослабления нервной системы. В развитии Н. играют также роль травмы черепа ребёнка при родах, инфекции и интоксикации, заболевания родителей (хронич. алкоголизм, сифилис, психич. болезни, туберкулёз и др.). Непосредственной причиной Н. является психич. травматизация. Хаотичная, плохо организованная работа (напр., штурмовщина во время экзаменов у студентов) нередко приводит к срыву нервной системы. К тому же результату может привести скучная, однообразная работа, не отвечающая интересам данного лица.

Н. может возникнуть у людей с любым типом нервной системы. Однако бо́льшую склонность к Н. проявляют лица со слабым типом нервной системы и особенно те, у к-рых деятельность одной *сигнальной системы* резко преобладает над деятельностью другой. От взаимоотношения сигнальных систем во многом зависят и формы Н. У людей, у к-рых обе системы уравновешены, Н. возникает обычно в форме *неврастении*, у людей с преобладанием *первой сигнальной системы* — в форме *истерии*, у людей с преобладанием *второй сигнальной системы* — в форме *психастении*.

У детей и подростков Н. возникают довольно часто и причинами их в большинстве случаев являются нездоровая семейная обстановка, ошибки в воспитании и в подходе к детям (непосильные требования, перегрузка, несправедливые упрёки, конфликты в школе), внезапное горе или испуг. Значительную роль в возникновении Н. у детей играет возрастная неустойчивость эмоциональной сферы и вегетативной нервной системы. У маленьких детей Н. часто принимают характер т. наз. мононеврозов, когда в общей картине преобладают нарушения к.-л. одной системы органов. Таковы потеря аппетита, привычная рвота, нарушения сна, ночные страхи, хождение во сне (см. *Сомнамбулизм*), нарушения речи, мутизм, заикание и др. (см. *Астено-невротические состояния*.). У нек-рых детей Н. имеют истерич. характер — дети раздражительны, упрямы, на каждую мелочь реагируют рыданиями и т. п. Иногда Н. проявляются у детей астенодепрессивными состояниями (см. *Астения* и *Депрессия*). У детей школьного возраста могут наблюдаться и *навязчивые состояния*. Заметно меняется и поведение ребёнка: появляется замкнутость, заторможённость или разболтанность, назойливая подвижность.

Для предупреждения дет. Н. огромное значение имеет укрепление соматич. состояния ребёнка и нормализация его режима. Очень важно *закаливание организма* с самого раннего возраста. Большую роль играет правильное воспитание без элементов заласкивания, но и без суровости и жестокости. Надо воспитывать у ребёнка выдержку, умение преодолевать трудности; не захваливать, иначе малейшая неудача может привести к срыву высшей нервной деятельности. И напротив, не следует высказываться по поводу неполноценности ребёнка (или подростка), иначе при неблагоприятных обстоятельствах могут возникнуть мнительность, неуверенность и др. симптомы Н.

При лечении Н. для больных прежде всего необходим покой, иногда в условиях спец. санатория. Во многих случаях Н. лечат углублением сна, физиотерапевтич. процедурами. С успехом применяются психотерапия и трудотерапия, спец. медикаменты.

При правильном лечении, режиме и устранении травмирующей ситуации дети с неослабленной нервной системой легко выходят из состояния Н. При неблагоприятных условиях Н. может принять затяжной характер и привести к патологич. развитию ребёнка.

Лит.: Павлов И. П., О типах высшей нервной деятельности и экспериментальных неврозах, М., 1954; Красногорский Н. И., Труды по изучению высшей нервной деятельности человека и животных, т. 1, М., 1954; Симсон Т. П., Неврозы у детей, их предупреждение и лечение, М., 1958; Сухарева Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. 2, М., 1959; Доценко С. Н. и Первомайский Б. Я., Неврозы, М., 1964.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

НЕВРОПАТИ́Я (от греч. νεῦρον — нерв и πάθος — страдание) — болезненное состояние, в основе к-рого лежит врождённое нарушение функций *вегетативной нервной системы*, отрицательно сказывающееся и на деятельности клеток коры головного мозга. Особенно часты проявления Н. в дет. возрасте. Причиной Н. являются неблагоприятные условия внутриутробного развития ребёнка (алкоголизм родителей, различные инфекционные заболевания беременной матери, физич. и психич. травмы во время беременности и особенно часто т. наз. токсикозы беременности); известную роль в возникновении Н. играет наследственность.

Явления Н. могут отмечаться чуть ли не с первых дней жизни ребёнка и характеризуются прежде всего резко повышенной возбудимостью и большой ранимостью нервной системы. Уже в самом раннем возрасте дети вздрагивают, пугаются при неожиданном стуке, жмурятся от света, крайне чувствительны к малейшей перемене температуры воздуха. Они с трудом засыпают, спят тревожно, нек-рые малыши совсем не спят, а просто лежат с открытыми глазами всю ночь (спокойная бессонница). Другие очень беспокойны, кричат без видимой причины, «сучат» ножками. Они плохо берут грудь и перестают сосать, как только что-либо постороннее привлечёт их внимание. Постоянное беспокойство, частые срыгивания, а позднее рвоты, поносы или запоры нарушают питание невротиков, и большинство из них плохо прибавляет в весе.

В дошкольном возрасте дети с явлениями Н. очень избирательны в отношении пищи, часто отказываются от еды, ещё чаще наблюдается т. наз. жевательная лень (ребёнок часами держит за щекой непрожёванный комок пищи, иногда даже засыпает с ним). У нек-рых невропатов отмечается склонность к поглощению несъедобных веществ (мел, уголь, извёстка и т. п.). Резкие переходы от состояния перевозбуждения к состоянию значительного истощения нервной системы проявляются в капризах, необоснованных требованиях, в неистовом крике, мгновенно сменяющемся слезами, и особенно в т. наз. закатываниях. Настойчиво требующий чего-либо ребёнок, захлёбываясь в рыданиях, падает и, катаясь по полу, внезапно синеет и как бы теряет дыхание, «заходится». Через неск. мгновений он приходит в себя, но оказывается в полном изнеможении.

Маленькие невропаты всегда недовольны, капризны. Окружающие обычно стремятся удовлетворить любые желания ребёнка, совершая этим грубую ошибку в его воспитании. В результате подобные дети становятся тиранами для всей семьи.

В школьном возрасте у детей с явлениями Н. всё больше выявляется синдром раздражительной слабости (см. *Неврастения*). Такие школьники неусидчивы, легко отвлекаются и чрезвычайно быстро утомляются. Они устают не только от умственного напряжения на уроках, но и от дет. коллектива и шума в классе. Внимание их неустойчиво, работоспособность низкая. Как и в более раннем возрасте, школьники с явлениями Н. слишком бурно реагируют на каждое незначительное раздражение. Подавить, задержать своё недовольство, отчаяние они не в силах. И всё же при хорошей восприимчивости и многообразных интересах развитие детей-невропатов обычно не отстаёт от нормального.

В подростковом возрасте у невропатов особенно отчётливо выступает недостаточность нервной регуляции сердечно-сосудистой и др. систем организма: подростки жалуются на неприятные ощущения в области сердца; у них наблюдается частая смена окраски лица; нек-рые из них при малейшем волнении, испуге, при виде крови впадают в обморочное состояние. Настроение и поведение таких подростков своеобразны. Одни почти всегда возбуждены, беспокойны, склонны к вспышкам гнева; другие, напротив, не уверены в себе, застенчивы, испытывают чувство своей неполноценности, сторонятся детей. Обычные раздражители для обеих групп невропатов могут стать сверхсильными и привести к неврозу.

У детей-невропатов нередко наблюдаются т. наз. патологич. привычки — сосание пальца или языка, раскачивание туловища, *онанизм*. При неблагоприятных условиях (неправильное воспитание, тяжёлый быт, заболевания) проявляется большая склонность к мононеврозам (нервная потеря аппетита, нервная рвота, *ночное недержание мочи*, ночные страхи, *заикание* и пр.). Если Н. не осложняется подобными явлениями или тяжёлыми неврозами, то течение её благоприятно. С возрастом контроль коры мозга над вегетативными функциями совершенствуется, и явления Н. сглаживаются. Большинство невропатов в конце концов становятся социально полезными и приспособленными к жизни людьми.

Для успешной коррекции состояния и поведения ребёнка-невропата необходимы гигиенич. мероприятия (режим, рациональное питание, закаливание и пр.) и спец. пед. меры, предохраняющие от сверхсильных раздражителей и тренирующие способность ребёнка к активному торможению.

Лит.: Симсон Т. П., Модель М. М., Гальперин Л. И., Психоневрология детского возраста, М.—Л., 1935; Сухарева Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. 1—2, М., 1955—59.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

НЕГАТИВИЗМ детский (от лат. nego — отрицаю) — немотивированное и неразумное сопротивление ребёнка воздействию на него со стороны окружающих людей (стремление действовать наперекор их просьбам, советам, предписаниям, требованиям). Наблюдаются две формы Н.: пассивный — один из видов упрямства, выражающийся в отказе от выполнения требуемого от ребёнка действия, и активный (собственно Н.), когда ребёнок совершает действия, противоположные тем, к-рые от него требуют. Н. может быть устойчивым (стать отрицательной чертой характера) и эпизодическим, временным, преходящим явлением, вызванным наличием одного из фазовых состояний коры головного мозга — т. наз. ультрапарадоксальной фазы (см. *Гипноз*) или индукционным торможением (см. *Индукция нервных процессов*) коры под влиянием резкого

возбуждения в подкорковых центрах. Если ребёнок перегружен впечатлениями, если он находится в состоянии переутомления, испытывает тяжёлые аффективные переживания, то словесные воздействия обычно перестают оказывать на него своё обычное влияние, а сильный словесный раздражитель (напр., угроза или резкий, грубый окрик) приводит к ещё большему перевозбуждению нервной системы и может вызвать реакцию, противоположную той, на к-рую он рассчитан. Негативистские действия возникают также как своеобразное выражение протеста обиженного ребёнка или подростка против нечуткого, несправедливого отношения к нему, либо как проявление каприза избалованного ребёнка, выросшего в атмосфере захваливания, обожания, отсутствия требовательности. Правильные взаимоотношения в семье, чуткое, бережное отношение к переживаниям ребёнка, устранение всякого рода несправедливостей по отношению к нему, разумная требовательность обычно предупреждают возникновение Н. При негативистских реакциях следует прибегать к спец. формам воздействия (см. *Капризы* детские, *Упрямство*).

От Н. как результата неправильного воспитания следует отличать Н. как патологич. явление, вызванное нарушением нормальной работы нервной системы и чаще всего наблюдаемое при некоторых формах *шизофрении*.

В. А. Крутецкий. Москва.

НЕДЕ́ЛЯ ДЕ́ТСКОЙ КНИ́ГИ — традиционный праздник сов. школьников, имеющий целью широкую пропаганду книг среди юных читателей, повышение их интереса к лит-ре и самостоятельному чтению, выявление их запросов, а также привлечение учителей, воспитателей, работников б-к, родителей к активной организации дет. чтения (см. *Чтение детское, Внеклассное чтение, Литература для детей*).

Н. д. к. впервые была проведена по инициативе Гос. изд-ва дет. лит-ры и ВЦСПС в 1944 в Москве и Ленинграде и с тех пор проводится ежегодно (с 1949 в дни весенних школьных каникул). В подготовке и проведении Н. д. к. принимают участие ВЦСПС, ЦК ВЛКСМ, мин-ва просвещения, мин-ва культуры, гос. комитеты по печати, радио и телевидению, Союз советских писателей, Дом детской книги. Н. д. к. проводится в школах и б-ках, дворцах и домах пионеров и школьников, дворцах культуры, клубах, театрах, книжных магазинах. Подготовка к Н. д. к. является органич. частью всей воспитательной работы школ и внешкольных учреждений. В течение всего уч. года и особенно в период подготовки к Н. д. к. руководители дет. чтения используют различные формы работы с книгой: лит. беседы, конференции, диспуты, викторины, игры, устные журналы, разнообразные книжные выставки, встречи уч-ся с создателями книг — писателями, художниками и др. Эта работа проводится в школе не только в классах, пионерских отрядах и звеньях, но и в различных кружках и клубах. В школах и б-ках для родителей организуются лекции о руководстве дет. чтением, различные обзоры дет. лит-ры, обсуждение книг, встречи с писателями, индивидуальные консультации и т. п.

Н. д. к. обычно начинается большим и ярким праздником. В Москве Н. д. к. открывается традиционным праздником в Колонном зале Дома Союзов, к-рый транслируется по радио и телевидению. Во время Н. д. к. проходят встречи школьников с писателями, организуются лит. утренники и карнавалы, лит. игры и конкурсы, выставки дет. работ (иллюстраций к любимым книгам, рецензий, отзывов, творческих работ и др.), книжные выставки, в т. ч. выставки-продажи, книжные базары и т. п.; в кинотеатрах и дет. театрах показываются и обсуждаются кинофильмы и спектакли, созданные по сюжетам лучших произведений дет. лит-ры. Радио и телевидение проводят цикл передач о творче-

стве дет. писателей, о лучших дет. книгах года и т. п. Во многих школах, районах и городах каждый день Н. д. к. посвящается к.-н. определённой теме, напр.: «Книги о Ленине», «Книги о твоих ровесниках», «Любимые сказки», «В мире приключений», «В разных землях и странах» и т. д. Большую помощь школам и б-кам в подготовке к Н. д. к. оказывает ежегодный сб. методических и рекомендательных материалов «Книги — детям», издаваемый *Домом детской книги*.

А. И. Фотеева. Москва.

НЕЙБАУЭР (Neubauer), Теодор (12.XII. 1890—5.II.1945) — нем. педагог. Член Коммунистич. партии Германии с 1920, депутат ландтага, школьный советник в «красном правительстве» Тюрингии (1921—23) и герм. рейхстага (1924—33). Выступал за единый антифашистский фронт. В 1933 был арестован гестапо и 6 лет находился в фашистских тюрьмах и концентрационных лагерях. Будучи в лагерях, принадлежал к нелегальному политич. руководству антифашистского движения. В 1939 после освобождения из Бухенвальда активно включился в борьбу за свободную демократич. Германию, возглавляя Движение Сопротивления в Тюрингии. В 1943 после основания нац. комитета «Свободная Германия» был одним из руководителей этой организации. В июле 1944 был снова арестован и в нач. 1945 казнён.

Его активная политич. деятельность включала борьбу за демократич. и социалистич. школу. В июле 1922 по его инициативе ландтаг Тюрингии вынес постановление, запрещавшее монархич. реваншистскую милитаристскую пропаганду в школах. Позднее в рейхстаге Н. неоднократно выступал за отделение школы от церкви и светское обучение, разоблачал реакционный классовый характер т. н. нар. школ. Н. считал, что социалистич. преобразование обучения и воспитания возможно лишь в условиях нового, социалистич. общества. Воспитание, по его мнению, является задачей общества и возможно только в коллективе. Цель социалистич. воспитания, по Н.,— ввести детей в социалистич. коллектив, пробудить у них чувство солидарности, включить их в ряды борющегося пролетариата. В кн. «Новое воспитание социалистического общества» («Die neue Erziehung der sozialistischen Gesellschaft», 1920) он предложил план социалистич. единой «школы культуры и труда», к-рая должна давать ученикам не только знания в области науки и искусства, но и знакомить их с социалистич. производством, осуществлять политехнич. образование и постоянно находиться в тесной связи с жизнью социалистич. общества. Труд должен стать основой воспитания. По плану Н., все дети от 3 лет до поступления в школу посещают дет. сад, где они в процессе игры и учения приобщаются к коллективной трудовой деятельности. Нач. ступень обучения (с 8 до 13 лет) должна быть тесно связана с практикой и жизнью. Уч-ся знакомятся с простейшими формами производственных процессов, к-рые в известной мере являются видом ремесла (столярного, плотничьего, токарного, формовки, литья, кожевенного и др.). На старшей ступени обучения (13—16 лет) Н. рекомендует давать уч-ся понятие о культуре, её развитии; сочетать процесс обучения с практич. деятельностью (особенно по таким предметам, как ботаника, зоология, химия и физика). Специализация уч-ся должна, по Н., начинаться с 16-летнего возраста, в спец. технич. школах, окончание к-рых обеспечивает возможность поступления в высшее уч. заведение. Н. отстаивал идею подготовки учителей в ун-тах, вёл активную борьбу за сплочение социалистически настроенных учителей, за организацию политического воспитания родителей, создание дет. коммунистич. групп.

Отмечая заслуги Н. перед нем. народом, правительство ГДР в 1959 учредило золотую, серебряную и бронзовую медали его имени, присуждаемые учёным, учителям, работникам партийного и гос. аппарата, органов нар. образования за выдающиеся успехи в создании социалистич. школы, в осуществлении социалистич. воспитания и обучения подрастающего поколения и в укреплении связи школы с жизнью.

Соч. (кроме указ. в тексте): Schulgemeinde und Schülerrat, Erfurt, 1919 (Flugschrift der Erfurter freideutschen Gemeinde, № 1); Schulpolitische Reden im II. Landtag von Thüringen (1921/23), «Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte», 1961, Jg 1.

Лит.: Gutsche W. Dr., Theodor Neubauer. Ein Leben im Kampf um ein besseres Deutschland, Erfurt, 1955; Hammer F., Theodor Neubauer. Ein Kämpfer gegen den Faschismus, B., 1956; Müller S., Theodor Neubauer, B., 1964.

М. А. Соколова. Москва.

НЕМОТА́ — отсутствие активной речи. Н. предполагает неспособность пользоваться речевыми средствами общения. Другие формы общения (жестовая речь, различные способы интонационного выражения и т. п.) при Н. могут быть развиты хорошо. У нек-рых детей Н. выражается в отсутствии общеупотребительной речи, хотя способность пользоваться звукоподражанием, междометиями сохраняется.

Н.— патологич. состояние. К Н. нельзя отнести, напр., доречевой период развития ребёнка, неспособность пользоваться иноязычной речью и т. п. Причины Н. разнообразны. В первую очередь следует различать Н. при потере слуха (*глухонемота*) и Н. при нормальном слухе (слухонемота). В первом случае Н. обусловлена отсутствием доступа слуховых раздражений — не слыша речь других, ребёнок и сам не начинает говорить. Во втором случае Н. носит характер общего недоразвития речи, *алалии*. У слышащих детей Н. наблюдается также при тяжёлой *дизартрии* (анартрия). К Н. при нормальном слухе следует отнести также *мутизм*.

Вопросы преодоления и предупреждения Н. в основном разрабатываются *специальной педагогикой*. Преодоление мутизма достигается мед. средствами.

Р. Е. Левина. Москва.

НЕОГУМАНИ́ЗМ — бурж. пед. течение, сформировавшееся в Германии к сер. 18 в. и способствовавшее новому возрождению интереса к культуре античного мира. В этот период благодаря активной деятельности первых представителей этого течения — И. М. Геснера (1691—1761), И. А. Эрнести (1707—81), К. Г. Хейне (1729—1812) и др.— произошли нек-рые изменения в содержании и методах гимназич. образования. Отводя в ср. школе по-прежнему гл. место изучению древних языков, неогуманисты стремились к тому, чтобы юношество усвоило в совершенстве не только язык, но и образ мыслей античных народов. Учитывая потребности молодой нем. буржуазии, неогуманисты расширили содержание традиционного ср. образования. В уч. планы неогуманистич. гимназий включались наряду с древними языками реальные предметы, значительное внимание уделялось родному языку. Существенно изменились цели изучения древних языков, активизировались методы обучения, осн. внимание уделялось чтению текстов античных авторов, грамматика стала рассматриваться лишь как средство, способствующее лучшему их пониманию. Овладение культурным наследием Древней Греции и Рима и изучение математики должны были, по мнению неогуманистов, способствовать развитию у молодёжи самостоятельного мышления, формированию мировоззрения и эстетич. вкусов. Именно в это время начали складываться теории формального и материального образования (см. *Материальное и формальное образование*). В отличие от гуманистов эпохи Возрождения, неогуманисты в образовательном отношении греч. язык ставили выше латинского. Это объяснялось тем, что в греч. лит-ре, особенно периода расцвета Афинского гос-ва, сильное отражение получили идеи равенства всех иму-

щих. В известном смысле политич. организация рабовладельческих демократий Др. Греции казалась молодой нем. буржуазии идеалом гос. устройства. К нач. 19 в. в связи с несостоятельностью надежд на постепенный переход Германии от абсолютизма к буржуазно-демократич. строю несколько изменился и характер Н. Его позднейшие представители А. Ф. Вольф, В. *Гумбольдт*, И. Г. *Гердер* уже не искали в Др. Греции образцов общественного устройства, зато древние греки представлялись им идеалом совершенства, к к-рому надо стремиться в воспитании. Поэтому представители позднего Н. сосредоточили своё внимание на проблеме развития различных способностей человека, расширив уч. планы гимназий за счёт таких предметов, как история и естествознание. Н., несомненно, сыграл положительную роль в развитии педагогики и школы 18—19 вв. Заслугой неогуманистов является изменение характера образования, возрождение идеи всестороннего развития человека, организация подготовки учителей в ун-тах. Однако неогуманисты были идеологами господствующих классов, их педагогика носила индивидуалистич. характер, поэтому идея всестороннего развития распространялась только на представителей буржуазии и аристократии, для к-рых предназначались средняя и высшая школы. Неогуманисты заботились о преемственности между гимназиями и ун-тами, но не обращали внимания на необходимость сближения нач. и ср. школы. Идеи Н. получили известное распространение и в России (см. *Классическое образование*).

Лит.: Paulsen F., Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten, Bd 2, 3 Aufl., Lpz., 1921; Dokumente des Neuhumanismus, B., 1931.

А. И. Пискунов. Москва.

НЕОТОМИ́ЗМ, или **неофомизм** (от греч. νέος — новый и лат. Thoma — Фома),— совр. официальная философия католич. церкви, теологич. форма объективного идеализма, возрождающая учение ср.-век. схоласта *Фомы Аквинского*. Духовное, «божественное» начало Н. считает высшей реальностью, а материальный мир — вторичным и производным. Бог объявляется первоначалом и первопричиной бытия, религия — высшей ступенью познания действительности, философия — служанкой богословия. Неотомисты критикуют нек-рые пороки совр. капиталистич. общества, обличают классовый эгоизм буржуазии, забвение ею «евангельских принципов» в отношениях между людьми, но решительно отстаивают частную собственность на орудия и средства производства и неизбежность социального неравенства; многие из них являются глашатаями воинствующего антикоммунизма.

Важное место в общей доктрине Н. занимает пед. теория. В ряде капиталистич. стран функционируют томистские пед. об-ва и центры, разрабатывающие проблемы «христианского воспитания». Видными теоретиками педагогики Н. являются Ж. *Маритен*, У. Каннингем, У. Макгакен, М. Казотти и др. Их установками в той или иной степени руководствуются тысячи конфессиональных школ во Франции, Италии, Испании, Бельгии, ФРГ, США, Лат. Америки и др. странах. Неотомисты не только отвергают марксистские принципы воспитания и обучения, но и критикуют либерально-бурж. «светские» пед. теории, к-рые, по их мнению, не имеют положительных идеалов, не способны определить «высшие» цели воспитания подрастающего поколения. Важнейший исходный пункт пед. концепции Н.—церковная догма о двойственной природе человека, состоящего якобы из временной телесной оболочки и бессмертной души. Из неё выводятся в конечном счёте осн. цели и принципы воспитания. Согласно Н., необходимо проявлять заботу об обеих сторонах человека, но главное — душа, следовательно, воспитание должно строиться на приоритете «духовного начала», т. е. на религиозной основе. Без религии не существует нравственности, заявляют неотомисты; только опираясь на христианскую этику, можно воспитать в ребёнке истинные добродетели, сделать религиозную веру глубокой внутренней потребностью людей, убедить их, что «спасение» человека заключается не в революционном преобразовании общества, рассматриваемом Н. как «социальная утопия», а в духовном «очищении» человека, понимаемом как поворот от земных благ к небесному блаженству. Н. выдвигает фальшивую идею «гармонического сочетания» науч. знаний и религиозной веры в школьном образовании; борьба между наукой и религией происходила якобы лишь в далёком прошлом, ныне церковь сама заинтересована в развитии науч. знаний при том условии, что наука осознаёт границы своих возможностей и потому не враждует с религией. Принципу последовательной научности образования Н. противопоставляет идею разграничения «истин разума» и возвышающихся над ними «истин веры», к-рые будто бы не противоречат друг другу. В нач. школе следует изучать закон божий, в старших классах ср. школы — систематич. курс теологии. Вместе с тем педагоги-неотомисты не отрицают необходимости основательного изучения «светских» дисциплин гуманитарного и естественнонауч. цикла, придают большое значение систематичности знаний, выступают за обязательный уч. план, против системы свободного «выбора» учащимися предметов, объявляют себя сторонниками широкого общего образования и противниками ранней проф. специализации. Но при этом неотомисты стремятся пропитать религиозным духом преподавание любого предмета. «В католических школах религия должна пронизывать все образование, от арифметики до зоологии...,— писал У. Макгакен.—Конечно, не существует католической химии; тем не менее на уроках химии в католической школе всегда должны присутствовать вера в бога и благоговение перед ним.... Католический преподаватель никогда не позволит себе настолько увлечься своими пробирками, чтобы забыть о возвышенном» («The philosophy of catholic education», см. «The forty-fife yearbook of the study of education», pt 1, Chi., 1943, p. 279). Теоретики педагогики Н. подчёркивают руководящую роль учителя в уч.-воспитательном процессе и непоколебимость его авторитета, отвергая недоцентрич. постулаты о спонтанном характере обучения и воспитания. «Прогрессивное воспитание,— пишет Маритен,— лишающее ребёнка руководства, отдающее его на волю стихийного проявления инстинктов и превращающее учителя в пассивного нейтрального наблюдателя — это банкротство педагогики» («Pour une philosophie de l'éducation», P., 1959, p. 52). При этом неотомисты исходят из того, что учитель должен противостоять «разрушительным» материалистич. и атеистич. идеям и пропагандировать религиозные устои и социально-политич. принципы католицизма. Пед. доктрина Н. выступает против принципа гос. школьной монополии и светского характера образования, утверждает, что церковь, религиозные ассоциации, а также частные лица должны иметь право «свободно» основывать любые уч. заведения. В противовес демократич. требованию об окончательном отделении школы от церкви, Н. выдвигает реакционный лозунг «отделить школу от государства», требует открыть двери всех уч. заведений для беспрепятственного религиозного обучения и церковной пропаганды. Неотомисты заявляют, что гос-ва носят временный, преходящий характер, тогда как задачи воспитания определяются «вечными» требованиями, поэтому обеспечить правильное направление воспитания и образования может только церковь — такой же вечный, неизменный и наиболее устойчивый социальный институт.

Всё католич. воспитание и обучение, проводимое в соответствии с принципами Н., проникнуто непререкаемым религиозным догматизмом, подчинением знания вере, беспрекословным повиновением церковным авторитетам, строгим выполнением требований католич. культа. Педагогика Н. имеет целью удержать молодёжь в плену религиозных догм и предрассудков, отвлечь её от социально-политич. проблем, оградить от влияния идей демократии и социализма. См. также *Церковь и школа*.

Лит.: Ойзерман Т. И., Неотомизм — философия совр. реакционной буржуазии, М., 1959; Bonnet de Paillerets R. P., Où interviennent le philosophe et l'éducateur chrétien..., в кн.: Cousinet R., Une méthode de travail libre par groupes, [P.], 1945 (Appendice II); Cunningham W. F., The pivotal problems of education. An introduction to the christian philosophy of education, N. Y., [1947]; Casotti M., Pedagogia generale, v. 1—2, 3 ed., Brescia, [1953]; Goodrich R. M., Neo-Thomism and education, «British Journal of Educational Studies», 1958, v. 7, № 1.

Б. Л. Вульфсон. Москва.

НЕПА́Л — гос-во в Азии, в Гималаях. Площадь— 140,8 тыс. км². Население — 9407 тыс. чел. (перепись 1961). Гос. строй — конституционная монархия. Столица — Катманду. Гос. язык — непальский.

Просвещение. В зависимости от источника финансирования школы Н. делятся на 3 категории: государственные (полностью финансируемые пр-вом), субсидированные (получающие гос. дотации) и независимые частные школы. Обучение в гос. школах бесплатное, в школах других категорий — платное. Обучение совместное. Девочки составляют лишь 4% общего количества учащихся. Нац. комитет по планированию развития нар. образования поставил задачу осуществить в стране всеобщее обязательное нач. обучение к 1980.

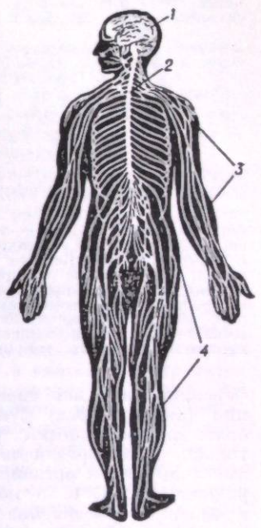
Дошкольное воспитание развито слабо. Имеется лишь 1 гос. и 3 частных дет. сада в Катманду. Нач. школы 3 типов: традиционные буддийские, индийские (трудовые школы в духе идей М. *Ганди*) и английские. Каждый тип школ имеет свои уч. планы и программы. Обучение в нач. школе любого типа начинается с 6 лет и продолжается 5 лет. Ежегодно уч-ся сдают переводные экзамены, а в конце 5-го года обучения — выпускные. В школах англ. типа обучение ведётся на непальском яз., англ. яз. изучается с 3-го класса. Обязательными предметами являются также санскрит и арифметика. Предметы по выбору: география, история, граждановедение, ручной труд и физкультура. В буддийских школах обучение ведётся на родном яз. Осн. внимание уделяется изучению санскрита, в особенности заучиванию религиозных текстов на санскрите. Уч-ся делят на группы не по возрастному признаку, а по способностям к заучиванию текстов на санскрите. С 1951 в уч. планы этих школ включены также арифметика, естествознание, история, география и граждановедение. Для школ инд. типа характерно выдвижение на первый план изучения различных ремёсел. Общеобразовательные дисциплины рассматриваются как прикладные при овладении тем или иным ремеслом. В уч. курсы этих школ в качестве обязательных предметов включены этика, граждановедение и гигиена. Обучение ведётся на непальском яз. В 1964/65 уч. г. в нач. школах всех типов обучалось 334 тыс. уч-ся.

Ср. школы — 6-летние, состоят из 2 циклов по 3 года. В ср. школах изучается 5 обязательных предметов: непальский яз., математика, граждановедение, естествознание и физкультура. Кроме того, в уч. план входят спец. предметы, дающие подготовку по одной из специальностей: медицина, инженерное дело, право, торговля, с. х-во и лесоводство. По окончании школы уч-ся сдают выпускные экзамены и получают аттестат, дающий право поступления в вуз.

На базе нач. школы работают проф. школы. Младшие ср. проф. школы имеют 3-летний срок обучения, старшие — 6-летний. В 1964/65 уч. г. в ср. общеобразовательных и проф. школах насчитывалось 55 тыс. уч-ся. Пед. уч. заведения работают на базе ср. школы. Курс обучения для учителей нач. школ 1 год, для учителей ср. школ — 4 года. Пед. уч. заведения в 1964/65 уч.г. насчитывали 1600 студентов.

В Катманду находится ун-т, осн. в 1958, ф-ты: иск-в, юридич., естественный, экономич., торговый, педагогический. Кроме ун-та, имеется ряд колледжей, в т. ч. высший пед. колледж в Катманду (осн. 1956). В 1964/65 уч. г. в вузах (в т. ч. в колледжах, дающих незаконченное высшее образование) насчитывалось 6372 студента. В Катманду находятся 8 б-к и Нац. музей.

НЕ́РВНАЯ СИСТЕ́МА — система органов у человека и животных, осуществляющая связь организма с внешней средой и играющая ведущую роль во взаимосвязи органов между собой и тем самым в регуляции и координации всех функций организма. Н. с. образована гл. обр. нервной тканью, основным структурным и функциональным элементом к-рой являются нейроны, обладающие высокой возбудимостью и способностью к быстрому проведению возбуждения. Каждый нейрон образован нервной клеткой (тело нейрона) с отходящими от неё древовидно ветвящимися отростками (дендритами) и одним нервным волокном (нейритом). Посредством дендритов или непосредственно своим телом нервные клетки воспринимают возбуждения, приходящие от органов чувств или от других нервных клеток. В теле нейрона возбуждения накапливаются и перерабатываются в новые комбинации нервных импульсов, к-рые затем передаются от тела нейрона по нервному волокну на др. нейроны или прямо на органы движения. Тела нейронов сконцентрированы в центральной нервной системе и периферич. нервных узлах: отростки нейронов образуют нервные волокна, входящие в состав проводящих путей центральной нервной системы и в состав нервов. Величина тел нейронов различна (напр., у человека самые мелкие тела нейронов имеют 5—10 μ в диаметре, самые крупные —135—150 μ). Отростки нейронов могут достигать неск. метров.

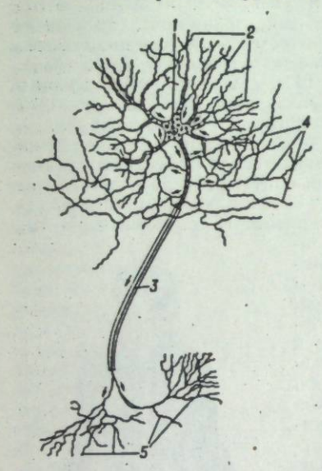


Центральная и периферическая нервная система человека: *1* — головной мозг; *2* — спинной мозг; *3*, *4* — периферическая нервная система.

Н. с. способна воспринимать раздражения, превращать их энергию в энергию нервного возбуждения, к-рое в форме нервных импульсов проводится по нервным волокнам. Осн. формой деятельности Н. с. является *рефлекс*, т. е. осуществляемая Н. с. ответная реакция организма на раздражение. Рефлексы могут быть врождёнными (*безусловные рефлексы*) или приобретёнными в течение жизни (*условные рефлексы*). Раздражения воспринимаются с помощью *рецепторов*, представляющих собой периферич. отдел *анализаторов*. Возникшие в рецепторах нервные импульсы по афферентным (чувствительным) нервным волокнам передаются в центральную Н. с. (в корковый отдел анализаторов). Отсюда по эфферентным (двигательным) нервным волок-

нам преобразованные нервные импульсы направляются к различным рабочим органам (мышцам, железам и др.).

Н. с. может оказывать на иннервируемые органы и ткани различное действие. Нек-рые нервные волокна передают импульсы, вызывающие деятельность того или иного органа; другие регулируют, корригируют деятельность органа, усиливая или ослабляя её. Н. с. оказывает также влияние на обмен веществ.



Строение нейрона: *1* — тело нервной клетки; *2* — дендритные отростки; *3* — нервное волокно; *4* — боковые ответвления от нервного волокна; *5* — концевые разветвления нервного волокна (стрелками показаны направления движения нервных импульсов нейрона).

Деятельность Н. с. складывается из двух процессов —*возбуждения* и *торможения*. В основе деятельности Н. с., как и всего организма, лежит обмен веществ. В функционировании Н. с. большое значение имеют электрич. процессы, являющиеся характерным проявлением процесса возбуждения (см. *Токи действия*).

В процессе историч. развития организмов строение Н. с. усложнялось; прогрессивно увеличивалось число нервных клеток и разнообразие их типов, изменялась структура нейронов и взаимоотношения между отдельными нервными клетками. По мере усложнения Н. с., её централизации и дифференциации в ней спец. воспринимающих образований (анализаторов) функции Н. с. становились всё более многообразными. Н. с. начала осуществлять не только связь организма с внешним миром, но и взаимосвязь частей организма между собой. В результате усложнения Н. с. и концентрации нервных клеток произошло разделение её на центральную и периферическую. У позвоночных животных и человека по нек-рым анатомич. и физиологич. данным выделяют особый отдел Н. с. — вегетативную Н. с. Центральная Н. с. представлена головным и спинным мозгом, периферическая — нервами, отходящими от головного и спинного мозга, межпозвоночными нервными узлами и периферич. отделом вегетативной Н. с.

См. *Центральная нервная система*, *Вегетативная нервная система*.

НЕРСИСЯ́НСКОЕ УЧИ́ЛИЩЕ (школа, семинария). Основано в 1824 в Тифлисе архиепископом, а впоследствии патриархом всех армян Нерсесом Аштаракеци, к-рый понимал, что пока Армения находится под деспотич. гнётом Турции и Персии (Вост. Армения была освобождена и присоединена к России только в 1828), нельзя думать о создании там школы, и поэтому местом для своего уч-ща выбрал Тифлис. Первым инспектором Н. у. был видный арм. писатель и педагог А. Аламдарян. По замыслу Аштаракеци в Н. у. должны были принимать детей всех сословий и дать им общее образование, но по утверждённому царским пр-вом положению 1836 об арм. церкви Н. у. было преобразовано в епархиальную духовную семинарию, задачей к-рой была подготовка служителей арм. церкви. Однако Н. у. почти никогда не ограничивалось этой задачей. Просуществовав ок. 100 лет, оно выпустило из своих стен многих деятелей арм. общественной мысли, культуры, просвещения, науки и лит-ры. В числе выпускников первых выпусков Н. у. были Х. *Абовян*, Ст. *Назарян* и др.; в уч-ще получил образование классик арм. лит-ры Г. *Агаян*.

В 1921 Н. у. было преобразовано в школу 2-й ступени. В настоящее время в Армении существует клуб бывших учеников Н. у. *С. К. Худоян.* Ереван.

НЕФТЯ́НЫЕ ИНСТИТУ́ТЫ — высшие уч. заведения, готовящие специалистов для нефтяной, газовой и нефтехимической отраслей промышленности. В СССР в 1966 имелось 4 комплексных Н. и.: Моск. ин-т нефтехимич. и газовой пром-сти им. Губкина (осн. в 1930 на базе Моск. горной академии), Азербайджанский ин-т нефти и химии (в Баку, осн. в 1925), Грозненский нефтяной (осн. в 1922 как политехникум) и Уфимский нефтяной (осн. в 1944 на базе филиала Моск. нефтяного ин-та). Во всех Н. и., помимо дневных, имеются вечерние и заочные ф-ты. Моск. ин-т им. Губкина имеет вечерние ф-ты в Омске, Альметьевске (Тат. АССР), Небитдаге (Туркмения) и в Ухте (Коми АССР), вечерние общетехнич. ф-ты в Лениногорске (Тат. АССР) и в Красноводске (Туркмения). Уфимский ин-т имеет вечерние ф-ты в городах Октябрьском и Салавате (Башкирия).

Подготовка специалистов для нефтяной, газовой и нефтехимич. промышленности ведётся также на нефтяных ф-тах и отделениях ряда политехнич. и индустриальных ин-тов: Куйбышевского, Львовского, Туркменского (в Ашхабаде), Ташкентского, Казахского (в Алма-Ате), Томского, Пермского, Тюменского, а также Всесоюзного заочного (в Москве).

В Н. и. представлены полностью или частично след. специальности: геология и разведка нефтяных и газовых месторождений; геофизич. методы поисков и разведки месторождений полезных ископаемых; разработка нефтяных и газовых месторождений; проектирование, сооружение и эксплуатация газонефтепроводов, газохранилищ и нефтебаз; газоснабжение городов и пром. предприятий; машины и оборудование нефтяных и газовых промыслов, нефтеперерабатывающих и нефтехимич. заводов; технология нефтяного и нефтехимич. машиностроения, приборостроения и аппаратостроения; технология переработки нефти и газа; нефтехимич. синтез; автоматизация и механизация производственных процессов в нефтяной, газовой и нефтехимич. пром-сти; экономика и организация нефтяной, нефтехимич. и газовой пром-сти.

Срок обучения в Н. и.— 5 лет; на вечерних и заочных ф-тах — 6 лет. Выпускники Н. и. и ф-тов после защиты дипломных проектов получают, в зависимости от избранной специальности, квалификацию горного инженера, инженера-механика, инженера-технолога, инженера-экономиста (по науч. уровню она примерно эквивалентна квалификации, к-рую получают выпускники вузов США, Великобритании, Франции и нек-рых др. стран, защитившие диссертацию на соискание 2-й профессиональной степени, напр., магистра наук).

При Н. и. и ф-тах имеется аспирантура. Московскому и Азербайджанскому ин-там предоставлено право приёма кандидатских и докторских диссертаций; Куйбышевскому индустриальному, Львовскому политехническому и Грозненскому нефтяному ин-там — кандидатских.

НЕЧАЕВ, Александр Павлович (март 1866 — март 1917) — рус. педагог, популяризатор науч. знаний в области естественных наук. После окончания естественноистор. ф-та Петерб. ун-та в 1889 приступил к преподаванию географии в ср. уч. заведениях Петербурга. С 1894 читал курсы физич. географии, геологии и минералогии в Горном ин-те, на Высших женских Бестужевских курсах и др. высших уч. заведениях Петербурга. Н.— автор науч.-популярных книг для

самообразования в области физич. географии, историч. геологии и описательной минералогии, изд. в серии «Очерки из жизни и истории земли», составитель хрестоматии по физич. географии «По морю и суше» (1909), пособия для уч-ся «Тетрадь для самостоятельных работ по географии» (ч. 1—4, 1923—24, совм. с Г. И. Ивановым) и др.

НЕЧА́ЕВ, Александр Петрович [24.X(5.XI). 1870—6.IX. 1948] — рус. психолог, возглавлявший экспериментальное направление в дореволюционной *педагогической психологии*; собственные психологич. исследования Н. связаны с проблемой памяти и индивидуальных различий. Н. пытался построить педагогику на данных психологии (гл. обр. на количественных результатах экспериментально-психологич. лабораторных исследований). Верная в своей историч. тенденции мысль о необходимости сблизить психологич. исследования и пед. практику, вызвавшая в предреволюционные годы резкую критику справа (А. И. Введенский, Г. И. *Челпанов* и др.) и поддержанная прогрессивным крылом рус. психологии (В. М. *Бехтерев*, Н. Н. *Ланге*, А. Ф. *Лазурский* и др.), не могла быть реализована Н. в связи с общей несостоятельностью *эмпирической психологии*, на позициях к-рой он находился. Поэтому уже тогда определилась неоправданность претензий его «экспериментации» обосновать практику уч. и воспитательной работы в школе и превратить педагогику в прикладную психологию. Идеи Н. получили широкую поддержку многих участников всероссийских съездов по пед. психологии (1906 и 1909) и экспериментальной педагогике (1910, 1913 и 1916), инициатором к-рых он явился, хотя на этих же съездах велась и горячая полемика по поводу идей Н. Своё отражение они получили также в издававшихся Н. «Книжках педагогической психологии» (кн. 1—11, 1905—10) и «Ежегоднике экспериментальной педагогики» (1909—14). После Вел. Окт. социалистич. революции Н. работал в науч. учреждениях и высших уч. заведениях Москвы. На 2-м психоневрологич. съезде (янв. 1924), не поняв задач перестройки психологии на основе марксизма, Н. безуспешно пытался утвердить принципы эмпиризма, отвергая всякий философский подход к вопросам психологии. Позиция Н., близкая идеям, к-рые в то время пытался утвердить Челпанов, была подвергнута серьёзной критике. В последние годы жизни Н. работал в Семипалатинском пед. ин-те.

Соч.: Совр. экспериментальная психология в её отношении к вопросам школьного обучения, 2 изд., т. [1] — 2, СПБ, 1908—12; Очерк психологии для воспитателей и учителей, 5 изд., [П.], 1915; Ассоциация сходства, СПБ, 1905; Память человека и её воспитание, 2 изд., М.—Л., 1930.

Лит.: Соколов М. В., Вопросы психологической теории на рус. съездах по педагогической психологии, «Вопр. психологии», 1956, № 2; Петровский А. В., Об основных направлениях в рус. психологии нач. XX в., в кн.: Из истории рус. психологии, М., 1961, с. 358—438; его же, На подступах к марксистской психологии, в кн.: Вопросы теории и истории психологии, М., 1965, с. 29—251.

А. В. Петровский. Москва.

НЕ́ЧКИНА, Милица Васильевна [р. 12(25).II.1901]— сов. историк, проф., д-р историч. наук, академик (с 1958), действит. чл. АПН РСФСР (с 1947). В 1921 окончила историч. отделение историко-филологич. ф-та Казанского ун-та. Преподавательскую деятельность в высшей школе начала сразу после окончания ун-та. С 1935 работает в Институте истории АН СССР. Вела преподавательскую работу (МГУ, Академия обществ. наук при ЦК КПСС и др.).

Труды Н. посвящены истории общественного и революционного движения в России в 19 в., истории рус. культуры, рабочего класса России и историографии. Под её редакцией выпущены мн. сборники документов по истории декабристов. Большое внимание Н. уделяет вопросам преподавания истории в ср. и высшей школе, созданию учебников по истории СССР. Она принимает участие в составлении и редактировании программ и учебников по истории СССР для нач., ср. и высшей школы. Н.— председатель Комиссии Президиума АПН по историч. образованию, под её руководством были разработаны новая структура историч. образования в школе и учебник по элементарному курсу истории СССР для 8-летней школы.

Награждена орденом Ленина. За работу «А. С. Грибоедов и декабристы» удостоена Гос. премии СССР (1948).

Соч.: Общество Соединенных Славян, М.— Л., 1927; Декабристы, М., 1930; Как жили и боролись крестьяне в крепостное время, 2 изд., М.— Л., 1934; Хрестоматия по истории СССР. Пособие для учителей ср. школы, т. 2, ч. 1, М., 1941 (совместно с С. С. Дмитриевым); Следственное дело о А. С. Грибоедове, М.— Л., 1945; История СССР, т. 2, Россия в XIX в. Под ред. М. В. Нечкиной, [М.], 1949; А. С. Грибоедов и декабристы, 2 изд., М., 1951; Восстание 14 декабря 1825 г., М., 1951; Движение декабристов, т. 1—2, М., 1955; История СССР со сведениями по новой и новейшей истории зарубежных стран, в. 1—4, М., 1960; История СССР. Уч. пособие для 7 кл., 3 изд., М., 1963 (совместно с А. В. Фадеевым).

Лит.: Черепнин Л. В., Академик М. В. Нечкина. (К 60-летию со дня рождения и 40-летию науч., пед. и общественной деятельности), «Вопр. истории», 1961, № 5.

НИГЕР, Республика Нигер (Niger),— государство в Зап. Африке. Площадь — 1189 тыс. км². Население — 3,2 млн. чел. (оценка 1962). Столица — Ниамей. Гос. язык — французский.

До 1958 Н. был колонией Франции и входил в состав Франц. Зап. Африки. 18 дек. 1958 была провозглашена автономная республика Н. в рамках франц. Сообщества. 3 авг. 1960 Н. получил независимость. Однако Франция сохраняет контроль во многих областях.

Просвещение. К моменту предоставления Н. независимости св. 99% взрослого населения было неграмотным, а школы посещало не более 2% детей. Продолжают сказываться последствия франц. колониализма. Франц. яз. является обязательным уч. предметом в школах; перевод из класса в класс осуществляется на основании отметок, выставляемых по франц. яз. (за сочинение). Продолжительность нач. обучения — 6 лет (с 6 до 12 лет) с подразделением на 3 цикла: подготовительный, элементарный и средний — с 2-годичным сроком обучения на каждом. В сельских школах нач. обучение в большинстве случаев продолжается 4 года. В уч. план нач. школы входят: письмо, чтение, арифметика, история, география, естествознание, пение, ручной труд, декламация, мораль. По большинству этих предметов при окончании нач. школы сдаются экзамены. По окончании нач. школы после сдачи конкурсных экзаменов лучшие уч-ся могут поступить в ср. школу (лицей). Срок обучения в ср. школе — 7 лет с подразделением на 2 цикла (4 и 2 года) и 1-годичный заключительный курс. Уч. планы в ср. школе во многом сходны с уч. планами франц. лицеев. По окончании полного срока обучения уч-ся получают степень бакалавра, дающую право поступления в вуз. Высшее образование можно получить только за границей. Обычно студенты из Н. учатся в Абиджанском (Берег Слоновой Кости) или Дакарском (Сенегал) ун-тах, либо в вузах Франции. После окончания нач. школы можно поступить в центр ремесленного ученичества или на курсы по подготовке учителей нач. школ. Окончание 1-го цикла ср. школы даёт возможность поступить в пед. школу. В 1963/64 уч. г. имелось 5 курсов по подготовке учителей и пед. школа.

После получения независимости в стране предпринимаются шаги, направленные на развитие нар. образования. Для более эффективного руководства работой школ страна разделена на 8 уч. округов. Поставлена задача в ближайшее время повысить процент детей, обучающихся в нач. школе, до 25%; в этих целях решено ежегодно (начиная с 1960) открывать 125 новых классов. По данным на 1963/64 уч. г., в нач. школах

было 50 348 уч-ся (8,5% детей школьного возраста), в ср. школе — 2321 уч-ся, в 1 центре ремесленного ученичества—86 уч-ся, в 3 пед. уч. заведениях (готовящих учителей нач. школ)—515 уч-ся; 187 студентов из Н. получали высшее образование за рубежом (бóльшая часть во Франции). Для ликвидации неграмотности взрослого населения принято решение ежегодно создавать школы в 100 деревнях. 23% передач нигерского радио имеют образовательный характер.

НИГЕ́РИЯ, Федеративная Республика Нигерия (Nigeria),— государство в Зап. Африке. Входит в состав Содружества, возглавляемого Великобританией. Площадь — 878 тыс. км². Состоит из 4 р-нов: Северного (центр — г. Кадуна), Восточного (г. Энугу), Западного (г. Ибадан), Средне-Западного (г. Бенин), и федеральной территории г. Лагос. Население — 55,7 млн. чел. (1963). Гос. язык — английский. Столица — Лагос.

До 1960 Н. была англ. колонией (завоевание началось с сер. 19 в.). 1 окт. 1960 получила независимость, с 1 окт. 1963 — республика.

Просвещение. Первые школы на территории Н. возникли во 2-й пол. 19 в. в связи с деятельностью христианских миссий. В 1882 был издан указ, имевший целью достигнуть единства в работе разрозненных миссионерских школ. В 1887 в Лагосе было основано Мин-во просвещения, осуществлявшее контроль за гос. нач. и ср. школами. В 1903 было опубл. положение о финансировании гос. школ и школ нек-рых миссий. Однако сеть школ начала развиваться только после 2-й мировой войны. Несмотря на то, что в 1955 в Зап. р-не, а в 1957 в Лагосе и Вост. р-не было введено бесплатное нач. образование (в Сев. Н. плата за обучение не отменена), значительная часть детей школьного возраста не посещает школы. Бóльшая часть населения неграмотна. Большинство уч-ся ограничивается нач. образованием. В Зап. р-не нач. школы — 6-летние (для детей в возрасте от 6 до 12 лет). В Вост. р-не и в Лагосе функционируют 8-летние нач. школы; в 1-й класс принимаются дети в возрасте 5 лет. Курс обучения делится на 2 равных периода, к-рые именуются младшей и старшей школой. В Сев. р-не действует такая же система, но в 1-й класс поступают дети в возрасте 7 лет. Уч. план и программы в различных р-нах различны; разрабатываются мин-вами просвещения р-нов. Преподавание сначала ведётся на местных яз., а англ. яз. вводится постепенно. В течение 2 первых лет дети получают навыки чтения, письма и счёта; в 3-м классе изучают местную географию, историю своего р-на, арифметику, англ. яз., занимаются рисованием. В старших классах большое внимание уделяется чтению, истории, географии Н. Преподавание всех предметов ведётся на англ. яз. Начиная с 1-го класса, преподаётся религия. В 8-летних школах старшие классы имеют практич. уклон. При окончании нач. школы уч-ся сдают экзамены для получения свидетельства («сертификата»). В 1962 в 15 586 нач. школах было 2 834 010 уч-ся.

Для поступления в ср. школу необходимо свидетельство об окончании нач. школы, сдача конкурсных вступительных экзаменов (обязательны экзамены по арифметике и англ. яз.). Срок обучения — 5—6 лет. Осн. предметы: англ. яз., лит-ра, география, история, математика и религия; во всех женских школах преподаётся домоводство; музыка, труд и рисование — в половине всех ср. школ; граждановедение и гигиена— в трети школ. Физич. подготовка проводится почти во всех школах. В нек-рых школах преподаются такие предметы, как с. х-во, технич. черчение, франц. яз., бухгалтерия. Перевод из класса в класс осуществляется обычно по результатам ежегодных экзаменов. По окончании школы уч-ся получают свидетельство, после чего могут готовиться к сдаче экзаменов на аттестат, дающий право поступления в ун-т. С 1955 в Зап. р-не стали развиваться ср. школы с 3-летним сроком обучения на базе нач. образования. Здесь уч-ся как бы продолжают нач. образование и получают практич. знания. Преподаются: арифметика, англ. яз., история, граждановедение, география, религия, физич. воспитание, гигиена, домоводство, вышивание, полевые работы, коммерч. дело и бухгалтерия. В 1962 в 1156 ср. школах было 195 499 уч-ся.

Подготовка учителей нач. школы осуществляется в 4-годичных учительских колледжах на базе нач. школы. Учителей ср. школы готовят ун-ты или пед. колледжи повышенного типа на базе ср. образования. В 1962 в стране имелось 284 пед. колледжа с 30 756 уч-ся (в т. ч. только 7355 женщин).

После окончания нач. школы можно поступить в в проф.-технич. школы, готовящие квалифицированных рабочих. В 1962 в 31 проф.-технич. школе было 7240 уч-ся (из них только 184 женщины). Ср. технич. образование дают техникумы (имеется 3 техникума— в Кадуне, Энугу, Ябе), работающие на базе нач. школы; при поступлении в техникум надо сдать вступительные экзамены и пройти собеседование. Срок обучения— 4 года. В техникуме на Ябе имеется, кроме того, 2-годичное отделение, куда принимают лиц со ср. образованием. Это отделение готовит специалистов по механике, радиотехнике и электротехнике.

В Н. имеется несколько ун-тов. В 1948 основан (как университетский колледж) Ибаданский ун-т. Ф-ты: естественных наук, иск-ва, мед., с. х-ва и ветеринарии, экономич. и социальных наук, пед. и библиотечный. При ун-те имеется ин-т по изучению Африки (открыт в 1962) и госпиталь на 500 мест. В 1962/63 уч. г. в ун-те было 1705 студентов (в т. ч. только 77 женщин). В 1960 в г. Нсука открыт Нигерийский ун-т. Ф-ты: филологич., физико-математич., пед. и с. х-ва. В 1962/63 уч. г. в нём обучалось 1244 студента. При ун-те в 1962 открыты курсы рус. яз. В 1961 создан ун-т в Ифе. Ф-ты: с.-х., гуманитарный, экономич., инженерный, права, мед., естественных наук, социологии. В 1962 открыт ун-т в Лагосе (100 студентов). Ф-ты: геологии, машиностроения, юридич., ф-т по подготовке работников коммерции и администраторов, отделение по подготовке специалистов по изучению Африки. В Зарии в 1962 на базе Нигерийского колледжа науки, искусств и технологии (осн. в 1953) открыт Ахмаду Белло ун-т. Ф-ты: иск-в, естеств. наук, инженерный, архитектурный, ветеринарный, арабистики и исламистского права. В состав ун-та входит Административный ин-т (осн. в 1954). В 1962/63 уч. г. в нём было 467 студентов.

Наиболее крупные б-ки: Нигерийского ун-та (472 тыс. тт.) в Нсука и ун-та в Ибадане (165 тыс. тт.).

В Лагосе находится этнографический и археологический музей Н. Музеи имеются также в городах Ифе, Кано, Джос и др.

НИДЕРЛАНДЫ (Nederland), Нидерландское Королевство (распространённое название — Голландия),— гос-во в Зап. Европе. Площадь— 32,5 тыс. км². Население—12 210 тыс. чел. (янв. 1965). Столица— Амстердам. Гос. язык — голландский.

Просвещение. Формально управление нар. образованием находится в руках гос-ва, но религиозные организации имеют право содержать свои уч. заведения; открываемые церковью школы получают гос. ассигнования; церковь имеет право контролировать уч.-воспитательную работу всех уч. заведений. Гос-во нормирует плату за обучение (все уч. заведения, включая нач. школы,— платные), регулирует законами развитие нар. образования, отпускает средства на содержание гос. и частных учебных заведений. Непосредственное руководство народным образованием осуществляют муниципалитеты.

Первые акты о введении обязательного всеобщего нач. обучения были опубл. в конце 19 в. Законом 1900 было установлено 6-летнее нач. обязательное обучение. В 1933 был добавлен ещё один год обучения, и нач. школа стала 7-летней (с 6 до 13 лет), а с 1950—8-летней. Возраст обязат. обучения

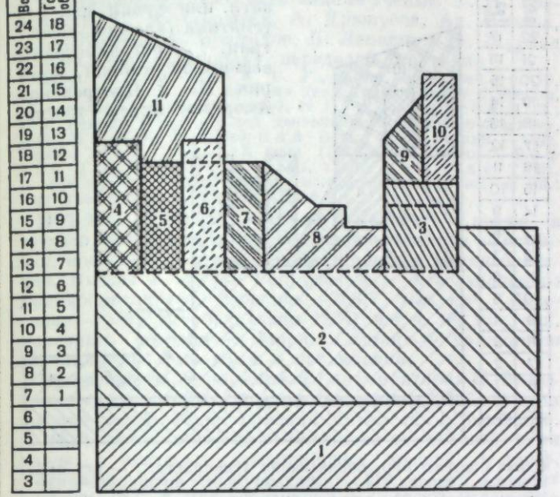


Схема системы нар. образования в Нидерландах: *1* — дет. сад; *2* — нач. школа; *3* — высшая нач. школа; *4* — классич. гимназия; *5* — реальная школа; *6* — лицей; *7* —женская ср. школа; *8* — низшие проф. уч-ща; *9* — ср. проф. уч-ща; *10* — пед. уч-ща; *11* — вуз.

был определён с 7 до 15 лет, хотя большинство детей до сих пор продолжает поступать в 1-й класс в 6-летнем возрасте.

Дети в возрасте от 3 до 6 лет могут посещать дет. сады. Дет. сады — платные, принадлежат частью муниципалитетам, а в большинстве случаев — частные. В 1963/64 уч. г. в дет. садах было 435 489 детей.

Продолжительность обучения в нач. школе — 8 лет. Плата за обучение взимается в зависимости от материального положения родителей, сильно нуждающиеся семьи могут быть освобождены от платы. В большинстве гос. нач. школ обучение совместное, а в большинстве католических — раздельное. Обязательные уч. предметы:: голл. яз., чтение, письмо, арифметика, нац. история, география, естествознание, пение, рисование и физкультура; предметы по выбору: иностранный яз. (нем., франц. и англ.), алгебра и геометрия, коммерция, всеобщая история, ручной труд, с. х-во, домоводство и рукоделие для девочек. Иностранный яз. изучается в 5-м и 6-м классах во внеурочное время и за особую плату. Изучение иностранного яз. обязательно для уч-ся, желающих поступить в ср. школу. В уч. план нач. школы религия как предмет не входит, т. к. официально родителям предоставлено право свободы выбора религии или отказа от её изучения вообще. Однако фактически религия преподаётся во всех школах, т. к. они либо принадлежат религиозным организациям, либо находятся под их контролем. В последних классах (7-й и 8-й) нач. школы гл. внимание уделяется преподаванию практич. предметов. По окончании 6 классов ок. 30% детей поступает в высшую нач. школу с 3—4-летним сроком обучения. Здесь к уч. плану прибавляются: иностранный язык (франц., англ. и нем.), математика и физика, а также коммерческие предметы. Цель этой школы — готовить низших служащих торговых предприятий. В 1963/64 уч. г. в нач. школах было 1 434 577 уч-ся; в высших нач. школах было 276 259 уч-ся.

Ср. школа (в к-рую поступает только ок. 10% уч-ся нач. школы) строится на базе 6 лет нач. школы и характеризуется своей многотипностью. Старейшим типом ср. школы является 6-летняя классич. гимназия, готовящая уч-ся к поступлению в вуз. В последние 2 года обучения происходит фуркация на 2 отделения: языков и естественнонаучное. В гимназиях изучают: греч., лат., франц., нем., англ. и голл. языки (на что уходит ок. половины уч. времени), историю, географию, математику, физику, химию, биологию, рисование и физкультуру. 5-летняя реальная ср. школа готовит уч-ся к поступлению в вуз, а также к службе в торговых предприятиях. Здесь изучают: голл., франц.,нем. и англ. языки, политэкономию, географию, историю, коммерцию, конституцию, математику, механику, физику, химию, ботанику и зоологию, космографию, рисование, черчение и физкультуру. В последние 2 года обучения осуществляется фуркация на лит.-экономич. и естественноматематич. отделения. Лицей соединяет в себе черты гимназии и реальной ср. школы и соответственно имеет 5- или 6-летний срок обучения. 5-летние ср. женские школы готовят девушек к работе в различных конторах и к ведению домашнего хозяйства и не дают возможности поступить в вуз. Здесь изучают: голл. яз. и лит-ру, англ. яз. и лит-ру, нем. яз. и лит-ру, франц. яз. и лит-ру, географию, историю, математику (в соединении с бухгалтерией), физику, химию, ботанику и зоологию, рисование, музыку, физкультуру, домоводство и рукоделие. Имеются также младшие семинарии, готовящие к поступлению в высшую католич. семинарию. В 1963/64 уч. г. в ср. школах насчитывалось 191 792 уч-ся.

В низшие проф. уч-ща можно поступить после 6 лет обучения в нач. школе. Срок обучения в них — от 2 до 5 лет, в большинстве случаев — 3 года. Лучшими из этих училищ являются коммерческие, срок обучения в к-рых от 3 до 5 лет. В ср. проф. училища (2—4-летние) и пед. училища (5-летние), готовящие учителей нач. школ, можно поступить по окончании высшей нач. школы. В 1963/64 уч. г. в низших и ср. проф. училищах было 563 139 уч-ся, в пед. училищах — 52 769 уч-ся.

Высшее образование представлено ун-тами и спец. ин-тами. Срок обучения в вузах — 3—7 лет. Вузы могут быть государственными — ун-т в Лейдене (осн. 1575), ун-т в Утрехте (осн. 1636), ун-т в Гронингене (осн. 1614), муниципальными — ун-т в Амстердаме (осн. 1632), т. наз. свободными — протестантский ун-т в Амстердаме (осн. 1881, признан ун-том в 1904), католич. ун-т в Неймегене (осн. 1923). Имеются также: политехнич. ин-т в Делфте (осн. 1842), экономич. ин-т в Роттердаме (осн. 1913), католич. экономич. ин-т в Тилбурге (осн. 1927) и др. В 1963/64 уч. г. в вузах было 52 348 студентов.

К числу крупнейших б-к относятся университетские б-ки в Лейдене (1600 тыс.тт.), Амстердаме (1500 тыс. тт.), Утрехте (850 тыс. тт.).

В Амстердаме, Гааге и др. городах имеются музеи, картинные галереи, где хранятся произведения Рембрандта, Гальса, Ван-Эйка и др. В Амстердаме находится Дом-музей Рембрандта.

НИЗАМИ Гянджеви, Ильяс (р. ок. 1141 — ум. ок. 1203) — азерб. поэт-гуманист и мыслитель. Родился в семье ремесленника. Изучал астрономию, математику, медицину, теологию и античную философию.

Н. — автор получивших мировую известность 5 поэм «Хамса» («Пятерица»): «Сокровищница тайн» (1179), «Хосров и Ширин» (1180), «Лейли и Меджнун» (1188), «Семь красавиц» (1197), «Искандер-наме» (ок. 1200).

В своих произведениях Н. выступал против тиранов, осуждал произвол и насилие феодалов. Н. выступал за гуманного и просвещённого правителя. По его мнению, человеческий род един и все расы равны. Смысл жизни людей — в труде, к-рый обеспечивает материальные условия жизни; трудиться обязаны все. Поэмы Н. включают наставления, обращённые к народу, к правителям, молодому поколению. В них имеются отдельные главы пед. характера: наставления сыну автора Мухаммеду, назидания учителей-наставников — персонажей поэм. Социальные взгляды Н. оказали большое влияние на его мысли об обучении и воспитании. Большое значение он придавал разуму, к-рый должен руководить жизнью каждого человека и обществом в целом. Разум должен быть обогащён знаниями. Обучение, по мнению Н., имеет не только образовательное, но и моральное значение, т. к. оно способно перевоспитать человека (сделать даже бессердечных людей справедливыми). Обучение должно охватывать не только гуманитарные, но и естественные науки. Учение он рассматривал как труд, требующий упорства и самостоятельности. Значительное место в пед. высказываниях Н. занимают вопросы нравственного воспитания. Он придаёт большое значение труду как фактору моральной чистоты и независимости человека. Подчёркивая значение роли примера в воспитании, он неоднократно призывал выбирать себе умного и хорошего друга. Н. показывал, как велика роль воспитателя и учителя: в его поэмах все учителя — люди, обладающие высокими знаниями и безупречной нравственностью.



Лит.: Маковельский А. О., Nisamiana, «Тр. ин-та философии АН Азерб. ССР», 1945, т. 1; Мурадханов М. А., Пед. высказывания Низами, Баку, 1947; Гулизаде М. Ю., Низами Гянджеви, Баку, 1953; Очерки по истории философской и общественно-политич. мысли народов СССР, т. 1, М., 1955; Бертельс Е. Э., Низами. Творческий путь поэта, М., 1956; Мамедов Ш. Ф., Философские и общественно-политич. взгляды Низами, М., 1959; Мустафаев Д. В., Философские и этические воззрения Низами, Баку, 1962.
М. Мурадханов. Баку.

НИКАРА́ГУА, Республика Никарагуа (República de Nicaragua),— гос-во в Центральной Америке. Площадь — 148 тыс. км². Население — 1536 тыс. чел. (перепись 1963). Столица — Манагуа. Гос. язык — испанский.

Просвещение. Первые школы на территории Н. появились в 16 в., в период её колонизации испанцами. Совр. система нар. образования регламентируется конституцией 1950. Нач. образование бесплатно и обязательно для детей в возрасте от 7 до 12 лет. Но фактически, из-за тяжёлого материального положения родителей, недостатка школ, а также разбросанности населённых пунктов в сельских местностях огромное количество детей школьного возраста не посещает школы. В 1963 в Н. было 65,5% неграмотных.

Для детей в возрасте 4—5 лет имеется небольшое количество гос. и частных дет. садов. В 1960 дет. сады посещало 4300 детей.

Нач. школы — 4 типов. В городах имеются нач. «элементарные» (2-годичные), «неполные», т. наз. градуадас (4-годичные), и т. наз. высшие, полные нач. школы (6-летние). По окончании «элементарных» или «неполных» школ уч-ся могут переходить соответственно в 3-й или 5-й класс полной нач. школы. Сельские нач. школы — 2-летние, однокомплектные. В нач. школе преподаются: испан. яз., арифметика и геометрия, естествознание, география, история, физкультура,

гигиена, мораль и граждановедение, рисование, пение, ручной труд и домоводство, с.-х. работы. В 1962 было 2135 нач. школ, в к-рых насчитывалось 176 тыс. уч-ся.

Ср. школа (т. наз. институт) — 5-летняя, работает на базе 6-летней нач. школы. В уч. план ср. школ входит испан. яз., англ. или франц. яз., математика (алгебра, геометрия, тригонометрия), всемирная история, история Н. и Центральной Америки; курсы географии Европы, Азии и Африки, Америки и Океании, Н. и Центральной Америки, анатомия и физиология человека, физика, химия, лит-ра, философия, домоводство, физич. воспитание и спорт. В конце каждого уч. года сдаются переводные экзамены. По окончании ср. школы уч-ся получают диплом бакалавра наук и лит-ры, что даёт им право поступления в ун-т. В 1962 в 61 ср. школе было 9493 уч-ся.

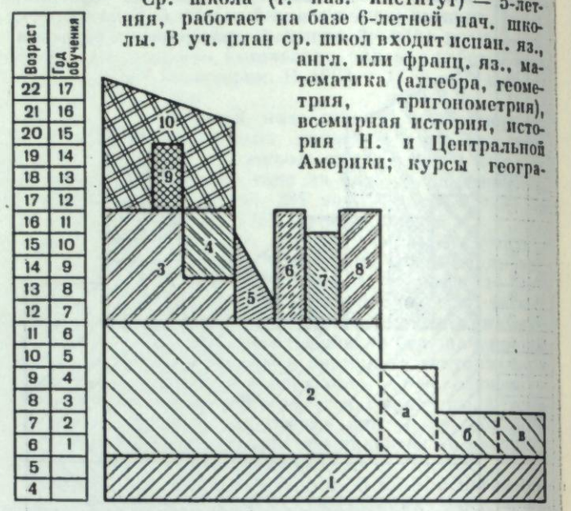


Схема системы нар. образования Никарагуа: *1* — дет. сад; *2* — нач. школа (*а* — неполная нач. школа, *б* — элементарная школа, *в* — сельская школа); *3* — ср. школа; *4* — ср. с.-х. школа; *5* — проф.-технич. школа; *6* — пед. уч-ще; *7* — коммерческая школа; *8* — школа искусств и ремёсел; *9* — мед. школа; *10* — вуз.

В низшие проф.-технич. школы можно поступить по окончании нач. школы, сдав спец. вступительный экзамен. Срок обучения в этих школах 1—4 года. В 1962 было 6 проф.-технич. школ. На базе нач. школы работают 4-летние ср. коммерческие школы, 5 летние школы искусств и ремёсел. По окончании 2-го класса общеобразоват. ср. школы можно поступить в 3-летнюю ср. с.-х. школу, по окончании 5-го класса—в 3-летнюю нац. мед. школу. Учителей нач. школ готовят 5-летние пед. училища, работающие на базе нач. школы, учителей ср. школ — вузы. В 1961 в 12 пед. училищах было 2110 уч-ся. В стране имеется 2 ун-та. Нац. ун-т в Леоне (осн. 1811) имеет ф-ты: мед., фармацевтич., зубоврачебный, инженерный, экономич., пед., юридич., химич., физико-математич.; 1620 студентов (1963/64 уч. г.). В 1961 создан Центральноамериканский (частный католич.) ун-т в Манагуа, имеющий ф-ты: инженерный, юридич., административный; 600 студентов (1963). В Манагуа имеется высшая пед. школа, высшие школы инженеров-механиков и инженеров-электриков.

В Манагуа находятся Нац. б-ка и Нац. музей.

«НО́ВАЯ БИБЛИОТЕ́КА ДЛЯ ВОСПИТА́НИЯ»— дет. журнал, издававшийся в Москве П. Г. *Редкиным* с 1847 по 1849. Вышло 10 книг. Журнал стремился вызвать у детей интерес к знаниям, научно объяснить явления природы и историч. события. В каждом номере осн. место занимали научно-популярные статьи (историч., географич., естественнонаучные). В этом нашла

свой отражение мысль Редкина о том, что осн. средством воспитания являются науч. знания. Журнал стремился излагать научный материал в доходчивой и занимательной для детей форме. Каждый номер содержал и беллетристич. материал — сказки, пересказы классич. произведений, фольклор.

В журнале сотрудничали видные учёные: Т. Н. Грановский, С. М. Соловьёв, А. Драшусов, Ал. Иванов, Д. Л. Крюков, С. Шестаков, В. Лапшин и др. Журнал получил высокую оценку передовой критики.

Лит.: Белинский В. Г., Полн. собр. соч., т. 10, М., 1956; Ив Ф., Из истории дет. журналистики в России, «Воспитание и обучение», 1887, № 11, 12; Семёнов Д. Д., П. Г. Редкин. Очерк его пед. деятельности, «Русская старина», 1891, № 8; Струминский В. Я., П. Г. Редкин — рус. педагог второй пол. XIX века (1808—1891), в кн.: Редкин П. Г., Избр. пед. соч., М., 1958; Усакина Т. И., О лит.-критич. деятельности молодого Салтыкова, в кн.: Лит. наследство, т. 67, М., 1959.

НО́ВАЯ ЗЕЛА́НДИЯ (New Zealand) — гос-во в юго-зап. части Тихого океана, расположенное на островах, носящих то же название. Доминион Великобритании. Входит в состав Содружества, возглавляемого Великобританией. Площадь —268,7 тыс. км². Население — 2594 тыс. чел. (июнь 1964), в т. ч. 188 тыс. чел. коренных жителей — маори. Столица — Уэллингтон (Веллингтон). Гос. язык — английский.

Просвещение. Первые школы на территории Н. З. создавались англ. миссионерами начиная с 1816. В этих школах детей маори обучали англ. яз. и ремёслам. В 1820 англ. миссионер Кендалл, изучивший язык маори, с помощью 2 маорийских вождей и проф. Кембриджского университета С. Ли создал алфавит языка маори, употребляемый до сих пор. Вскоре после начала массового заселения Н. З. (1840) английские колонизаторы развязали войну против племён маори. Война продолжалась до 1872, в результате её большая часть маорийцев была истреблена, а остальные оттеснены в отдалённые р-ны страны и поставлены в бесправное положение. Со времени своего возникновения школа в Н. З. воспроизводила в осн. чертах англ. школу сер. 19 в. В 1877 был принят акт, предусматривавший бесплатное обучение для детей в возрасте от 7 до 13 лет. Однако полностью это решение не выполнялось. Образование было признано светским, однако с 1897 священники получили право проводить занятия с теми детьми, родители к-рых желали, чтобы их дети получали религиозное воспитание и обучение. В 1894, 1898 и 1901 вновь принимались законы о всеобщем обязательном обучении. В 1944 возраст обязательного обучения был увеличен до 15 лет.

Управление нар. образованием децентрализовано, в основном оно находится в ведении местных органов. Имеются как государственные, так и частные уч. заведения. Гос. уч. заведения —преимущественно светские, частные в основном принадлежат религиозным об-вам и организациям (гл. обр. католическим). Все частные школы должны быть зарегистрированы гос-вом; они получают небольшие гос. субсидии.

Для детей от 3 до 5 лет имеются дет. сады. В 1964 в 235 дет. садах было св. 18 тыс. детей. Хотя возраст обязательного обучения определён от 7 до 15 лет, практически абсолютное большинство детей (до 95%) поступает в школу в возрасте 5 лет. Нач. школа имеет 8-летний срок обучения и делится на 3 ступени. 1-я ступень — малышовые классы (2 года) для детей 5—6 лет. 2-я ступень — стандартные классы (4 года) для детей 7—10 лет. 3-я ступень — старшие классы нач. школы (2 года) для детей 11—12 лет. В нач. школе изучаются: англ. яз., арифметика, история, география, естествознание, физкультура, музыка, искусство, ручной труд, чистописание, гигиена, работа по металлу и дереву (для мальчиков), рукоделие и шитьё (для девочек). Старшие классы часто выделяются в самостоятельные уч. заведения (промежуточная школа), к-рые дают низшую проф. подготовку тем уч-ся, к-рые не пойдут учиться в ср. школу. В 1964/65 уч. г. в нач. школах было 462 370 уч-ся.

Формально дискриминации в области образования для населения маори нет. Часть детей маори обучается совместно с детьми белых (в 1964/65 уч. г. в нач. школах для белых обучалось 52 079 детей маори, в средних — 5065). Однако есть школы, в к-рых обучаются только дети маори. В связи с тем, что обучение во всех школах идёт на англ. яз., дети маори испытывают большие трудности в учёбе. По данным на июль 1964, в 135 нач. школах для маори было 10 324 уч-ся.

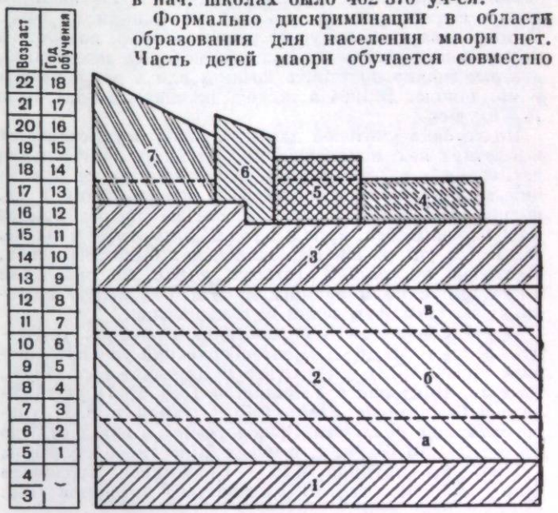


Схема системы нар. образования Новой Зеландии: *1* — дет. сад; *2* — нач. школа (*а* — малышовые классы, *б* — стандартные классы, *в* — старшие классы — промежуточная школа); *3* — ср. школа; *4* — центр по подготовке воспитательниц дет. садов; *5* — пед. колледж; *6* — проф. ин-т; *7* — вуз.

Ср. школа подразделяется на 4 типа. 1-й — привилегированная школа академич. типа. Она готовит уч-ся к т. наз. интеллигентным профессиям и поступлению в ун-ты и университетские колледжи. 2-й тип — техническая, или реальная, школа, к-рая наряду с общим образованием готовит уч-ся к работе в пром-сти и торговле; она имеет уклоны: индустриальный, коммерческий, новых языков и домоводческий. 3-й тип — комбинированная ср. школа, в к-рой сочетаются черты первых 2 типов. 4-й тип — районная ср. школа, к-рая представляет собой дополнительные классы при сельских нач. школах; она имеет уклоны: общеобразовательный, с.-х., домоводческий и естественно-математический. По данным на 1960/61 уч. г., из 248 ср. школ было: академич. типа—102, технич. — 41, комбинированных — 7, районных—98. В 1964/65 уч. г. в ср. школах было 153 641 уч-ся. Ср. школа имеет 4-летний срок обучения; уч-ся, желающие получить право на университетскую стипендию, учатся ещё 1 год. После 3 лет обучения в ср. школе уч-ся могут сдавать экзамены на получение аттестата, наличие к-рого даёт возможность поступить в пед. и нек-рые др. ср. проф. уч. заведения. Ок. $^1/_3$ мальчиков после 3 лет обучения в ср. школе идёт в ученичество на производство. Для того, чтобы поступить в ун-т и университетские колледжи, надо иметь аттестат об окончании 4-летней ср. школы и сдать вступительный экзамен. Формально в вуз можно поступить из любого типа ср. школы, практически же в него поступают гл. обр. выпускники общеобразоват. школ академич. типа.

По официальным данным, в 1962 после 3 лет обучения экзамены на аттестат сдало 30 692 чел., а после 4 лет — только 2428 чел. Проф. подготовка осуществляется в ср. технич. школах (в области пром-сти и торговли), а также в районных ср. школах (в области с. х-ва). В последние годы получает развитие проф. подготовка повышенного уровня в т. наз. ин-тах (ср.уч.заведениях), в к-рые можно поступить после 3 или 4 лет обучения в ср. школе. В 1964 в технич. школах и ин-тах было 74 475 уч-ся.

Подготовка учителей для нач. школ осуществляется в 3-летних пед. колледжах, подготовка воспитательниц дет. садов — в 2-летних пед. центрах; в эти уч. заведения можно поступить после 3 лет обучения в ср. школе. Обучение в пед. колледже подразделяется на 2-годичный осн. курс и 1 год пед. практики в школе. В 1964/65 уч. г. в 9 пед. колледжах было 5890 уч-ся. Учителей ср. школы готовят ун-ты. По окончании ун-та выпускники должны пройти 1-годичную подготовку на спец. отделении пед. колледжа.

К системе высшего образования относятся ун-ты — в Окленде (осн. 1882), Кентерберийский ун-т в Крайстчёрче (осн. 1873), ун-т Отаго в Данедине (осн. 1869), ун-т им. Виктории в Уэллингтоне (осн. 1897), ун-т Вайкато в Гамильтоне (осн. 1964), технич. и с.-х. университетские колледжи. Срок обучения в вузах от 3 до 6 лет. В 1964/65 уч. г. в вузах было 19 640 студентов.

Наиболее крупная б-ка — Оклендская публичная б-ка (400 тыс. тт.). В Уэллингтоне находится Нац. галерея искусств.

НОВИКОВ, Иван Кузьмич [20.V(1.VI). 1891—1.III. 1959] — сов. педагог, чл. корр. АПН РСФСР (с 1950), засл. учитель школы РСФСР (с 1938). В 1923 окончил ф-т общественных наук Моск. гос. ун-та. Пед. работу начал в 1907 (после окончания второклассной учительской школы) учителем Панинской нач. школы Тульской обл. В 1922—25 руководил моск. дет. домом «Светлый путь», пед. и дет. коллективы к-рого в 1925 вошли в состав моск. школы № 110. В 1925—52 — директор школы № 110, ставшей под его руководством одной из лучших ср. школ Москвы. С 1944 одновременно работал в н.-и. ин-тах АПН РСФСР.

Н. разрабатывал проблемы организации школы и пед. руководства её работой, обобщил опыт пед. коллектива 110-й школы и др. моск. школ и теоретически обосновал ряд вопросов обучения и воспитания уч-ся. Он — автор монографии «Организация уч.-воспитательной работы в школе» (1949) и статей, посвящённых планированию работы школы, организации деятельности директора и заведующего уч. частью, вопросам внутришкольного контроля за работой учителя и уч-ся, организации методич. работы в школе и районе, совместной воспитательной деятельности школы и семьи и др.

НОВИКО́В, Николай Иванович [27.IV (8.V). 1744—31.VII (12.VIII). 1818] — рус. просветитель, писатель, журналист и издатель. Происходил из среднепоместных дворян. В 1755—60 учился в гимназии при Моск. ун-те. С 1762 проходил службу в лейб-гвардейском Измайловском полку. В 1767 был назначен «держателем дневных записок» (протоколистом) в Комиссии об уложении. После её роспуска (1769) Н. ушёл с военной службы и занялся издательской деятельностью. В сатирич. журналах «Трутень» (1769—70), «Пустомеля» (1770), «Живописец» (1772—73), «Кошелек» (1774) Н. бичует пороки крепостнич. об-ва: «жестокосердие» помещиков, взяточничество судейских чиновников, низкопоклонство дворянства перед всем заграничным и т. п. По мнению Н. А. Добролюбова, Н. был первый из рус. журналистов, «... умевший взяться за сатиру смелую и благородную, поражавшую порок сильный и господствующий» (Собр. соч., т. 2, 1962, с. 306).

Новым и редким в России того времени было умение Н. организовать дело с большим размахом, объединить вокруг своей просветительской издательской деятельности крупные силы писателей, переводчиков, книгопродавцев. В 1779 Н. арендовал на 10 лет типографию Моск. ун-та. В нач. 80-х гг. вокруг Н. сложилось «Дружеское общество» с целью распространять просвещение путём издания отечественных и иностранных книг, науч. и уч. лит-ры. «Об-во» основало на свои средства пед. и переводческие семинарии, устанавливало стипендии студентам, командировало студентов для обучения за границу, создавало типографии (после Указа в 1783 «о вольных типографиях»). Для улучшения организации дела и мобилизации средств Н. и его товарищи по «Об-ву» учредили в 1784 «Типографическую компанию». «Компания» открыла в Москве новую крупную типографию, в Москве и провинциальных городах — книжные лавки, в Москве — аптеку, где бедным выдавались лекарства бесплатно. Школьные и уч. книги, издаваемые Н., были «... несколько лет почти во всеобщем употреблении», причём было «...принято намерение учебные книги училищам доставлять за самую выгодную цену» (Избр. соч., 1951, с. 596, 575). Издания «Компании» и типографии Моск. ун-та составляли в 80-х гг. значит. часть книжной продукции России. В 1780 Н. основал первую в Москве б-ку для чтения.



Стремясь воспитывать в обществе нац. самосознание, патриотизм, Н. издаёт свой «Опыт исторического словаря о российских писателях» (1772), «Древнюю российскую вивлиофику» (1773—75, расширенное переиздание 1788—91), «Скифскую историю» А. Лызлова (1776, 1787), «Деяния Петра Великого...» И. Голикова (1788—89) и др.

Н. издавал также газету «Московские ведомости» (1779—89), к-рая стала при нём содержательнее и интереснее, и различные «прибавления» к ней («Материалы натуральной истории, химии и физики», «Экономический магазин» и др.). Н. постоянно заботился о помещении материалов, касающихся «...до домашнего воспитания, и показание лучших книг в сем роде» (там же, с. 568). Сознавая, что «в нашем отечестве... детям читать нечего», Н. в 1785—89 издаёт в качестве бесплатных еженедельных «прибавлений» к «Ведомостям» «*Детское чтение для сердца и разума*».

Проблемам воспитания и обучения детей уделялось большое внимание во всех новиковских журналах. Наиболее полно пед. идеи Н. раскрываются в «Прибавлениях к Московским ведомостям». Здесь Н. опубликовал много оригинальных и переводных статей о воспитании: «О воспитании и наставлении детей. Для распространения общеполезных знаний и всеобщего благополучия», «Фамильный разговор», «Письмо о домашних учителях», «Эстетическое воспитание» и др. В его изданиях пропагандировались передовые для того времени гуманные взгляды на воспитание. Издание учебников, «Детского чтения», статей по вопросам воспитания сделали Н., по выражению современников, «истинным министром народного просвещения».

Несмотря на типичную для просветителя идейную слабость мировоззрения Н. (преувеличение роли воспитания в переустройстве общества, вера в просвещённого монарха, склонность к масонскому учению), деятельность его была прогрессивной и её результаты в развитии рус. культуры значительны.

Екатерина II всемерно препятствовала просветительной деятельности Н. В 1792 она без суда заточила его в Шлиссельбургскую крепость на 15 лет. В 1796 Н. был освобождён Павлом I, но возобновить обществ. деятельность ему уже не удалось.

Соч.: Избр. соч., М. —Л., 1951; Сатирические журналы Н. И. Новикова, М.— Л., 1951; Избр. пед. соч., М., 1959; Н. И. Новиков и его современники. Избр. соч., М., 1961.
Лит.: Добролюбов Н. А., Русская сатира екатерининского времени, Собр. соч., т. 5, М.— Л., 1962; Плеханов Г. В., История рус. обществ. мысли, Соч., т. 22, М.— Л., 1925; Афанасьев А. Н., Рус. сатирические журналы. 1769—1774 гг., 2 изд., М., 1859; Лонгинов М. Н., Новиков и московские мартинисты, М., 1867; Незеленов А., Николай Иванович Новиков — издатель журналов 1769—1785, СПБ, 1875; Семенников В., Рус. сатирические журналы 1769—1774 гг., СПБ, 1914; его же, Книгоиздательская деятельность Н. И. Новикова и типографической компании, П., 1921; Макагоненко Г., Николай Новиков и русское просвещение XVIII века, М.— Л., 1952; Берков П. Н., История рус. журналистики XVIII в., М.— Л., 1952; Трушин Н. А., Общественно-педагогическая деятельность Н. И. Новикова, «Сов. педагогика», 1956, № 6; Благой Д. Д., История рус. лит-ры XVIII в., 4 изд., М., 1960, с. 234—65.

Б. И. Краснобаев. Москва.

НО́ВОЕ ВОСПИТА́НИЕ — течение в бурж. педагогике конца 19—1-й четверти 20 вв., объективно отражавшее потребность империалистич. буржуазии в подготовке через школу (гл. обр. среднюю) инициативных, разносторонне развитых людей, способных в дальнейшем стать предпринимателями, активными деятелями в различных областях гос. и общественной жизни. Это течение объединило мн. педагогов, выступавших с требованием радикального изменения организации системы, содержания и методов воспитания и обучения, и сыграло известную положительную роль в истории педагогики. Сторонниками Н. в. были А. *Ферьер*, О. *Декроли*, Э. *Демолен*, Г. *Литц*, Г. *Винекен*, Дж. *Дьюи*, П. Гехеб, Р. *Кузине* и мн. др. педагоги, включая представителей свободного воспитания (Э. *Кей*, Л. *Гурлитт* и др.). Все представители Н. в. считали себя последователями Ж.-Ж. *Руссо*, выдвинувшего идею естеств. воспитания, вследствие чего Н. в. иногда называют «неоруссоизмом» или «неофилантропинизмом».

Согласно взглядам приверженцев Н. в., в школе (обязательно интернатного типа) должна быть создана такая воспитывающая среда, к-рая обеспечит физич., умственное и нравственное развитие детей и подготовит их к практич. жизни. Особенно большое значение придавалось физич. развитию, в к-ром сторонники Н. в. видели необходимую предпосылку для нормального раскрытия интеллектуальных сил и способностей ребёнка. Чтобы создать необходимые условия для правильного физич. развития детей, школы предлагалось создавать в сельской местности. Большое место в жизни детей должны занимать физич. труд, игры, спорт, дальние экскурсии.

При рассмотрении вопросов, связанных с умственным воспитанием, теоретики Н. в. различали умственное развитие и образование, или «вооружение знаниями», отдавая предпочтение первому. Они резко осуждали т. н. энциклопедич. образование, когда уч-ся изучают и запоминают огромное количество не связанных между собой фактов. Сторонники Н. в. признавали важность приобретения молодёжью только логически связанных знаний, имеющих практич. применение и помогающих правильному пониманию явлений и фактов окружающей жизни. В конце 19—нач. 20 вв. среди педагогов велась дискуссия о том, должна ли ср. школа быть общеобразовательной или специализированной в зависимости от будущего рода занятий уч-ся. Сторонники Н. в. видели решение вопроса в сочетании одного с другим: в младших классах ср. школы все дети должны изучать одни и те же предметы, в старших классах следует принимать во внимание личные интересы уч-ся, а также избранную ими будущую деятельность. Для этого наряду с обязательными для всех общеобразовательными предметами (родной и иностр. языки, история, география, естествознание, математика) должно предусматриваться изучение ряда предметов по выбору. Отстаивая принцип концентрации предметов преподавания, согласно к-рому уч-ся одновременно должны изучать небольшое число предметов, теоретики Н. в. считали, что монотонность и однообразие в уч. работе следует преодолевать не с помощью частой смены изучаемых дисциплин, а путём использования разнообразных методов и приёмов обучения. Методы обучения должны преимущественно опираться на индукцию, вести уч-ся от фактов к выводам и обобщениям, развивать у них ясное логич. мышление, желание и умение самостоятельно овладевать знаниями. При отборе содержания и выборе методов обучения считалось обязательным учитывать интересы детей.

Нравственное воспитание, по мнению теоретиков Н. в., должно быть направлено на формирование цельной человеческой личности. Задача педагогов состоит в том, чтобы дать возможность свободно развиваться лучшим качествам их воспитанников, подавлять все дурные качества, воспитывать у детей сильную волю, умение управлять своими желаниями, предвидеть последствия своих поступков, контролировать себя. Средства нравственного воспитания — сначала авторитет воспитателя, затем — строгое соблюдение установленных самими воспитанниками правил, дет. самоуправление, влияние искусства; в отдельных случаях разрешались наказания. Большое значение придавалось развитию у детей чувства религиозности (в духе деизма), но не допускалось преподавание к.-л. определённого вероучения. Первая «новая школа» была открыта С. *Редди* в 1889 в Абботсхолме (Англия). Вскоре были основаны Бидельская школа Дж. Бэдли (Англия, 1892), школа Рош (Франция, 1899), созданная Э. Демоленом, «сельские воспитательные дома» Г. Литца (Германия, 1902), «свободная школьная община Викерсдорф» Г. Винекена (Германия, 1906), Оденвальдская школа П. Гехеба (Германия, 1910), а также ряд школ в др. странах, в т. ч. и в России — школа Левицкой в Царском Селе.

В 1912 педагоги — сторонники Н. в.— создали междунар. объединение, во главе к-рого стоял А. Ферьер. С целью установления сотрудничества и организации обмена опытом между различными экспериментальными школами, пытавшимися строить свою работу в соответствии с идеями Н. в., были сформулированы 30 признаков, отличающие данный тип уч. заведений. Наиболее характерные из них: проведение экспериментальной работы, совместное воспитание мальчиков и девочек, интернатный характер школ, устройство их в сельской местности, организация детей по небольшим группам (10—12 чел.), широкое использование в пед. целях физич. труда, прогулок, дальних экскурсий, построение уч. процесса в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, сочетание коллективной и индивидуальной работы в обучении, дет. самоуправление. «Новыми школами» было решено считать лишь те воспитательно-образовательные учреждения, к-рые расположены на лоне природы, при обучении опираются на опыт детей и используют ручной труд, организуют самоуправление воспитанников и, кроме того, обладают ещё не менее чем 15 признаками из 30.

Все «новые школы» являлись частными ср. уч. заведениями с высокой платой за содержание и обучение воспитанников и поэтому были доступны только детям из состоятельных семей, к-рым предстояло в будущем занять привилегированное положение в обществе. Этим определялся весь строй жизни и характер уч.-воспитательной работы в «новых школах»: искусственно

создаваемая социальная среда из детей аристократии и крупной буржуазии, изоляция воспитанников от реальной жизни с её классовыми противоречиями, воспитание в религиозно-националистич. духе, использование физич. труда только в пед. целях и т. п. Вместе с тем формы и методы физич. воспитания детей, приёмы максимальной активизации их умственной деятельности, широкое использование различных видов ручного труда в пед. процессе, попытки приблизить содержание общего образования к потребностям практич. деятельности без узкой его специализации и мн. др. стороны Н. в. заслуживают внимательного изучения. Н. К. Крупская в своём труде «Народное образование и демократия» отмечала, что «новые школы» «...с педагогической точки зрения во многом организованы разумно, но по своим целям и духу они являются школами, удовлетворяющими специальные потребности некоторых слоёв буржуазии. Рабочая демократия воспользуется их педагогическим опытом, но построит свои школы по-иному» (Пед. соч., т. 1, 1957, с. 348).

Накануне 1-й мировой войны и особенно после её окончания в странах Запада начали появляться «новые школы» несколько другого типа, называвшиеся опытными школами (школы Декроли в Бельгии, Кузине во Франции, школы-общины в Гамбурге, опытные школы в Бремене, ряд школ в США). Эти школы устраивались в городах и предназначались для приходящих детей трудящихся. Большинство их было не средними, а начальными, типичными нар. школами. Создатели этих школ гл. внимание обращали на изменение характера обучения, приспособление его к психич. особенностям детей различных возрастных групп. Работа в этих школах велась, как правило, в духе идей *педагогики действия*: имевшиеся у детей личный опыт и знания обогащались и углублялись в ходе наблюдений и приобретения новых сведений; устанавливалась связь между ними, проводилась систематизация и классификация различных вещественных материалов; заключительным и едва ли не важнейшим этапом обучения считалась конкретизация представлений детей — «выражение» их с помощью рисования, лепки, вырезывания или же в сочинениях, устных рассказах и т. п. Характерная особенность всех опытных школ — чрезмерное увлечение комплексным обучением, замена классно-урочной системы обучения индивидуальной самостоятельной работой уч-ся школы (Декроли) или групповыми занятиями в добровольно создаваемых детьми группах школы (Кузине). Содержание обучения, отбор тем, по к-рым группировался уч. материал (вместо изучения отдельных уч. предметов), определялись почти исключительно интересами детей, что приводило к нарушению систематичности образования. Значит. внимание в школах, работавших на основе принципов Н. в., обращалось на установление тесной связи с окружающей обществ. жизнью: к сотрудничеству со школой привлекались родители уч-ся, местное самоуправление, дети участвовали в решении различных вопросов не только школьной жизни, но и жизни своего города. Особенно широко это практиковалось в школах Германии и США. Среди большинства преподавателей опытных школ пользовались популярностью идеи *свободного воспитания*, к-рое рассматривалось в качестве средства смягчения социальных противоречий буржуазного. общества. Увлечение идеями Н. в. тормозило борьбу за подлинную демократизацию и коренную перестройку школьного дела, которую вёл пролетариат во главе с революционными социал-демократами.

Созданное в 1912 объединение сторонников Н. в. распалось после начала 1-й мировой войны. В 1921 оно было восстановлено под названием «Лига нового воспитания» («New Education Fellowship»).

В1932 её членами были представители 53 стран, делившиеся на секции по языковому принципу. Самой крупной секцией была немецкая. После 1933 «Лига нового воспитания» практически распалась. В нач. 50-х гг. деятельность сторонников Н. в. возобновилась и они провели уже неск. междунар. конференций. В наст. время идеи Н. в. популяризируются через многие пед. журналы за рубежом, особенно через издающийся в Англии журн. «New Era in School and Home» («Новая эпоха в семье и дома»).

Лит.: Крупская Н. К., Нар. образование и демократия, Пед. соч., т. 1, М., 1957; Джунковская Е., Ср. школа нового типа в зап.-европ. гос-вах, СПБ, 1902; Левитина М., Опыт новой школы, М., 1912; Герцет А., Готалоп-Готлиб А., Совр. пед. течения, [Х.], 1925; Полик Г., Новая школа на Западе. Пед. система Декроли, М., 1928; Демолен Э., Новое воспитание, пер. с франц., М., 1900; Де Васконселлос А. Фарина, Новая школа в Бельгии, пер. с франц., М., 1919; Карсен Ф., Совр. опытные школы в Германии, пер. с нем., М.— Л., 1924; Опытные школы в Германии. (Сб. статей), пер. с нем., М., 1926; Ферьер А., Из опыта новой школы Запада, пер. с франц., М.— Л., 1926; Новая школа в Германии. (Сб. статей), пер. с нем., М.—Л., 1928; Уошборн К., Новые школы Зап. Европы, пер. с англ., М., 1928; Lietz H., Emlohstobba, B., 1897; его же, Deutsche Landerziehungsheime, Lpz.—Veckenstedt (Harz), 1917; Reddie C., Contribution to the organisation of a normal tertiary-higher secondary-school, № 2, Abbotsholme, L., 1900; Backer M., Die Landerziehungsheime im Frankreich, Langensalza, 1913; Grunder Fr., Landerziehungsheime und freie Schulgemeinden, Lpz., 1916; Wyneken G., Der Kampf für die Jugend, Jena, 1919; Andreesen A., Die Arbeitsschule und die deutschen Landerziehungsheime, Veckenstedt (Harz) 1921.

А. И. Пискунов. Москва.

НОВОКРЕЩЁНСКИЕ ШКО́ЛЫ — миссионерские нач. школы для новокрещенцев, возникшие в 16 в. после взятия Казани Иваном Грозным. Инициатором создания Н. ш. был казанский архиепископ Гурий Руготин, открывший первые школы при крупных монастырях (Преображенский в Казани и Зилантов ок. Казани), в Свияжске и др. Дети новокрещенцев насильно или под воздействием различных льгот, предоставлявшимся их родителям, направлялись в эти школы. Н. ш. подчинялись непосредственно казанскому архиерею и преследовали узкомиссионерские цели: из крещёных татар, чувашей, марийцев и др. готовили проповедников христианства среди этих народов. Содержание обучения в Н. ш. сводилось к обучению грамоте, изучению религиозных книг, церковному пению и овладению приёмами богослужения. Методы обучения и условия жизни детей в этих школах были чрезвычайно трудными. После смерти таких миссионеров, как Гурий, Варсанофий и Герман, большинство Н. ш. закрылось, и в 17 в. о них почти нет сведений. Но с начала 18 в. по указанию Петра I и под руководством казанского митрополита Тихона I многие Н. ш. вновь были восстановлены, а после создания «Комиссии для крещения казанских и нижегородских мусульман и других инородцев» (1731) и «Конторы новокрещенских дел» (1740) (особенно при архиепископе Луке Конашевиче) они стали расширяться. Известностью пользовались Казанские, Цивильская, Царевококшайская и Елабужская Н. ш. Для подготовки преподавателей Н. ш. и миссионеров в 1723 была открыта в Казани славяно-лат. школа, превращённая с 1733 в духовную семинарию, а в 1797 — в духовную академию. После ликвидации «Конторы новокрещенских дел» (1764) Н. ш. пришли в полный упадок и закрылись. Несмотря на миссионерские цели, Н. ш. объективно сыграли роль первых очагов распространения грамотности среди нерус. населения Казанского края и ознакомления с рус. культурой.

Лит.: Благовещенский А., История старой Казанской духовной академии, Каз., 1875; его же, История Казанской духовной семинарии с восемью низшими училищами за XVIII—XIX столетия, Каз., 1881; Знаменский П., История Казанской духовной академии за первый (дореформенный) период её существования (1842—1870 гг.), в. 1—3, Каз., 1891; Чичерина С., Как началось дело просвещения восточных инородцев, «ЖМНП», 1907, сент.—окт.

Я. И. Ханбиков. Казань.

НОВОРУ́ССКИЙ, Михаил Васильевич (сентябрь 1861—21.IX.1925) — рус. деятель внешкольного образования. Учился в духовном уч-ще, духовной семинарии, а с 1882 по 1886 — в Петерб. духовной академии. В 1885 выступил одним из организаторов новгородского студенческого землячества. В 1886 был избран депутатом Петерб. союза землячеств. В 1887 был осуждён по делу А. И. Ульянова и приговорён к смертной казни, заменённой пожизненным заключением в Шлиссельбургской крепости. В крепости Н. упорно занимается самообразованием и овладевает различными ремёслами. 23 окт. 1905 он был освобождён. Годы, проведённые в крепости, нашли отражение в воспоминаниях Н., печатавшихся в журн. «Былое» (1906). В 1920 появилось первое издание «Записок шлиссельбуржца», ранее вышедших на швед. языке в Гельсингфорсе (1907) и на нем. языке в Берлине (1908).

После освобождения Н. нек-рое время работал в Высшей вольной школе П. Ф. *Лесгафта*. Совместно с другим бывшим шлиссельбургским узником Н. М. Морозовым он принимал активное участие в создании «Об-ва мироведения», преследовавшего цель пропаганды в массах материалистич. знаний. С 1906 Н. неустанно заботился о политич. заключённых, организуя им материальную помощь, доставку книг. В 1909 он возглавил Подвижной музей Рус. технич. об-ва, в то же время сотрудничал в Лиговском нар. доме в Петербурге. С июля 1917 Н.— директор С.-х. музея в Петрограде, создатель уч.-показательного питомника. В апреле 1918 он был назначен председателем Совета по делам уч. заведений Нар. комиссариата земледелия. Активный член об-ва политкаторжан, энтузиаст экскурсионного дела, Н. выступал, кроме того, как пропагандист образовательных и воспитательных функций музеев — деятельных проводников культуры. Отдельные его работы посвящены устройству и оборудованию школы («Что делать народному учителю». Руководство к оборудованию своей школы, М., 1916). В 1928 вышла книга Н. «Тюремные робинзоны» (2 изд., М.— Л.), адресованная автором детям старшего возраста.

Лит.: Фигнер В., Михаил Васильевич Новорусский, в кн.: Галлерея Шлиссельбургских узников, ч. 1, СПБ, 1907; её же, Михаил Васильевич Новорусский (1861—1925), М., 1925; Фроленко М. Ф., Михаил Васильевич Новорусский, «Каторга и ссылка», 1925, кн. 20, с. 245—49.

НОВОСИБИ́РСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — высшее уч. заведение, готовящее науч. и пед. кадры. Основан в 1959 одновременно с организацией Сибирского отделения АН СССР, в тесном содружестве с к-рым строится вся деятельность ун-та. Обучение студентов в ун-те сочетается с н.-и. работой в ин-тах Сибирского отделения АН СССР (в Вычислительном центре, ин-тах математики, гидродинамики, ядерной физики, физики полупроводников, теоретич. и прикладной механики, автоматики и электрометрии, теплофизики, неорганич. химии, органич. химии, катализа, химич. кинетики и горения, цитологии и генетики, геологии и геофизики и др.); начиная с 3-го курса студенты вовлекаются в работу ин-тов и в течение 2—2,5 лет участвуют в выполняемых ими плановых науч. исследованиях. Ун-т работает по своим индивидуальным уч. планам и программам, к-рые предусматривают значительную физико-математич. подготовку студентов по всем специальностям точных наук, а также их знакомство с применением совр. математич. методов и вычислительной техники в различных областях знания.

В 1965/66 уч. г. в ун-те функционировали следующие ф-ты: механико-математич., физич., естественных наук (химия, биология), геолого-геофизич., гуманитарный (рус. язык, языки народов Сибири, математич. лингвистика, история, экономич. кибернетика), вечерний (математика, механика, физика, химия, биология, геология, экономич. кибернетика). Имеется аспирантура по физико-математич., химич., биологич., геолого-минералогич., историч., экономич., философским, филологич. наукам. В Красноярске работает филиал ун-та.

При ун-те работает специализированная физико-математич. и химико-биологич. школа-интернат. Совместно с Сибирским отделением АН СССР ун-т ежегодно проводит Всесибирскую физико-математич. олимпиаду и организует курсы усовершенствования преподавателей точных наук ср. школ.

В 1965/66 уч. г. в ун-те обучалось 3,6 тыс. студентов, работало 425 преподавателей, из них 296 с учёными степенями и званиями. Профессорами ун-та являются крупные учёные математики А. Д. Александров, Л. В. Канторович, П. Я. Кочина, М. А. Лаврентьев, А. И. Мальцев, С. Л. Соболев, физик Г. И. Будкер, химик В. В. Воеводский, геологи В. С. Соболев, А. А. Трофимук и др.

Ун-т издает науч.труды и уч. пособия для студентов.

«НО́ВЫЙ РОБИНЗО́Н» — двухнедельный дет. журнал, орган Сев.-зап. бюро дет. коммунистич. организации юных пионеров им. Ленина и Ленинградского губкома РКСМ. Выходил в 1923—25 (в 1923—24 до № 8 издавался под назв. «Воробей»). Большое внимание уделялось совр. тематике: журнал стремился показать детям все то новое, что рождалось в сов. стране, ознакомить их с жизнью и трудом народа. В разделе «Бродячий фотограф» давалась фотохроника на темы дня, рассказы о представителях различных профессий; в разделе «Лаборатория Нового Робинзона» — материалы по физике и химии; в разделе «Погляди на небо» — материалы по астрономии. Отдел «Наш дневник» рассказывал о жизни школы и пионерской организации.

В журнале сотрудничали Н. Н. Асеев, Н. С. Тихонов, К. А. Федин, Б. А. Лавренёв, М.А. Слонимский, М.Ильин, В. В. Бианки, Б. С. Житков и др. Заслуга журнала не только в разностороннем освещении совр. жизни, объединении передовых писателей, воспитании молодых дет. писателей, но и в определении принципов создания сов. дет. лит-ры, путей её развития.

Лит.: Ильина Н., Из истории детских журналов 20—30-х годов, в кн.: Вопросы детской лит-ры. 1957 г. [Сб. материалов], М., 1958.

НО́ГМОВ, Шора Бекмурзович (1801—22.VI.1844) — первый кабардинский учёный (лингвист и историк) и просветитель. Получил духовное образование. Служил при командующем Кавказской линией (1818—29). Н. жил и творил в период, когда кабардинский народ находился под двойным гнётом — рус. царизма и князей-феодалов. Большой заслугой Н. является то, что он первым из кабардинцев выступил за необходимость просвещения своего народа, считая это единственным путём к человеческому счастью. Н. призывал к сближению с рус. народом, приобщению к рус. культуре. В 1830 Н. переехал в Петербург; служил в лейб-гвардии Кавказско-горском эскадроне. В годы пребывания там (1830—35) он продолжал изучение рус., персидского и турецкого языков, вёл науч. работу. Н. установил связь со мн. рус. учёными, в т. ч. с востоковедом Ф. Шармуа, акад. А. Шегреном и др. В этот период Н. занимался составлением первой грамматики кабардинского языка. В предисловии к ней он писал: «Придет время, когда в душе грубого горца вспыхнет любовь к знанию... Ударит и для нас час, когда мы все примемся за грамоту и письмо». В мае 1835 Н. получил назначение в Отдельный Кавказский корпус в чине «поручика по кавалерии» и переехал в Тифлис. В 1838 он был назначен секретарем Кабардинского временного суда. Работая в суде, Н. в то же время активно занимался собиранием преданий своего народа, составил историю адыгейского народа. Он прилагал много усилий, что-

бы открыть в Нальчике нач. кабардинскую школу с преподаванием рус. и кабардинского языков. Несмотря на то, что Н. поддержала местная феодальная верхушка, школа не была создана. В мае 1844 Н. снова прибыл в Петербург, где в чине штабс-капитана был вновь прикомандирован к лейб-гвардии Кавказско-горскому эскадрону.

Мн. работы Н. были опубл. после его смерти. Начиная с 1847 в «Закавказском вестнике» под заголовком «О Кабарде» публиковались отдельные главы его книги «Черкесские предания» (1843); впоследствии книга вышла под назв. «История адыгейского народа, составленная по преданиям кабардинцев» (1861). Н.— автор первой кабардинской грамматики, написанной в 2 редакциях под назв.: «Начальные правила адыгейской грамматики» (1840) и «Начальные правила кабардинской грамматики» (1843). Грамматика, написанная Н., была подготовлена к печати Г. Ф. Гурчаниновым и издана под назв. «Филологические труды» (т. 1—2, 1956—59).

Лит.: Нечаев С. Д., Отрывки из путевых заметок о Юго-Восточной России, «Московский телеграф», 1826, № 1, ч. 7; Берже Ад., Краткий биографический очерк Шора-Бекмурзина—Ногмова, в кн.: История адыгейского народа, Тифлис, 1861; Шора Ногмов (1844—1944). Сб. документации и статей к столетию со дня смерти, Нальчик, 1944; Теунов Х., Литература и писатели Кабарды, М., 1958.

К. Н. Керефов. Нальчик.

НОЛЬ (Nohl), Герман (7.X.1879—1960) — нем. философ-идеалист и педагог. Изучал философию и педагогику в Берлинском ун-те у Ф. *Паульсена* и В. Дильтея. В 1908—20 преподавал философию в Иенском ун-те, с 1920 возглавлял кафедру педагогики в Гёттингенском ун-те. В 1937 был отстранён от преподавания гитлеровскими властями и вернулся к науч.-пед. работе только после разгрома фашизма.С 1949 занимался науч.-лит. деятельностью (в ФРГ). Осн. задачей науч. педагогики Н. считал анализ практики воспитания и образования с позиций истории, психологии и социологии. Сферу воспитания Н. рассматривает как особую область объективной действительности, не зависящую от действующих в ней отдельных личностей и имеющую переменную историч. структуру. Само же воспитание, по Н., должно научить индивидуум служить обществу своим трудом и досугом, не становясь при этом рабом труда. Иначе говоря, воспитание учит жить. Осн. «педагогическую антиномию» Н. усматривал в том, что человек должен быть человеком и вместе с тем самим собой. Цель воспитания — осознание солидарности и дисциплины. Отношение между воспитателем и воспитуемым — это отношение зрелого человека к становящемуся человеком. Большое внимание Н. уделял проблемам *социальной педагогики*, он выступал за расширение женского образования, в частности за обучение женщин-матерей, за открытие дет. садов, за улучшение физич. воспитания и трудовой подготовки детей. Совместно с Паллатом Н. издал пед. энциклопедию в 5 тт. («Handbuch der Pädagogik», 1928—33).

Соч.: Jugendwohlfahrt. Sozialpädagog, Lpz., 1927; Pädagogische Aufsätze, 2 Aufl., Langensalza, 1930; Charakter und Schicksal, 4 Aufl., Fr./M., 1949; Die sittlichen Grunderfahrungen, 3 Aufl., Fr./M., 1949; Pädagogik aus 30 Jahren, Fr./M., 1949.

А. И. Пискунов. Москва.

НОРАКИДЗЕ, Владимир Георгиевич [р. 30.III (12.IV). 1905]—сов. психолог, д-р пед. наук, проф., засл. деятель наук Груз. ССР (с 1961). После окончания Тбилисского ун-та (1927) ведёт н.-и. и пед. работу по психологии. С 1941 работает в Ин-те психологии АН Груз. ССР.

Науч. исследования Н. охватывают широкий круг вопросов психологии личности, дефектологии, патопсихологии, психологии спорта и психологии иск-ва. Основное место среди работ Н. занимают исследования, посвящённые проблемам типологии характера и его формирования (с позиций концепции *установки*).

Соч.: Психологические основы воспитания характера, в сб.: Вопросы педагогической психологии, Тб., 1950 (на груз. яз.); Психологическая характеристика школьника, Тб., 1957 (на груз. яз.); Общая психология спорта, Тб., 1958 (на груз. яз.); Структура личности и установка, «Тр. ин-та психологии АН Груз. ССР. Психология», 1960, т. 12 (на груз. яз.); Динамика изменения характера в нормальных и патологических случаях, Тб., 1961 (на груз. яз.); Психология характера и искусство, [Тб.], 1962 (на груз. яз.); Психологические основы обучения и воспитания глухонемого ребенка, в сб.: Педагогическая психология, Тб., 1962 (на груз. яз.); Типы характера личности и фиксированная установка, в кн.: Экспериментальные исследования по психологии установки, т. 1, Тб., 1958; Преморбидная личность и психические заболевания, там же, т. 2, Тб., 1963.

НОРВЕ́ГИЯ, Королевство Норвегия (Norge),— гос-во на севере Европы, на Скандинавском п-ове. Площадь (без о-вов Шпицберген и Ян-Майен) — 324 тыс. *км²*. Население — 3 709 тыс. чел. (на 1 янв. 1965). Столица — г. Осло. Гос. язык — норвежский.

Просвещение. История норвежской школы начинается с 1152, когда были созданы первые кафедральные школы в Осло, Бергене, Тронхейме. В годы *Реформации* церковные власти сделали первую попытку распространить в народе элементарные основы грамоты. В сер. 18 в. были созданы первые церковно-приходские школы в сельских местностях. Однако недостаток средств, преподавателей, большие расстояния между населёнными пунктами долго ещё препятствовали распространению даже элементарной грамотности. По закону 1827 в сельских местностях начали создаваться т. н. передвижные школы, занятия в к-рых вёл учитель, переходящий из одного населённого пункта в другой. В городах дети, не занимавшиеся в *латинских школах* («учёных школах»), обязаны были посещать т. н. свободные школы, в к-рых преподавал обычно священник. Деятельность этих школ финансировалась церковью или частными лицами.

Важное значение в развитии нач. городской школы имели законы 1848 и 1860. Первый закон установил возраст обязательного обучения (от 7 до 13—14 лет); второй обязал местные власти учреждать в каждом муниципалитете нач. школы. Были установлены обязательный минимум уч. часов и порядок руководства школой. Законом 1869 была реорганизована система ср. школ. Были созданы 2 типа школ: промежуточная с 6-летним сроком обучения (возраст детей от 9 до 15 лет) и базирующаяся на ней гимназия с 3-летним сроком обучения, имевшая два профиля: классический, где осн. дисциплинами были греч. и лат. яз., и естественный, где осн. дисциплинами были математика, естествознание и англ. язык.К сер. 19 в. относится создание т. н. дополнительных школ, высших нар. школ.

Действующая система школьного образования установлена преимущественно законоположениями, принятыми в 1935 и 1936, а система проф. образования — положениями, принятыми в основном после 2-й мировой войны. Гос. контроль за деятельностью всех типов уч.-воспитательных учреждений осуществляет Мин-во культов и просвещения. Страна разбита на 14 школьных районов, в каждом из к-рых деятельность школы контролируется гос. инспектором. Нар. образование финансируется из 3 источников: гос., муниципального и частного. На бюджете гос-ва находится большинство ср. школ и вузы; на бюджете муниципалитетов — нач. школа, нек-рая часть низших проф.-технич. школ, небольшое количество ср. общеобразовательных уч. заведений и проф.-технич. школ.

Система нар. образования включает следующие звенья.

Для детей 5—6 лет существуют дошкольные учреждения.

Нач. обязательное образование для детей с 7 до 14 лет дают 7-летние нар. школы и 1-годичные дополнительные школы. Уч. план нар. школы включает религию, родной язык, домоводство, историю, географию, естествознание, арифметику, рисование, пение, физкультуру, краеведение. Почти во всех нар. школах в 6-х и 7-х классах преподаётся англ. язык. Знание иностранного яз. необходимо для поступления в общеобразовательную школу старшей ступени: в реальную школу или гимназию. В 1963/64 уч. г. в 4888 нар. и дополнительных школах занималось 480 975 уч-ся. В промежуточные реальные школы с 2—3-летним

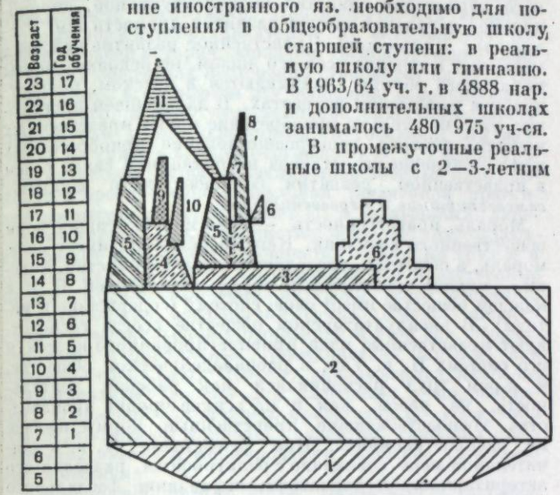


Схема системы нар. образования в Норвегии: *1* — дошкольные учреждения; *2* — народная школа; *3* — дополнительная школа; *4* — реальная школа; *5* — гимназия; *6* — низшие проф.-технич. школы; *7* — учительские семинарии; *8* — уч-ща преподавателей домоводства и физкультуры; *9* — ср. технич. школа; *10* — экономич. гимназия; *11* — вуз.

сроком обучения принимают уч-ся, изучавших в нар. и дополнительной школе англ. яз. и усиленный курс математики. Уч. план реальной школы включает религию, родной язык, нем. и англ. яз., историю и обществоведение, географию, естествознание, физику, математику, рисование, ручной труд, физкультуру, пение. Законченное ср. образование дают гимназии со сроком обучения 3—5 лет (в зависимости от перехода уч-ся из нар. или дополнительной школы). Существуют также 3-летние экономич. гимназии, базирующиеся на 2 первых классах реальной школы (уч. план этих классов не отличается от уч. плана первых 2 классов 5-летней гимназии). В гимназии изучаются те же, что и в реальной школе, дисциплины, но более дифференцированно. В 3 старших классах городской гимназии существует 5 направлений: естественнонаучное, совр. языков, классическое, гуманитарное и родного языка и лит-ры. В сельских гимназиях имеются 3 отделения: реальное, английское, латинское. Уровень подготовки уч-ся зависит от выбранного направления (направления ориентируются на определенные группы вузов или ф-ты ун-тов). Обучение в гимназии завершается сдачей т. н. студенческих экзаменов, к-рые дают право поступления в вуз. В 1963/64 уч. г. в 314 реальных школах и гимназиях занималось 106 848 уч-ся (67620 чел. в реальных школах, 39228 — в гимназиях).

В 1959 парламентом принят закон о реформе общеобразовательной школы, согласно к-рому нар., дополнительная и реальная школы должны быть заменены т. н. единой 9-летней школой; с 1-го по 7-й классы программа единая, в 8-м классе вводятся предметы по выбору, в 9-м классе создаются теоретич. и практич. потоки. Практич. поток имеет 4 профиля: коммерческий, домоводства, промышленный и с.-х. Общеобразовательная подготовка, получаемая уч-ся этого потока, ниже подготовки уч-ся теоретич. потока и не даёт возможности продолжать общее и спец. образование в школах старшей ступени. Т. о., и новая система не даёт всем равных образовательных возможностей. В 1964/65 уч. г. эта система применялась в 123 коммунах из 466 (34 тыс. уч-ся).

Низшее проф. образование дают проф.-технич. школы со сроком обучения в основном от 1 года до 2 лет, к-рые могут строиться на базе нар., дополнительной или реальной школы. Имеется также неск. школ с 3—4-летним сроком обучения. Ср. технич. образование дают 3-летние технич. школы, работающие на базе реальной школы. В 1963/64 уч. г. имелось 590 профессионально-технич. уч. заведений, где обучалось 69 969 уч-ся.

Преподавателей нар., дополнительных и реальных школ готовят пед. уч-ща с 2- и 4-летним сроком обучения: 2-летний срок— для выпускников гимназии, 4-летний — для выпускников реальной школы. Преподавателей домоводства и физкультуры готовят 1-годичные уч-ща, работающие на базе пед. уч-ща. В 1964/65 уч. г. в пед. уч-щах было 6 тыс. уч-ся. Преподавателей гимназий и реальных школ готовят ун-ты.

В Н. имеется 2 ун-та и 5 спец. вузов. Ун-т в Осло осн. в 1811; ф-ты: теологии, права, истории и философии, социальных наук, математики и естественных наук, мед., зубоврачебный. Ун-т в Бергене осн. в 1946 (открыт в 1948); ф-ты: гуманитарный, естественнонауч., медицинский. К числу важнейших вузов относится Высшая технич. школа в Тронхейме (осн. 1900). В Тронхейме находится также Высшая пед. школа (осн. 1922). Во всех вузах Н. в 1964/65 уч. г. насчитывалось св. 17 тыс. студентов; ок. 3 тыс. студентов обучалось в зарубежных странах.

Наиболее крупная б-ка страны — б-ка ун-та в Осло (1400 тыс. тт.); городская б-ка Осло насчитывает 620 тыс. тт., б-ка ун-та в Бергене — 420 тыс. тт. Музеи: Нар. порв. музей, Нац. галерея, музей прикладного иск-ва, музеи «Фрам» и «Кон-Тики» (все в Осло) и др.

НОРМА́ЛЬНАЯ ШКО́ЛА — в ряде стран пед. уч. заведение, готовящее учителей гл. обр. для нач. школ. Н. ш. возникли в Австрии во 2-й пол. 18 в., во Франции в конце 18 в., а в 19 в. получили распространение и в англо-саксонских странах, где позднее они стали называться учительскими или пед. *колледжами*. Н. ш. имеются (1965) во Франции, Бельгии, Люксембурге, франц. районах Швейцарии и Канады, в большинстве стран Лат. Америки, в ряде африканских стран.

Во Франции существует 2 типа Н. ш. — начальные (écoles normales primaires), готовящие учителей нач. школ, и высшие (écoles normal supérieures), предназначенные для подготовки преподавателей ср. уч. заведений. В каждом департаменте имеются 2 нач. Н. ш. (мужская и женская), куда принимаются по конкурсу лица, окончившие общеобразовательные *коллежи* или 2-е — 3-и классы *лицеев*. Курс обучения в Н. ш.— 4 года; вначале студенты готовятся к сдаче экзаменов на степень бакалавра, затем получают пед. подготовку. В последние годы практикуется приём в Н. ш. лиц, уже имеющих диплом *бакалавра* (для них устанавливается 2-летний срок обучения). В период проф. подготовки студенты изучают: общую педагогику, дет. психологию, историю франц. школы, школьное законодательство, принципы и методику внешкольной работы. Кроме того, девушки изучают домоводство, а юноши — курсы по промышленной технике и с.-х. производству. Пед. практика длится 8 недель в 1-й год проф. подготовки и 12 недель — во 2-й год. Уч-ся живут, как правило, в интернатах и находятся на гос. обеспечении. Нач. Н. ш. (где учатся в основном дети трудящихся) издавна являются важным опорным пунктом демократических сил в борьбе против клерикализма и политич. реакции. В 1963/64 уч. г. в нач. Н. ш. было 34 тыс. чел. (почти

вдвое меньше количества студентов, необходимого для удовлетворения потребностей нач. школ в квалифицированных учителях). Во Франции существует 4 высших Н. ш., куда принимаются (на основании жестких конкурсных экзаменов) лица, имеющие степень бакалавра. Срок обучения — 4 года; студенты готовятся к сдаче экзаменов на звание *агреже* по осн. предметам гуманитарного и естественно-математич. циклов. Наибольшей известностью пользуется основанная в 1795 Парижская Высшая нормальная школа, считающаяся составной частью *Сорбонны*. Лекционные курсы в этой школе ведут крупнейшие учёные страны; школа даёт уч-ся глубокие знания, но уделяет недостаточное внимание пед. подготовке.

В Бельгии Н. ш., готовящие учителей для системы нач. образования, организованы аналогично франц. нач. Н. ш. Преподавателей низшего цикла ср. школы выпускают 2-летние Н. ш., куда принимаются лица с полным ср. образованием. Эти Н.ш. имеют ф-ты: родного языка и лит-ры, иностранных языков, математики и физики, географии и естествознания, физич. воспитания, художественного воспитания.

В странах Лат. Америки в Н. ш. принимаются выпускники нач. школ. Срок обучения — 5—6 лет (3 года — общеобразовательная подготовка, 2—3 года — проф. подготовка). *Б. Л. Вульфсон.* Москва.

НОЧНО́Е НЕДЕРЖА́НИЕ МО́ЧИ, ночной энурез,— заболевание, наблюдающееся у детей дошкольного и школьного возраста; чаще оно возникает у мальчиков. С развитием и ростом ребёнка заболевание проходит, и у взрослых отмечается крайне редко. При нормальном развитии ребёнка он уже в 1½—2-летнем возрасте может подавлять возникающий у него позыв на мочеиспускание; если же позыв очень сильный, то нормальный ребёнок просыпается для опорожнения мочевого пузыря. При правильном воспитании ребёнок приучается вначале с помощью, а затем и самостоятельно к нормальному акту мочеиспускания. Чаще всего Н. н. м. бывает у детей с невротич. чертами развития, основным признаком к-рых является повышенная возбудимость нервной системы. Внешние неблагоприятные воздействия (психич. травмы, холод, сырость и т. п.) усиливают заболевание.

Осн. симптомом Н. н. м. является непроизвольное мочеиспускание, возникающее ночью через 2—3 часа (или несколько позже) после того, как ребёнок засыпает; днём оно встречается редко. У детей, страдающих ночным энурезом, обычно бывает глубокий сон, из которого их трудно вывести. Это заболевание тягостно отражается на психике ребёнка, т. к. он нередко подвергается насмешкам и наказаниям. Ребёнок становится замкнутым.

Лечение Н. н. м. должно прежде всего строиться на физич. укреплении и правильном воспитании таких детей. Педагог, врач, родители должны проводить психотерапию, успокаивая ребёнка и разъясняя ему, что от имеющейся у него вредной привычки он может отучиться. Необходимо создать ребёнку правильный гигиенич. режим (чистый воздух, нормальная температура); ребёнок должен спать на полужесткой постели, заниматься гимнастикой. Следует уменьшить количество даваемой ребёнку жидкости, особенно во 2-й пол. дня. Ребёнка необходимо разбудить через 2—3 часа после засыпания. Применяют тонизирующие средства, вдыхание адиурекрина — по назначению врача. На ночь ребёнку можно давать бутерброд с чем-нибудь солёным.

Д. С. Футер. Москва.

НРА́ВСТВЕННОЕ ВОСПИТА́НИЕ — целенаправленное формирование морального сознания, развитие нравственных чувств и выработка навыков и привычек нравственного поведения. В условиях советской школы этот процесс имеет целью воспитание

подрастающих поколений в духе нравственных принципов, сформулированных в моральном кодексе строителя коммунизма, формирование моральных качеств, необходимых активным строителям коммунизма. Для него характерно единство интеллектуальной, эмоциональной и волевой сторон развития личности (см. *Воспитание и развитие*). Нравственное развитие человека протекает в течение всей его жизни, но основные черты морального облика складываются в детском, подростковом и юношеском возрастах. В дальнейшем происходит уже не столько приобретение новых нравственных качеств, сколько усовершенствование приобретённых или исправление недостатков воспитания, в связи с чем в нравственном развитии большое место занимают *самовоспитание* и *перевоспитание*.

Мораль, нравственность — одна из важнейших форм общественного сознания. Каждое общество имеет свою мораль, а общество, разделённое на антагонистич. классы,— мораль угнетённых и мораль угнетателей. Н. в. в каждом обществе имеет свою систему (содержание и методы). В эксплуататорском обществе всегда господствуют нравственные идеи привилегированного класса и его система Н. в. Так, в рабовладельческом обществе, в к-ром труд расценивался как рабская деятельность, на рабов, как и на всякое орудие производства, господствовавшие нравственные нормы вообще не распространялись. При феодализме Н. в. в значительной мере совпадало с религиозным, разделяя его авторитарность и догматизм, оправдание феодального гнёта. Религия остаётся защитником эксплуататорского строя и тогда, когда на смену феодализму приходит капитализм. Бурж. Н. в. всегда так или иначе утверждает дух частной собственности и предпринимательства, эгоизм и индивидуализм. Оно направлено на принижение критич. и творческого отношения человека к действительности, «... учит,—по выражению Ф. Энгельса,— смирению, податливости и приспособлению к господствующей политике и религии...» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 2, с. 462).

Прямо противоположную цель имеет Н. в. как важнейшая составная часть *коммунистического воспитания* (см. также *Воспитание*). Коммунистическое Н. в. направлено на гармоническое развитие человека, его творческих способностей, разносторонней активности, определяемой ясным пониманием стоящих перед ним задач.

Идейной основой советской теории Н. в. является марксистско-ленинское учение о морали. В этом учении впервые в истории дано подлинно научное, материалистическое обоснование сущности и происхождения морали, показана её классовая природа, вскрыта реакционная сущность эксплуататорской, частнособственнической морали и показано превосходство коммунистической морали, как морали нового типа, высшей ступени нравственного прогресса (см. *Этика*). Опираясь на это учение, советская пед. наука раскрывает задачи и содержание Н. в., обосновывает принципы, формы и методы его осуществления. Она исходит из марксистского положения о том, что личность — это совокупность общественных отношений, что моральные качества человека обусловлены общественными отношениями, условиями его жизни и характером Н. в. В условиях социалистич. общества создаются неограниченные возможности для формирования у подрастающих поколений высоких моральных качеств.

Эти качества вырабатываются в результате целого комплекса воспитательных воздействий. Воспитывают семья, школа и общественная среда. При различных обстоятельствах соотношение и роль этих факторов меняются, но при всех обстоятельствах ведущая роль принадлежит организованной и целенаправленной уч. и воспитательной деятельности.

В различных историч. условиях воспитательные воздействия семьи, школы и общественной среды могут вступать в противоречие между собой и могут находиться в единстве, умножая таким образом силу и целенаправленность воспитания. Противоречивость воспитательных воздействий характерна для антагонистич. обществ. В своей историч. эволюции господствующие классы в этих обществах постепенно становятся на путь реакции, хотя и стараются эту эволюцию замаскировать. Кроме того, в силу относительной самостоятельности морали как формы общественного сознания, эта эволюция не сразу получает отражение в Н. в. Распространяемые школой бурж. общества нравственные идеи приходят в противоречие с реальной жизненной практикой воспитуемых, что придаёт Н. в. фальшивый, лицемерный характер. В социалистич. обществе возрождаются простые нормы нравственности, созданные трудом и борьбой народных масс, возникают новые нравственные нормы, мораль выражает интересы всего общества. Воспитательные воздействия семьи, школы, пионерской и комсомольской организаций и всей сов. общественности, направляемые Коммунистич. партией, как правило, совпадают. Поэтому складываются наиболее благоприятные условия для выработки у подрастающих поколений устойчивых нравственных убеждений (см. *Нравственное сознание*), развития глубоких *нравственных чувств* и формирования навыков *нравственного поведения*.

Коммунистич. партия и Сов. гос-во всегда придавали очень большое значение Н. в. детей и молодёжи. Определяя основное направление воспитания подрастающих поколений в условиях сов. строя, В. И. Ленин говорил: «Надо, чтобы все дело воспитания, образования и учения современной молодежи было воспитанием в ней коммунистической морали» (Соч., т. 31, с. 266). В период коммунистич. преобразования общества содержание и формы Н. в. значительно обогащаются. «В процессе перехода к коммунизму,— отмечает Программа КПСС,— все более возрастает роль нравственных начал в жизни общества, расширяется сфера действия морального фактора и соответственно уменьшается значение административного регулирования взаимоотношений между людьми» (1965, с. 119). Задача Н. в.— привести моральный облик сов. людей в соответствие с общественными отношениями эпохи строительства коммунизма. Способствуя духовному росту нового человека, органически связанному с созданием материально-технической базы коммунизма и совершенствованием общественных отношений, Н. в. выступает как могучий ускоритель общественного развития.

Н. в. в сов. обществе — это воспитание социалистич. патриотизма и пролетарского интернационализма, коммунистич. отношения к труду и общественной собственности, социалистич. гуманизма, коллективизма, превращение этих и всех др. высоких нравственных принципов *морального кодекса строителя коммунизма* в личные убеждения, в желания и стремления, в привычную практику поведения сов. человека.

Нравственные качества личности формируются, развиваются и проявляются в тесной взаимной связи. Действенный сов. патриотизм порождает коммунистич. отношение к труду. Коммунистич. отношение к труду — один из важнейших источников таких нравственных качеств, как организованность, дисциплинированность, коллективизм. Коллективизм влечёт за собой товарищество, взаимную поддержку и помощь. Формируя положительные нравственные качества, сов. система Н. в. в то же время преодолевает неверные взгляды и представления в области морали, вредные навыки и привычки поведения, в к-рых проявляются пережитки прошлого.

Н. в.— двухсторонний процесс. Он заключается в воздействии воспитателей на воспитуемых и в их ответных действиях, т. е. в усвоении ими *нравственных понятий*, в переживании своего отношения к нравственному и безнравственному в поступках и во всем поведении. Нравственные понятия становятся руководством к действию только тогда, когда они не просто заучены, а глубоко осмыслены и превращены в моральные убеждения. Наличие таких убеждений и устойчивых привычек нравственного поведения свидетельствует о воспитанности человека в нравственном отношении, о его нравственной зрелости. Единство нравственного сознания, нравственных чувств и нравственного поведения, воплощенное в устойчивых нравственных качествах, — важнейший показатель соответствия между процессом воспитания и нравственным развитием личности.

Первые нравственные представления и навыки поведения дети получают в семье и дошкольных учреждениях. Под воздействием взрослых они постепенно начинают различать хорошее и плохое в своём поведении и в поведении других. У них вырабатываются первоначальные навыки вежливости, честности, правдивости, скромности, послушания, уважения к старшим, бережного отношения к вещам. В совместных играх и занятиях в семье и в дет. саду дети учатся дружить, помогать друг другу, соблюдать установленный порядок и режим. Вовлечение их в посильный труд по самообслуживанию и в бытовой труд семьи способствует воспитанию трудолюбия, а также организованности, аккуратности и ряда др. положительных качеств (см. *Семейное воспитание*).

На основе нравственных представлений и привычек, сложившихся у детей в семье и дет. саду, строится Н. в. в школе: закрепляется положительный опыт и преодолеваются последствия неправильного воспитания (неорганизованность, непослушание, а вместе с ними эгоизм, индивидуализм и т. п.), формируются более сложные нравственные понятия, чувства и навыки поведения. Занятия в классе, в группе октябрят, а затем в пионерских отрядах приучают младших школьников к дисциплинированности и организованности, к чуткости и отзывчивости, к товарищеской взаимопомощи и коллективизму, к соблюдению правил личного и общественного поведения. Т. о., дети овладевают азбукой коммунистич. морали. Но они ещё недостаточно осознают мотивы своих поступков, их навыки и привычки поведения неустойчивы. Для того чтобы закрепить формирующиеся нравственные качества, нужна дальнейшая воспитательная работа.

У уч-ся ср. школьного возраста значительно повышается чувство ответственности за своё поведение. У них развиваются политич. сознание и общественная активность, чему в решающей степени способствует участие в пионерской, а затем в комсомольской жизни. Появляется способность преодолевать трудности и препятствия, постепенно вырабатывается сознательное отношение к учению и к труду, способность к критике и самокритике. Подростки высоко ценят такие черты характера, как смелость, решительность, мужество. Они и сами уже способны на сознательные волевые усилия, на смелые и мужественные поступки. Мотивы поведения подростков приобретают общественно значимую окраску. Н. в. обогащается новым содержанием, шире охватывает различные стороны коммунистич. морали, вырабатывает у воспитуемых самостоятельность и широту оценочных суждений. Вместе с тем подростковый возраст — наиболее трудный период Н. в. Подростки, стремясь к утверждению своей личности и не умея ещё соизмерять свои желания с возможностями, нередко стремятся уйти от руководства взрослых, настороженно относятся к их указаниям. Возникает обострённый подростковый *не*

сативизм и критицизм, что требует от воспитателей большого пед. такта (см. *Такт педагогический*). Авторитарность, наставительный тон, догматичность объяснения нравственных явлений могут вызвать лишь противодействие. Важно помочь подростку самостоятельно анализировать явления, незаметно подвести его к самостоятельному выводу. В полемике со стороны взрослых необходима безусловная убедительность аргументации.

У юношей и девушек формируются высокие нравственные убеждения и чувства: долг, совесть, принципиальность, достоинство, честь и др. По-новому (иначе, нем у подростков) складываются отношения между полами (см. *Половое воспитание*). Закрепляется способность критически оценивать свои действия с точки зрения интересов общества. Мотивы деятельности обусловливаются мировоззрением. Рано возникающий вопрос, с кого брать пример в жизни, в юношеском возрасте находит ответ в чётком и осмысленном представлении о нравственном идеале. Нравственный идеал молодого строителя коммунистич. общества наделён чертами горячего, действенного сов. патриотизма и пролетарского интернационализма, творческой активности, мужества и принципиальности, скромности и благородства. Конкретные представления о нравственном идеале, основанные на примере передовых сов. людей, обогащаются юношеской фантазией и обаянием любимых героев художественной лит-ры, истории, общественной жизни. Замечательным примером коммунистич. нравственного воспитания является жизнь и деятельность В. И. Ленина, его соратников и учеников — борцов за дело народа. При таких особенностях юношеского возраста рамки нравственного воспитания широко раздвигаются. Его целью становится выработка подлинных нравственных убеждений и гражданских чувств.

Один из важнейших путей Н. в. школьников — *воспитывающее обучение*. «... Разве есть науки,—писал Д. И. Писарев,—которые не развивали бы мыслительной силы и в то же время, ведя к истине, не поддерживали чувств нравственного добра?» (Соч., т. 1, СПБ, 1897, с. 14). В процессе обучения формируется *мировоззрение* уч-ся. Марксистско-ленинское мировоззрение, глубоко гуманное по своему существу, является основой нравственного сознания воспитанников советской школы, подлинно научные знания—источник их нравственных убеждений.

Изучение гуманитарных предметов даёт представление о месте человека в обществе, об отношениях между людьми. Уч-ся не только постигают смысл общественных явлений, но и переживают их развитие, их драматизм. Большое воспитательное значение имеет художественная лит-ра, в частности сов. лит-ра, показывающая нравственную красоту сов. человека, величие принципов коммунистич. морали и человеконенавистнич. характер современной морали капиталистов. Изучение предметов естественно-математич. цикла увлекает школьников примером самоотверженных искателей истины, совершавших подвиги, жертвовавших жизнью во имя науки, для блага людей. Вооружение уч-ся науч. знаниями о закономерностях развития природы и общества, противопоставление их религии, сущность к-рой антинаучна и реакционна, открывает широкие возможности для *атеистического воспитания* уч-ся. Сам процесс учения, представляющий собой напряжённую трудовую деятельность, создаёт тем самым нравственную основу жизни и поведения уч-ся. В этом процессе закаляется воля, развивается чувство личной и коллективной ответственности за выполнение своего трудового долга, за честь класса, школы и т. д. Экскурсии, посещение предприятий, колхозов, совхозов знакомят уч-ся с людьми труда, с их славными трудовыми и нравственными традициями (см. *Умственное воспитание*).

Нравственный облик молодого поколения формируется и совершенствуется в труде на общую пользу. В. И. Ленин учил, что только в труде вместе с рабочими и крестьянами можно стать настоящими коммунистами. Труд и воспитание неотделимы, они составляют две стороны единого процесса становления личности. В посильном для школьников общественно полезном труде формируются и укрепляются дисциплина, организованность, ответственность и др. важнейшие нравственные качества (см. *Трудовое воспитание*).

В системе Н. в. важное место занимает вовлечение уч-ся в коллективную жизнь и разнообразную общественную деятельность. Ведущая роль в этом принадлежит *комсомольской организации* и *пионерской организации* в школе, выступающим в качестве первых помощников учителей и воспитателей. Весь процесс воспитания в школе должен проводиться через эти организации. В дружном, работоспособном и целеустремленном ученическом коллективе формируются коллективизм и товарищеская взаимопомощь, гуманизм и взаимное уважение, в нем воспитывается общественная активность и самостоятельность, интерес к большим и малым общественным делам и умение управлять ими, возникает и получает своё развитие моральная ответственность каждого за своё поведение и за действия своих товарищей. В нём действует великая сила общественного мнения, к-рое одобряет положительные поступки и осуждает недостатки. Коллектив становится носителем положительных традиций. И в прямом, и в параллельном, т. е. через детский коллектив, по терминологии А. С. Макаренко, воздействии на воспитуемых огромная роль принадлежит педагогу. Степень его мастерства измеряется степенью перехода функций первого вида воздействий ко второму (см. *Коллектив детский*).

Н. в. в дет. коллективе проводится не только фронтально, в отношении всех воспитанников, но принимает также и индивидуальные формы. Ориентируясь в основном на ученический коллектив, на организацию коллективной деятельности уч-ся, учителя, воспитатели, актив комсомольской и пионерской организаций учитывают особенности характера каждого уч-ся и уровень воспитанности его в нравственном отношении. Индивидуальная воспитательная работа проводится не только с недисциплинированными учениками, нарушающими правила поведения, но и со всеми остальными школьниками.

Большое значение для Н. в. детей, подростков и молодёжи имеет вовлечение их в разнообразную внеклассную и внешкольную деятельность: занятия различными искусствами, физкультурная и спортивно-массовая работа. Читательские конференции и лит. вечера, диспуты, художественная самодеятельность обогащают нравственный мир школьников. Коллективные занятия спортом развивают волю и характер, настойчивость на пути к цели, творческую солидарность и взаимопомощь (см. *Эстетическое воспитание* и *Физическое воспитание*).

Для дошкольников и младших школьников отражением и воспроизведением общественной жизни является игра. Игровые ситуации позволяют легко, увлекательно, без назойливого дидактизма взрослых усваивать на практике правила поведения. «Игра,— говорил А. С. Макаренко,— имеет важное значение в жизни ребёнка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре» (Соч., т. 4, 1957, с. 373). Игра учит быть деятельными, проявлять инициативу, действовать в интересах коллектива, подчиняться и руководить. «В коллективных играх вырабатываются дети-организаторы, дети-вожаки, умеющие упорно стремиться к цели, увлекать за собой других»,— подчёркивала Н. К. Крупская (Пед. соч., т. 3, 1959, с. 57). См. *Игра* и *Игры детские*.

Н. в. как организованный пед. процесс подчинено определённым закономерностям, получившим отражение в основных принципах коммунистического воспитания. Эти принципы определяют основное требование к содержанию Н. в., его организации, формам и методам. Так, принцип коммунистической целеустремлённости требует подчинения процесса Н. в. школьников развитию у них нравственных норм, включённых в моральный кодекс строителя коммунизма. Принцип связи воспитания с жизнью обязывает воспитателей не только знакомить уч-ся с жизнью общества, но и активно вовлекать школьников в её посильное преобразование. Реализация этого принципа помогает преодолеть абстрактность и просветительский подход к Н. в.

Повышению действенности Н. в. содействует также реализация принципа воспитания в труде на общую пользу, в активной деятельности. Вовлечение детей, подростков и юношества в трудовую деятельность создаст материальную основу для формирования у учащихся высоких моральных качеств, позволяет соединить коммунистические идеи с коммунистическими делами и содействует развитию нравственного сознания, нравственных чувств и поведения в их единстве. Чем шире личное участие уч-ся в труде на общую пользу, тем успешнее проходит процесс нравственного развития личности. Вступая в определённые отношения с окружающими людьми, учащиеся в различных жизненных ситуациях накапливают и расширяют нравственный опыт. Организация этого опыта путём вовлечения учащихся в различные виды деятельности, формирование на этой основе нравственного сознания, развитие нравственных чувств, выработка навыков и привычек нравственного поведения занимают центральное место в процессе Н. в. Вместе с тем большое место в этом процессе занимает и этическое просвещение, сообщение уч-ся знаний о морали, усвоение ими нравственных принципов, норм и правил поведения. В результате этого уч-ся осознают свой личный нравственный опыт, вырабатывают действенные мотивы поведения.

Принцип воспитания в коллективе требует организации в процессе Н. в. совместной деятельности, коллективных усилий в решении общих задач, стоящих перед школой, классом, пионерской или комсомольской организациями. Важную роль играет принцип сочетания высокой требовательности с уважением к личности воспитанников. Требовательность и уважение, доверие к воспитанникам — это конкретное проявление социалистического гуманизма, идеи которого пронизывают всю систему советского Н. в. В процессе Н. в. реализуются и такие принципы коммунистического воспитания, как систематичность и последовательность в раскрытии задач и содержания Н. в., и в применении методов его осуществления; сочетание педагогического руководства с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников; учёт их возрастных особенностей и индивидуальных различий.

В процессе организации жизни и деятельности уч-ся широко применяются различные *упражнения* учащихся в нравственном поведении. Они обеспечивают формирование и закрепление у учащихся необходимых навыков и привычек поведения, удовлетворяющих требованиям социалистич. общества, содействуют претворению нравственных принципов на практике. «...Нужно стремиться к тому,— говорил А. С. Макаренко,— чтобы у детей как можно крепче складывались хорошие привычки, а для этой цели наиболее важным является постоянное упражнение в правильном поступке» (Соч., т. 4, с. 366). Упражнение протекает более успешно при условии, когда учащиеся осознают смысл и значение нравственных норм и правил поведения.

Большое место в Н. в. занимает *убеждение*, направленное на формирование у уч-ся этических понятий, на разъяснение нравственных принципов, на выработку этических идеалов. Убеждают учащихся не только слова учителя, но и их собственный нравственный опыт, повседневная деятельность, общение с другими людьми, кинофильмы, книги, радио- и телепередачи и др.

В процессе Н. в. широко применяются *поощрения* и *наказания*. Они служат для одобрения положительных и осуждения отрицательных поступков и действий учащихся. При умелом использовании они стимулируют положительные действия учащихся и помогают предупреждать и искоренять отрицательные привычки поведения.

Большой силой воспитательного воздействия обладает личный пример воспитателей. Воспитательное действие его основано на склонности и способности детей к подражанию. В процессе общения со взрослыми и путем подражания им дети легче усваивают моральные нормы и правила поведения. На сознание и поведение детей влияют также яркие примеры из жизни великих людей, факты из жизни и деятельности передовых людей, примеры поведения наших современников — деятелей науки и техники, передовых производственников, а также героев литературных произведений, кинофильмов, театральных постановок и др.

Важную роль в Н. в. играет *соревнование*. Оно содействует развитию творческих сил и повышению активности уч-ся, ускоряет процесс формирования у них опыта нравственного поведения.

В Н. в. применяются различные приемы воспитательного воздействия, к числу к-рых относятся *требование*, просьба, напоминание, поручение, распоряжение, переключение с одного вида деятельности на другой (с отрицательной на положительную), постановка перед воспитанниками увлекательных перспектив и др.

Методы Н. в. взаимосвязаны и дополняют друг друга. Убеждение, т. е. воздействие на сознание и чувства воспитуемых, подкрепляется упражнением. Напр., воспитание трудолюбия даёт результаты только тогда, когда беседам о значении труда сопутствует приучение к систематич. организованному труду, выработка устойчивых трудовых навыков и привычек. Одновременно с формированием положительных качеств воспитывается стойкое сопротивление противоположным отрицательным качествам. Сочетание убеждения и упражнения создаёт условия для единства сознания и поведения, слова и дела.

В зависимости от возраста и жизненного опыта воспитуемых тот или иной метод приобретает особое значение, выступает на первый план. В отношении младших школьников соотношение убеждения и упражнения одно, в отношении старших — другое. Младшие школьники больше нуждаются в одобрении своего поведения и поощрении, чем старшие. Лекции и диспуты по вопросам морали проводятся, как правило, в старших классах, а с младшими школьниками уместна беседа по конкретным этическим вопросам.

В процессе Н. в. важнейшее место занимает *самовоспитание*, цели, содержание и методы к-рого меняются и усложняются с возрастом ребёнка. Неосознанное стремление к самовоспитанию появляется уже у младших школьников. С этого возраста родителям и педагогам и следует развивать побудительные мотивы самовоспитания, возникающие в уч. и общественной трудовой деятельности. Важно поддерживать стремление ребёнка к самовоспитанию, помогать осуществлять его хорошие намерения, укреплять его веру в свои силы, при-

учать самокритично оценивать свои поступки, побуждать желание устранять недостатки, воспитывать и развивать интерес к нравственной тренировке, формирующей положительные черты личности. Самовоспитание в той или иной форме сопутствует всем сторонам процесса Н. в. Так, напр., эффективность воспитания *послушания* детей во многом зависит от того, насколько оно добровольно, сознательно и вызвано такими мотивами, как искреннее желание помочь старшим, обрадовать и т. п. В подобных случаях послушание и самому ребёнку, подростку, юноше доставляет удовольствие, вызывает чувство нравственного удовлетворения и стремления сделать что-либо возможно лучше.

С особым вниманием необходимо относиться к воспитанию и самовоспитанию *потребностей* растущего ребёнка, к постепенному и осознанному приведению их, говоря словами А. С. Макаренко, «...к той нравственной высоте, которая возможна только в бесклассовом обществе и которая только и может побуждать человека к борьбе за дальнейшее совершенствование» (там же, с. 39).

Однако в сложном процессе Н. в. подрастающих поколений в силу различных причин не всегда удаётся сразу достигнуть поставленных пед. целей, и в нравственном сознании и поведении отдельных детей, подростков, юношей и девушек обнаруживаются те или иные отклонения от норм и требований общества. Пока эти отклонения не превратились в устойчивую привычку, не стали сложившимися чертами личности, они сравнительно легко поддаются ослаблению и исправлению, и воспитательные воздействия родителей и педагогов, преследующие эту цель, выступают как элементы обычной воспитательной работы (см. *Перевоспитание*). Тогда же, когда вследствие безнадзорности, ошибок родителей и педагогов в воспитательной работе, влияния нездоровой среды педагогическая запущенность (см. *Запущенность педагогическая*) отдельных подростков приобретает устойчивый и антиобщественный характер, перевоспитание выступает уже в качестве самостоятельной пед. задачи, решение к-рой требует использования особых педагогических мер и создания специальных условий.

Семья и школа, родители и педагоги — не единственные воспитатели подрастающих поколений. На нравственное формирование личности оказывают серьёзное влияние окружающая среда (см. *Среда и воспитание*). В разнообразных формах участвует в нравственном воспитании молодого поколения и сов. общественность. Комсомольские посты, советы содействия школе и семье, комиссии при домоуправлениях, уличные комитеты, советы пенсионеров, добровольные народные дружины по поддержанию порядка и др. общественные организации помогают разумно организовать досуг детей и молодёжи во внеучебное время, вовлекают школьников в общественно полезные дела. Печать, *радиовещание*, *телевидение*, художественная лит-ра, *кино*, *театр* и др. виды иск-ва (см. также *Изобразительное искусство*, *Литература для детей*, *Чтение детское*), спортивно-массовая работа и др. в огромной мере расширяют сферу воспитательного воздействия на детей, подростков и молодёжь.

Социалистич. общественный строй создаёт объективные условия для единства действий школы, семьи и общественности. Достижение такого единства, во многом зависящего от школы, придаёт Н. в. последовательность, исключительную силу и действенность.

Лит.: Маркс и Энгельс о воспитании и образовании, М., 1957; Ленин о воспитании и образовании, М., 1963; Ленин о коммунистической нравственности, 2 изд., М., 1963; М. И. Калинин о воспитании и обучении, М., 1957; Н. К. Крупская о коммунистическом воспитании, [М.], 1956; А. С. Макаренко о коммунистическом воспитании, М., 1956; Основы коммунистического воспитания, 2 изд., М., 1963, гл. 8; Болдырев Н. И., Воспитание коммунистической морали у школьников, М., 1956; его же, Моральный кодекс строителя коммунизма и задачи воспитания молодого поколения, М., 1963; Вопросы нравственного воспитания в трудах Н. К. Крупской, М., 1963; Рутао О. Н., Основы методики формирования нравственных убеждений у уч-ся общеобразовательной школы, Красноярск, 1959; Высотина Л. А., Нравственное воспитание младших школьников, М., 1960; Краснобаев И. М., Из опыта нравственного просвещения в ср. школе, М., 1958; его же, Формирование нравственных убеждений у старших школьников, М., 1960; Свадковский И. Ф., Нравственное воспитание детей, М., 1962; Сухомлинский В. А., Нравственный идеал молодого поколения, М., 1963; Из опыта нравственного воспитания школьников. Под ред. И. С. Марьенко, М., 1964, Малеев И. А. [и др.], Этические беседы со школьниками, М., 1958; О воспитании уч-ся в странах социализма, М., 1961.

Н. И. Болдырев. Москва.

НРАВСТВЕННОЕ ПОВЕДЕ́НИЕ — поведение, обусловленное нравственными нормами и принципами, регулирующими отношения людей в данном обществе.

Важным условием воспитания Н. п. является формирование *нравственного сознания*, *нравственных понятий* и *нравственных чувств*. Это положение сов. психологии и педагогики принципиально противостоит точке зрения *бихевиоризма*, считающего, что всё поведение, в т. ч. и нравственное, должно строиться по весьма примитивной схеме: «стимул — реакция». Сознание как отражение объективной действительности исчезло из этой психологии. Считая субъективные факторы непознаваемыми, бихевиоризм в своих построениях отождествляет личность с реагирующим механизмом.

Сов. психология и педагогика, подчёркивая роль нравственного сознания в воспитании личности, исходят из того, что формирование нравственного сознания, нравственных понятий помогает личности выработать правильную линию поведения. Отсюда следует необходимость усвоения детьми и подростками основ нравственных знаний. Необходимость преподавания теории морали в школе подчёркивал А. С. Макаренко.

Вместе с тем нельзя свести формирование Н. п. лишь к усвоению нравственных понятий. Последние играют важную роль в развитии нравственного сознания детей, но сами по себе ещё не обеспечивают их Н. п. На практике нередки случаи, когда уч-ся, хорошо зная моральные нормы, не следуют им в своём поведении. Причина такого разрыва между знанием и поведением заключается прежде всего в отсутствии у ребёнка достаточно прочных нравственных привычек. В воспитательной работе необходимо добиваться того, чтобы выполнение ребёнком определённых нравственных норм, основываясь на нравственном сознании, в то же время превращалось в привычку, становилось жизненной потребностью. «...Убеждение и знание только тогда можно считать истинным, когда оно проникло внутрь человека, слилось с его чувством и волей, присутствует в нём постоянно, даже бессознательно, когда он вовсе о том и не думает. Такое знание... непременно выразится в действии, и не перестаёт тревожить человека, пока не будет удовлетворено» (Добролюбов А. Н., Избр. филос. произв., т. 2, 1948, с. 345). Следовательно, наряду с *этическими беседами*, в которых разъясняется, как нужно поступать, необходимо специально обучать детей способам овладения определённой нравственной привычкой. (См. также *Нравственное воспитание*).

Как показывают спец. исследования, воспитание нравственных привычек и превращение их в устойчивые качества личности возможно лишь при наличии у ребёнка соответствующих *мотивов* поведения. Отсюда — важная задача воспитательной работы — формирование у ребёнка положительного отношения к определённым формам поведения, к-рые должны впоследствии стать привычными и превратиться в устойчивые качества личности. Формирование Н. п. неразрывно связано с воспитанием нравственных чувств. Нравственные привычки и нравственные чувства являются благоприятной

почвой для дальнейшего углубления и развития нравственного сознания ребёнка.

Важное значение имеет вопрос об оценке Н. п. и критериях этой оценки. Критерии оценки Н. п. непосредственно связаны с нравственными *идеалами*, т. е. определёнными образцами поведения, с к-рыми сравниваются, сопоставляются поступки и действия людей. Характер нравственных идеалов в конечном счёте зависит от общественных условий и в антагонистич. классовом обществе выражает интересы определённого класса. Примером приспособления нравственных идеалов к интересам класса буржуазии может служить прагматизм (см. *Прагматическая педагогика*), к-рый считает истиной не то, что соответствует объективной действительности, а то, что практически полезно. Этот принцип распространяется и на понимание Н. п. и нравственных идеалов. По мнению Дж. *Дьюи*, «нравственное поведение является делом индивидуального выбора и решения в каждой единственной в своем роде ситуации». Это значит, что не нравственный принцип, как всеобщая принятая данным обществом норма, не веление долга, а выгода и удобства самого индивида, решающего, как следует ему поступить, определяют его поведение в данной обстановке. Совершенно прав исследователь прагматизма Г. Уэллс, к-рый пишет: «это формула для оправдания полнейшей безнравственности... Это наилучшее оправдание для грабежа и убийства. Это мораль гангстеров... Линчевание, фашизм и агрессивная война представляют собой благо, если они удобны классу капиталистов для удержания власти» («Прагматизм — философия империализма», М., 1955, с. 216—17).

Марксистско-ленинская этика выступает против релятивистского понимания нравственности и нравственных идеалов. Суть такого понимания заключается в том, что все нравственные нормы якобы одинаково хороши, т. к. ничего объективного нет, каждый человек, каждый класс имеет свою мораль, и каждый по своему прав. Марксистско-ленинская этика, признавая, что нравственные идеалы выражают интересы определённого класса, вместе с тем утверждает, что существуют объективные критерии нравственности и что мораль передового революционного класса наследует и развивает всё лучшее, накопленное общечеловеческой моралью. «...Та мораль обладает наибольшим количеством элементов, обещающих ей долговечное существование, которая в настоящем выступает за низвержение современного строя, защищает будущее, следовательно,— мораль пролетарская» (Энгельс Ф., Анти-Дюринг, 1957, с. 88). Марксизм-ленинизм указывает людям действительный нравственный идеал и пути к его достижению: «...Нравственность это то, что служит разрушению старого эксплуататорского общества и объединению всех трудящихся вокруг пролетариата, созидающего новое общество коммунистов» (Ленин В. И., Соч., т. 31, с. 268). Нравственные идеалы играют большую роль в формировании Н. п. у детей. У младших школьников нравственные идеалы имеют конкретно-наглядный характер, они неустойчивы и легко изменяются. Дети этого возраста в своём поведении часто становятся на путь внешнего подражания идеалу. Идеалы подростков имеют более обобщённый характер, в них выделяются те нравственные качества, к-рыми школьник хочет обладать. Вместе с тем нередко идеалы мало влияют на поведение подростка, т. к. он не всегда может установить связь между высокими нравственными принципами, к к-рым стремится, и своими повседневными поступками. В тех случаях, когда подростку удаётся раскрыть такую связь, идеалы становятся весьма действенным фактором Н. п. Значение нравственных идеалов не исчерпывается их непосредственным влиянием на отдельную личность. Нравственные идеалы способствуют формированию общественного мнения коллектива. Последнее, заключая в себе нравственную оценку определённых поступков, в свою очередь оказывает существенное воздействие на формирование Н. п. личности.

Лит.: Малиованов А. Л., Роль нравственного убеждения в формировании дисциплинированного поведения сов. подростков, М., 1953 (Дисс.); Краснобаев И. М., Из опыта нравственного просвещения в ср. школе, М., 1959; Божович Л. И., Изучение личности школьника и проблемы воспитания, в кн.: Психологич. наука в СССР, т. 2, М., 1960; Шишкин А. Ф., Основы марксистской этики, М., 1961; Дукат Л. Ю., О нек-рых особенностях и функции идеалов в школьном возрасте, в кн.: Вопросы психологии личности школьника, М., 1961.

НРА́ВСТВЕННОЕ СОЗНА́НИЕ — отражение в сознании человека принципов нравственности, т. е. норм поведения, регулирующих отношения людей друг к другу и к обществу. Н. с. выражается в форме *нравственных понятий* и суждений. Н. с. в конечном счёте определяется условиями материальной жизни общества, общественным бытием. В классовом обществе нравственное сознание является классовым. «...люди, сознательно или бессознательно, черпают свои нравственные воззрения в последнем счете из практических отношений, на которых основано их классовое положение, т. е. из экономических отношений, в которых происходят производство и обмен» (Энгельс Ф., Анти-Дюринг, 1957, с. 88). Н. с. человека формируется под влиянием идеологии данного общества и собственной практики общественного поведения. Формирование Н. с. предполагает не только усвоение человеком нравственных понятий. Оно включает в себя и активное отношение человека к выражаемым этими понятиями нравственным принципам, его стремление воплотить эти принципы в своём поведении. В этом случае нравственные понятия превращаются в нравственные убеждения и становятся мотивами нравственного поведения.

Н. с. и нравственные убеждения формируются в процессе *нравственного воспитания*. На развитие Н. с. ребёнка большое воздействие оказывают воспитание в семье, общественное мнение коллектива, в к-ром воспитывается ребёнок (см. *Семейное воспитание*, *Коллектив детский*). Заключая в себе нравственную оценку определённых поступков, общественное мнение влияет на поведение ребёнка, его взаимоотношения с окружающими людьми и т. обр. формирует нравственные привычки и *нравственные чувства*, т. е. создаёт необходимую почву для развития Н. с. (см. также *Нравственное поведение*).

НРА́ВСТВЕННЫЕ ПОНЯ́ТИЯ — понятия, в к-рых отражаются существенные стороны нравственных отношений, т. е. отношений человека к другим людям и к обществу. В Н. п. выражается нравственное сознание человека. Наиболее общие Н. п. называются нравственными категориями и рассматриваются наукой о морали—этикой. Важнейшими Н. п. являются добро, долг, справедливость, совесть, честь, счастье. Содержание Н. п. связано с оценкой и поступка и его *мотива*.

Так же как и нравственность в целом, Н. п. не являются абсолютными. Они историчны, меняются от эпохи к эпохе. «Представления о добре и зле так менялись от народа к народу, от века к веку, что часто прямо противоречили одно другому» (Энгельс Ф., Анти-Дюринг, 1957, с. 87). В обществе, состоящем из антагонистич. классов, Н. п. отражает интересы того или иного класса. Нравственность и Н. п. класса эксплуататоров выражают лишь узкие интересы и стремления этого класса. Коммунистич. нравственность наследует всё прогрессивное, что было создано в области Н. п. в истории развития общества. Она формирует Н. п. самого передового общественного строя. В обществе, строящем коммунизм, вырабатываются Н. п., в к-рых содержится оценка поступков людей с точки зрения того, помогают ли эти поступки движению общества вперёд по пути

строительства коммунизма. Напр., определённые поступки людей характеризуются как «добро» или «зло» в зависимости от того, соответствуют ли они совр. историч. необходимости, т. е. способствуют ли продвижению общества к коммунизму или, наоборот, являются тормозом на пути этого развития. В понятии «долг» выражается нравственная обязанность личности по отношению к другим людям и к обществу, строящему коммунизм. В понятии «счастье» прежде всего выражается удовлетворённость сов. людей полнотой жизни строителей коммунизма, своим трудом на благо Родины и общественного прогресса.

Формирование Н. п. у детей — одна из важных задач *нравственного воспитания*. Недооценка этой работы может приводить не только к неверным Н. п., но и быть причиной ошибок в практике поведения. Недостаточная осознанность и обобщённость Н. п. детьми в ряде случаев приводит к тому, что ребёнок не умеет соотнести свои повседневные поступки с высокими требованиями коммунистич. нравственности. Ленинское положение о том, что коммунистом можно стать лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех богатств, выработанных человечеством, предполагает усвоение и величайших нравственных ценностей, получивших своё выражение в понятиях и принципах коммунистич. морали. Распространению нравственных знаний придавал большое значение А. С. Макаренко.

Правильное и глубокое усвоение Н. п. и превращение их в нравственные убеждения невозможно при использовании лишь словесных методов, а происходит в процессе практич. деятельности, в труде. В. И. Ленин подчёркивал, что нельзя «ограничиваться лишь чтением коммунистических книг и брошюр», что «только в труде вместе с рабочими и крестьянами можно стать настоящими коммунистами».

Формирование Н. п. у детей проходит ряд ступеней. Вначале у детей формируются лишь конкретные представления о тех или иных моральных поступках, причём часто в этих представлениях отражаются второстепенные признаки. Постепенно дети начинают понимать и вычленять существенное, общее. Оперируя понятиями, они резко отграничивают содержание одного Н. п. от другого. Наконец, на более высокой ступени усваивается система Н. п., устанавливаются взаимные связи между отдельными Н. п. На этой стадии Н. п. начинают оказывать всё большее влияние на формирование *нравственного поведения*. Формирование Н. п. тесно связано с развитием *нравственных чувств* и возможно только в коллективе и через коллектив, так как только жизнь в коллективе даёт возможность усвоить опыт нравственных взаимоотношений между людьми.

НРА́ВСТВЕННЫЕ ЧУ́ВСТВА — переживание человеком своего отношения к поступкам и действиям, регулируемым нормами нравственности. Н. ч. наряду с интеллектуальными и эстетич. относятся к высшим *чувствам*, наиболее богатым по содержанию и сложным по структуре. Они возникли на самой высокой ступени развития человека как общественного существа. Имея в виду Н. ч., следует различать общественно значимые и личные переживания человека. Эти переживания могут не только не совпадать, но иногда и противоречить друг другу. И всё же то, что имеет общественную ценность, служит интересам коллектива, общества, вызывает у нравственного человека положительное чувство, доставляет личности моральное удовлетворение; человек может идти навстречу тяжёлым личным страданиям во имя долга. Говоря о своём пребывании в царской тюрьме, Ф. Э. Дзержинский писал, что муки заключения и одиночества тысячекратно окупаются тем моральным сознанием, что он исполняет свой долг (см. Дневник. Письма к родным, 1958, с. 73).

Н. ч. зависят от общественных условий, в к-рых живут люди. В обществе, состоящем из антагонистич. классов, Н. ч., как и мораль в целом, имеют классовый характер. В таком обществе объективно существуют условия, способствующие развитию индивидуализма и эгоизма, бессердечия, жестокости и др. безнравственных чувств. Классовую направленность имеют и такие Н. ч., как справедливость, честность, правдивость, уважение к человеку и т. п. «Старое общество,— указывает В. И. Ленин,— было основано на таком принципе, что либо ты грабишь другого, либо другой грабит тебя, либо ты работаешь на другого, либо он на тебя, либо ты рабовладелец, либо ты раб. И понятно, что воспитанные в этом обществе люди, можно сказать, с молоком матери воспринимают психологию, привычку, понятие — либо рабовладелец, либо раб...,— словом, человек, который заботится только о том, чтобы иметь свое, а до другого ему дела нет» (Соч., т. 31, с. 269).

Источником Н. ч. сов. людей являются социалистич. условия жизни, совместный труд и борьба за построение нового общества. Коренные перемены в жизни нашего общества, связанные с победой социализма, определили изменение духовного облика сов. людей, их нравственного мира, наполнили новым содержанием Н. ч. и вызвали появление новых Н. ч. Важнейшее место среди Н. ч. сов. людей занимают безграничная преданность делу коммунизма, глубокая любовь к социалистич. Родине, к странам социализма, пролетарский интернационализм, коллективизм, проявлением к-рого являются чувства товарищества, дружбы, гуманное отношение к другому человеку. К сфере Н. ч. относятся и те эмоциональные переживания, источником к-рых является коммунистич. отношение к труду. Важное место среди Н. ч. занимают наполненные социалистич. содержанием чувства долга, чести, ответственности за результаты своего труда, своей общественной деятельности, за своё поведение.

Формирование Н. ч. происходит в процессе борьбы с проявлениями бурж. идеологии и морали, с остатками частнособственнич. и буржуазно-националистич. психологии, предрассудков и суеверий, т. к. чувства, связанные с пережитками капитализма в сознании и поведении, занимают пока еще известное место в нравственном мире нек-рой части сов. людей. Так, наряду с такими новыми чувствами, как сов. патриотизм, трудовой энтузиазм и т. п., существуют и проявляются в скрытой или более явной форме нетерпимые в сов. обществе тщеславие, зависть, пренебрежение к труду, подхалимство и т. п. Поэтому формирование Н. ч. сов. людей и в первую очередь Н. ч. детей и молодёжи является одной из важнейших задач процесса *нравственного воспитания*.

Формирование Н. ч. у ребёнка зависит прежде всего от системы взаимоотношений, к-рые складываются у него с окружающими людьми. Поэтому исключительная роль в формировании Н. ч. принадлежит организованному коллективу и авторитету воспитателя. Важно, чтобы ребёнок с первых лет своей жизни имел в своей семье, в воспитательных и уч.учреждениях, среде товарищей положительный пример. Каким воспитатели хотят видеть ребёнка (подростка), такими они должны стремиться быть сами. Большую роль в возникновении и развитии положительных Н. ч. имеет согретое искренним чувством живое слово любимого и уважаемого воспитателя (родителя, педагога, старшего товарища), вызывающее отклик в душе ребёнка и создающее благоприятную почву для воспитания Н. ч. Художественная лит-ра и иск-во в его разнообразных формах оказывают существенное воздействие на формирование Н. ч. у детей. Чем содержательнее художественное восприятие, тем сильнее, глубже и действеннее чувства, к-рые возникают вместе с ним. В связи с этим следует подчеркнуть большую ценность биографич. материала (яркие, насыщенные

чувством рассказы, беседы о революционерах, о выдающихся деятелях науки и культуры и т. п.).

Важно не только выявить то или иное положительное Н. ч., но и превратить его в устойчивое переживание, поддерживать и развивать его. Н. ч. тем глубже и продолжительнее, чем разнообразнее и сильнее будут идеи и образы, с к-рыми оно связано. Но особенно важно, чтобы вновь возникшее Н. ч. проявилось в поступке и закрепилось в нём. В этом случае человек не только познаёт своё новое переживание, но у него возникает и то внутреннее удовлетворение, наслаждение, к-рое вызывается чувством исполненного долга, чувством чистой совести. И если снова возникнет такая же обстановка, то есть все основания думать, что вспыхнет такое же чувство и будет совершён нравственный поступок.

Формирование положительных нравственных переживаний предполагает борьбу с отрицательными Н. ч. Воспитывая любовь к Родине и пролетарский интернационализм, трудолюбие и гуманизм, воспитатель одновременно преодолевает равнодушное отношение к врагам Родины и коммунистич. движения, формирует отвращение к лени, к тунеядству, ведёт борьбу с чёрствостью и бездушием, с пережитками собственнич. чувств. В воспитании Н. ч. решающее значение имеет жизнь и деятельность растущего человека в коллективе (в семье, дет. саду, школе, пионерской и комсомольской организациях, на производстве). Коллектив всем своим

отношением к поступкам данного человека, силою общественного мнения оказывает воздействие на его чувства, и человек начинает относиться к своему поведению так, как к нему относится коллектив (см. *Нравственное поведение*). Поэтому воспитание Н. ч. должно осуществляться при помощи коллектива и через коллектив.

Лит.: Маркс и Энгельс о воспитании и образовании, М., 1957; Ленин о воспитании и образовании, М., 1963; Материалы XXII съезда КПСС, М., 1961; Я к о б с о н П. М., Психология чувств, М., 1956, гл. 6, § 1, гл. 7; Р у д и к П. А., Психология, М., 1958, гл. 10; Психология. Под ред. А. А. Смирнова [и др.], М., 1962, гл. 12, § 5.

«НЫУКОГУ́ДЕ КОО́ЛЬ» («Советская школа») — ежемесячный науч.-пед. журнал, орган Мин-ва просвещения Эст. ССР. Издаётся в Таллине с 1940 на эст. языке. Журнал рассчитан на учителей и работников нар. образования республики. Освещает актуальные вопросы обучения и воспитания в школах республики, печатает материалы по истории нар. образования Эстонии, из опыта работы школ, школ-интернатов, дет. садов и дет. домов, отделов нар. образования республики. «Н. к.» знакомит читателей с достижениями школ др. союзных республик, а также со школьной жизнью в зарубежных странах. На страницах журнала рецензируются учебники и новая пед. лит-ра, помещаются статьи по дидактике, дет. и пед. психологии, воспитанию, методике преподавания отдельных дисциплин в школе; освещаются также вопросы организации внеклассной и внешкольной работы.

О

«О ВОСПИТАНИИ ЧАД» — одно из первых печатных руководств по воспитанию детей в семье. Отпечатано Львовской братской типографией (1609). Составитель (имя к-рого точно неизвестно), компилируя поучения Иоанна Златоуста и др. церк. писателей, выбрал те места из их сочинений, к-рые наиболее импонировали взглядам членов Львовского братства на школу и воспитание. Несмотря на религиозный дух руководства, в нём проявляются гуманистич. идеи, подчёркивается важность воспитания и учения в жизни человека. Через всю книгу красной нитью проходит мысль, что добродетели и пороки не зависят от природы человека, а формируются в процессе воспитания. Так, автор, по сути дела, подвергает сомнению учение церкви о предопределённости судьбы человека. Он пишет, что родители ответственны за воспитание детей в семье и за выбор учителей. Они обязаны отдать ребёнка в «науку», благодаря к-рой человек человеком становится. Наука — источник всего доброго. Воспитание нужно начинать в «раннем возрасте». Привычки, привитые с детства, определяют поведение человека на протяжении всей жизни. Плоды хорошего воспитания, передаваемые из поколения в поколение, окажут влияние на нравственность народа, на его характер. Единственный экз. книги хранится в фондах Львовского музея украинского изобразительного иск-ва.

Лит.: Возняк М., Письменницька діяльність Ів. Борецького на Волині і у Львові, Львів, 1954; Медынский Е. Н., Братские школы Украины и Белоруссии в XVI—XVII вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией, М., 1954; Митюров Б. Н., Памятник пед. лит-ры нач. XVII ст. «О воспитании чад», «Наук. зап. Львів. пед. ін-ту», 1955, т. 4, в. 2; Науменко Ф. І., Педагог-гуманіст і просвітитель І. М. Борецький, Львів, 1963. *Б. Н. Митюров.* Дрогобыч.

«О ДОЛЖНОСТЯХ ЧЕЛОВЕКА И ГРАЖДАНИНА» — книга для чтения в нар. училищах, изданная по указанию Екатерины II в 1783. Предназначалась для общественно-политич. и религиозно-нравственного воспитания уч-ся. Состоит из 4 частей: в 1-й даются понятия о душе, памяти, разуме, воле, о добродетелях и пороках человека; во 2-й — мед. наставления; в 3-й, основной части, рассказывается о разных формах общественного устройства, о правах и обязанностях различных сословий; в 4-й даются сведения о домоводстве. Содержание книги пропитано духом крепостнич. идеологии. Уч-ся внушалось, что «общество господ и слуг богу отнюдь не противно» и «во всяком звании можно быть благополучным», а «истинный сын отечества должен привязан быть к государству, образу правления, к начальству и к законам». В нек-рых местах учебника применялась терминология, свойственная просветительной философии 18 в., что вызвало недоброжелательное отношение к этой книге среди реакционеров и церковников. В дидактич. отношении книга страдала существенными недостатками: отвлечённое и непонятное изложение материала, большой объём. Книга была изъята из употребления в 1819 по распоряжению Мин-ва духовных дел и нар. просвещения.

ОБНОРСКИЙ, Сергей Петрович [14(26).VI.1888 — 13.IX.1962]—сов. языковед, д-р филологич. наук, проф., академик (с 1939), действит. член АПН РСФСР (с 1944), член Чеш. и Болг. академий наук. В 1910 окончил историко-филологич. ф-т Петерб. ун-та и был оставлен при кафедре рус. яз. и словесности для подготовки к профессорской деятельности. В 1912 О. был приглашён в Академию наук для участия в редактировании академич. словаря рус. языка. О. вёл науч.-пед. работу в высшей школе (преподавал в Пермском ун-те, 1916—1922, Ленингр. ун-те, 1922—41, Ленингр. пед. ин-те, 1923—41, МГУ, 1943—46, и др.). Одновременно О. работал в Ин-те языка и мышления АН СССР (1922—1941), в 1944—50 — директор Ин-та рус. языка АН СССР, а затем до 1952 — руководитель сектора истории рус. яз. и диалектологии Ин-та языкознания АН СССР. Осн. его труды посвящены изучению языка древнерус. памятников рус. письменности, исследованиям фонетич. и морфологич. систем древнерус. и совр. рус. языка. Труды О. «Именное склонение в современном русском языке» (в. 1—2, 1927—31) и «Очерки по морфологии русского глагола» (1953) дают историю именного склонения и форм рус. глагола в их диалектных вариантах. В монографии «Очерки по истории русского литературного языка старшего периода» (1946, Гос. премия СССР, 1947) О. обосновал мысль о самобытности истоков древнерус. лит. языка, о его нар. вост.-славянской основе. Большое значение для школьного обучения имеют работы О. по орфоэпии, орфографии, культуре рус. языка. Он участвовал в создании большого орфографич. словаря и свода правил орфографии и пунктуации (1956). Трижды награждён орденом Ленина.

Соч. (кроме указ. в тексте): «Русская правда», как памятник рус. лит. языка, «Изв. АН СССР. Отд. общественных наук», 1934, № 10; Хрестоматия по истории рус. языка, ч. 1—2, Л.— М., 1938—49; 2 изд., ч. 1, М.— Л., 1952 (совместно с С. Г. Бархударовым); Культура рус. языка, М.— Л., 1948; Правила рус. орфографии и пунктуации, 2 изд., М., 1957 (совместно с др.).

Лит.: Борковский В. И., С. П. Обнорский. (К 70-летию со дня рождения), «Рус. язык в школе», 1958, № 3; его же, С. П. Обнорский. [Некролог], «Изв. АН СССР. Отд. лит-ры и языка», 1963, т. 22, в. 1; Бархударов С. Г., Творческий путь академика С. П. Обнорского, в кн.: Обнорский С. П., Избр. работы по рус. языку, М., 1960.

ОБОБЩЕ́НИЕ — один из процессов познания, состоящий в мысленном выделении и объединении общих существенных черт предметов и явлений действительности. Под О. понимается также результат этого процесса. Обобщённое отражение свойств вещей, их связей и отношений закрепляется в языке и выраженное в слове составляет *понятие*. О. является звеном процесса познания, направленного на дифференцирование существенного от несущественного. «...Самое простое обобщение, первое и простейшее образование понятий (суждений, заключений...) означает познание человека все более и более глубокой объективной связи мира» (Ленин В. И., Соч., т. 38, с. 170). В реальной познавательной деятельности, в т. ч. и учебной, О. осуществляется в единстве с другими процессами — *анализом*, *синтезом*, *абстракцией*, *сравнением*. Напр., О. таких историч. событий, как войны, восстания и т. п., предполагает анализ соответствующих конкретных фактов, дифференциацию их отдельных характеристик, сравнение и выделение наиболее существенного в них.

В ходе индивидуальной жизни человека О. развивается от элементарных форм, включённых в *восприятие*, до понятийного, научного О., осуществляемого на уровне абстрактного *мышления*, от широкого — к более дифференцированному О. Решающую роль в этом развитии играет систематич. овладение знаниями (в процессе обучения в уч. заведениях, путём самообразования). В процессе обучения уч-ся составляют планы, делают выводы, строят сжатые изложения и т. п., приучаясь видеть общее и существенное в каждом частном случае. В практике обучения сложились и существуют 2 пути О. Во-первых, О. может выступать как завершение рассмотрения конкретных фактов, т. е. строиться индуктивным путём (см. *Индукция*). Напр., при изучении первобытнообщинного строя даётся характеристика развития производительных сил, общинной организации, быта, духовной культуры. Заканчивается этот раздел О. осн. черт строя (примитивность орудий труда, низкая производительность труда, коллективная родовая собственность, равенство всех членов общества). Во-вторых, О. может предшествовать изучению конкретного материала. В этом случае сначала даётся обобщённое положение (понятие, закон, правило), а затем дедуктивным путём (см. *Дедукция*) раскрывается содержание этого положения. И в 1-м, и во 2-м случаях О. формируется на большом фактич. материале.

Однако полноценное О. может быть сформировано и на материале ограниченного объёма. В этом случае уч-ся необходимо открыть общие приёмы, применение к-рых к решению конкретных задач даёт широко и глубоко обобщённое знание предмета в целом. Напр., несложная система операций в применении к слову (изменение слова по значению, нахождение нового значения и его морфологич. носителя) позволяет формировать понятие о морфологич. структуре любого слова и о собственно лингвистич. значениях его элементов. По существу, это означает (в данном примере) формирование таких сложных О., как части речи. Реализация О. по этому третьему пути имеет большие преимущества, т. к. создаёт О. высокого качества, формирует у уч-ся творческий подход к предмету и даёт большую экономию во времени.

Процесс О. может быть управляемым, если дать уч-ся (или лучше выработать при их активном участии) систему операций, последовательное выполнение к-рых объективно необходимо для правильного О. Операции выделяются на основе анализа логич. структуры содержания, подлежащего О., и поэтому они разные для разных уч. предметов, а также для отдельных частей внутри одного предмета.

Мерой и свидетельством качества О. является широта «переноса» ранее приобретённых знаний на решение новых практич. и теоретич. задач, что зависит прежде всего от того, насколько новое знание окажется ассимилированным в системе уже имеющихся знаний и займёт правильное место в этой системе. Условием, обеспечивающим такой перенос, является действие с различными типовыми вариантами изучаемого материала. Напр., при формировании у уч-ся грамматич. понятия подлежащего следует варьировать формы подлежащего (существительное в именительном падеже, прилагательное, местоимение, числительное, словосочетания разных видов), а не конкретные предложения, в к-рых подлежащее выражено к.-н. одной, даже и наиболее типичной формой (напр., именем существительным в именительном падеже). Варьирование материала внутри одного типа не создаёт полноценного О. Поэтому следует уделять самое серьёзное внимание подбору и порядку предъявления материала, что обеспечивает О. как необходимое качество гибких широких знаний.

Лит.: Психологическая наука в СССР, т. 1, М., 1959; Кабанова-Меллер Е. Н., Психология формирования знаний и навыков у школьников, М., 1962; Ланда Л. Н., О кибернетическом подходе к теории обучения, «Вопр. философии», 1962, № 9; Фрейдкин И. С., К методике преподавания второго закона Ньютона в ср. школе, «Докл. АПН РСФСР», 1962, № 3; Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Эльконин Д. Б., Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе, «Вопр. психологии», 1963, № 5; Айдарова Л. И., Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников, там же, 1964, № 5. *А. Н. Ждан.* Москва.

ОБОДО́ВСКИЙ, Александр Григорьевич [23.III (3.IV).1796—17(29).VI.1852] — рус. педагог и статистик, один из деятелей Гатчинской группы педагогов и зачинателей пед. журналистики в России. Окончил Петерб. гимназию, поступил в Медико-хирургич. академию, но вскоре перевёлся в *Главный педагогический институт*. В 1816 был направлен на 3 года в Зап. Европу с целью ознакомления с разными системами воспитания. По возвращении — адъюнкт Учительского ин-та взаимного обучения при Петерб. ун-те.

О. преподавал математику, лат. язык и естествознание в гимназии, воспитательных домах; был инспектором классов Петерб. и Гатчинского воспитательных домов. В Гл. пед. ин-те О. преподавал педагогику; прослужив в ин-те 20 лет, вынужден был уйти из него вместе с др. передовыми профессорами в результате реакционной деятельности директора ин-та Давыдова.

В 1833—34, совместно с Е. О. *Гугелем* и П. С. *Гурьевым*, издавал и редактировал первый в России «Педагогический журнал». О. принадлежат труды по географии, космографии, статистике и педагогике, а также первая на рус. языке дидактика.

Ученик и приверженец И. Г. Песталоцци, О. выступал за широкое использование его пед. идей. О. стремился к распространению среди народа нач. образования. От учителей О. требовал больших знаний, любви к делу, кротости, терпения, постоянства духа, мужественной твёрдости, скромности и сознания своего достоинства, знания предмета и методов преподавания.

Царское правительство оценивало пед. взгляды О. как опасные и противоречащие официальной педагогике.

Соч.: Руководство к педагогике, или науке воспитания, составленное по Нимейеру, СПБ, 1835; Краткое обозрение действий Гл. пед. ин-та и начал, на коих основано в нём умственное и нравственное воспитание, СПБ, 1836; Руководство к дидактике, или науке преподавания, составленное по Нимейеру, СПБ, 1837; Теория статистики в настоящем состоянии с присовокуплением краткой истории статистики, СПБ, 1839; Начальные основания космографии, или Описание устройства вселенной, 2 изд., СПБ, 1841; Речь, произнесенная на публичном акте в Главном пед. ин-те 20 янв. 1845 г. (по поводу 18-летней годовщины со дня смерти И. Г. Песталоцци), СПБ, 1845; Обозрение земного глобуса, 7 изд., СПБ, 1874; Всеобщая география, учебная книга..., 14 изд., СПБ, 1874.

Лит.: Юшкевич Н., О преподавании географии, «Рус. пед. вестник», 1858, т. 3, № 2; Шильдер Н., Два доноса (1831), «Рус. старина», 1899, № 3; Гурьев П., Очерк истории Гатчинского сиротского ин-та, СПБ, 1854, с. 48—52; Казакова О. В., Взгляды А. Г. Ободовского на учебное естествознание (Из истории методики естествознания в первой пол. XIX в.), «Естествознание в школе», 1946, № 5; её же, Жизнь и пед. деятельность А. Г. Ободовского. К 150-летию со дня рождения, «Сов. педагогика», 1946, № 8—9; Ротенберг В. А. и Шабаева М. Ф., Связи И. Г. Песталоцци с Россией в первой четверти XIX в., там же, 1960, № 8; Шабаева М. Ф., Из истории формирования рус. прогрессивно-демократич. педагогики. (Учительский институт нач. 20-х гг. XIX в.), «Изв. АПН РСФСР», 1951, в. 33; Месенгишин И., У истоков пед. журналистики, «Нар. образование», 1963, № 9.

ОБОЛА́ДЗЕ, Ушанг Платонович [р. 25.II (10.III).1909]— сов. педагог, д-р пед. наук, проф. Чл. Коммунистич. партии с 1941. В 1929 окончил филологич. ф-т Тбилисского ун-та. Пед. деятельность начал в 1928 учителем, зав. Ткибульским РОНО, затем работал методистом и начальником Управления школ Мин-ва просвещения

Груз. ССР. В 1938—50 — член коллегии мин-ва. С 1936 ведёт науч.-пед. работу. В 1937—50 читал лекции по педагогике, в 1950—60 — зав. кафедрой педагогики и психологии Тбилисского пед. ин-та иностранных языков. С 1961— первый зам. министра просвещения Груз. ССР.

Соч.: Методическая работа среди учителей, Тб., 1941 (на груз. яз.); Педагогика. Начальный курс, 3 изд., Тб., 1953 (на груз. яз.); Акакий и молодежь, Тб., 1965 (на груз. яз.); Идеи воспитания в творчестве Давида Гурамишвили, Тб., 1956 (на груз. яз.); Очерки по истории нач. образования в Сов. Грузии, Тб., 1956 (на груз. яз.); Педагогика. [Пособие для студентов пед. ин-тов], Тб., 1956 (совм. с др., на груз. яз.); Н. К. Крупская и грузинская пед. общественность, Тб., 1959 (на груз. яз.); Жизнь и деятельность Н. К. Крупской, Тб., 1959 (на груз. яз.); Общеобразовательная школа в Сов. Грузии (1921—1930 гг.), кн. 1—2, Тб., 1961—62 (на груз. яз.); Нар. образование в Сов. Грузии, Тб., 1961 (на груз. яз.); в рус. пер.—Очерки по истории общеобразовательной школы в дореволюц. Грузии, Тб., 1957; Общеобразовательная школа в Сов. Грузии в 1921—1930 гг., Тб., 1959.

ОБОНЯ́НИЕ — ощущение человеком и животными различных запахов. Возникает при действии химич. веществ на обонятельные *рецепторы*, расположенные в обонятельном эпителии верхних носовых ходов, сообщающихся с носоглоткой. Пахучие вещества могут достигать обонятельных рецепторов 2 путями: через нос или из полости рта через носоглотку и хоаны (внутренние носовые отверстия). Благодаря наличию последнего пути обонятельные ощущения во время еды всегда присоединяются к вкусовым ощущениям. Обонятельная чувствительность очень высока. Она в 10 000 раз выше вкусовой и превосходит по отношению к нек-рым веществам возможности тонких аппаратурных методов их обнаружения (напр., метода спектрального анализа). В основе обонятельных ощущений лежит молекулярный анализ пахучих веществ, однако механизм этого анализа пока не ясен.

Орган О. (как и орган вкуса) находится на границе внутренней и внешней среды организма и участвует в регуляции их соотношения. О. играет важнейшую роль в жизни животных. У человека оно не является ведущим в познании внешнего мира, однако имеет важное значение в оценке внешней среды, качества продуктов питания, лекарственных препаратов и т. п. Обонятельные ощущения оказывают влияние на общее самочувствие человека и настроение. Положительное эмоциональное отношение к приятным запахам нашло, в частности, своё выражение в развитии парфюмерной пром-сти. Возбуждение обонятельного анализатора может изменять чувствительность др. анализаторов (зрительного, слухового). Особую роль играет О. при *слепоглухонемоте*, когда оно остаётся единственным дистантным анализатором.

Лит.: Андреев Л. А., Физиология органов чувств, М., 1941; Кравков С. В., Взаимодействие органов чувств, М.— Л., 1948; Бронштейн А. И., Вкус и обоняние, М.— Л., 1956; Скороходова О. И., Как я воспринимаю и представляю окружающий мир. [Записки слепоглухонемой], 2 изд., М., 1956; Пфаффман К., Вкус и обоняние, в кн.: Стивенс С. С., Экспериментальная психология, пер. с англ., т. 2, М., 1963; Де Фриз Х. и Стюйвер М., Абсолютная чувствительность обоняния у человека, в кн.: Теория связи в сенсорных системах, пер. с англ., М., 1964, с. 107—13; Вейдлер Л., Механизмы раздражения вкусовых и обонятельных рецепторов, там же, с. 114—26.

В. И. Лубовский. Москва.

О́БРАЗ (в философии и психологии)— термин, применяемый для характеристики отражения внешнего мира в сознании человека. В широком смысле —всякая (в т. ч. и абстрактно-логич.) форма отражения мира; в более узком — только чувственная форма его отражения (*ощущение*, *восприятие*, *представление*).

О́БРАЗ ХУДО́ЖЕСТВЕННЫЙ — специфическая форма отражения действительности, характерная для художественно-образного мышления и иск-ва. Предметный мир человека с его внешним обликом, мыслями, переживаниями и поступками, процессы, происходящие в действительности, О. х. отражает в индивидуальных, конкретно-чувственных формах, воплощающих в себе одновременно и внешнее проявление, и внутреннюю сущность изображаемых сторон объективной реальности. В иск-ве О. х. запечатлевается в системе изобразительных и выразительных средств и в материале, характерных для того или иного вида художественной деятельности — литературы, театра, кино, музыки, изобразительных иск-в и т. п.

Подлинно реалистич. О. х. выступает всегда как категория эстетическая, он является не простой механич. копией действительного явления, а своеобразной переработкой впечатлений художника от действительности. Цель этой переработки состоит в том, чтобы выделить существенное, типическое в жизни и дать отражаемому определённую идейно-эстетич. оценку.

О. х. воплощает в себе единство общего и индивидуального, объективного и субъективного, эмоционального и рационального. Как единство общего и индивидуального художественный образ человека содержит черты, присущие целой общественной группе, и особенности, характерные для данной личности. В реалистич. иск-ве «каждое лицо — тип, но вместе с тем и вполне определенная личность...» (Энгельс Ф., см. Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 36, с. 333). Под типичностью образа К. Маркс и Ф. Энгельс понимали соединение типичности характера и типичности обстоятельств, в к-рые поставлен этот характер (см. Ф. Энгельс, там же, т. 37, с. 35). Типичность как выражение существенного в жизни в неповторимых индивидуальных формах его проявления — важнейшее свойство реалистич. О. х., обусловливающее его познавательное значение. Как единство объективного и субъективного О. х. содержит в себе то, что идёт от действительности, от предмета художественного отражения, и то, что выступает как проявление личных черт и особенностей автора — творца О. х. Произведение подлинного иск-ва, правдиво отражая жизнь, вместе с тем несёт на себе отпечаток личности автора-творца, его взглядов, его мастерства. Поэтому О. х. есть одно из средств выражения и проявления творческих способностей личности. Как единство эмоционального и рационального О. х. выражает не только идеи, но и переживания людей, воздействуя как на ум, так и на эмоции человека. Поэтому иск-во, по словам В. И. Ленина, способно «...объединять чувство, мысль и волю ... масс, подымать их» (цит. по кн.: Цеткин К., Воспоминания о Ленине, М., 1959, с. 11), а О. х. выступает как важнейшее средство эстетич. воспитания. Хотя в силу своей наглядности, эмоциональности, эстетич. привлекательности О. х. доступнее для восприятия, чем научно-теоретич. понятие, понимание его смысла требует известного уровня развития, определённой эстетич. культуры, определённого художественного образования и эстетического воспитания.

Научить школьников воспринимать, анализировать, а в отдельных случаях и создавать О. х. в различных видах иск-ва — одна из осн. задач школьных курсов *литературы*, *изобразительного искусства*, *пения* и музыки, внеклассной и внешкольной работы по *эстетическому воспитанию*.

См. также *Рисование*, *Изобразительное творчество*, *Кино*, *Литература для детей*, *Литературные кружки*, *Музыкальное воспитание*, *Художественная самодеятельность детей* и др.

В. К. Скатерщиков. Москва.

О́БРАЗНАЯ ПАМЯ́ТЬ — один из осн. видов памяти, выражающийся в запоминании и воспроизведении к.-л. наглядного содержания—образов предметов и явлений, их свойств, а также наглядно данных связей и отношений между ними. В зависимости от того, какими преимущественно анализаторами воспринимаются объекты и какие образуются в результате этого представления, О. п. бывает зрительной, слуховой, осязательной и др.

Своеобразную разновидность О. п. представляет *эйдетизм* (возможность воспроизведения очень яркого наглядного образа предмета). О. п. тесно связана с *воображением*.

Физиологич. основу О. п. составляют преимущественно нервные связи *первой сигнальной системы*. Однако с появлением у ребёнка речи эта основа расширяется и её составляют нервные связи не только первосигнальные, но и *второй сигнальной системы*, поскольку речь является средством осознания чувственного, наглядного опыта и произвольного использования содержания О. п.

О. п. возникает на первом году жизни ребёнка, вслед за *моторной памятью* и *эмоциональной памятью*. Она занимает видное место у детей дошкольного и младшего школьного возрастов, не теряя своего значения и в дальнейшем — на протяжении всей жизни человека. Вместе с тем О. п. претерпевает большие качественные изменения в ходе развития речи и мышления, тесно связываясь со *словесно-логической памятью*. С возрастом О. п. представляет собой оперирование всё более сложными и обобщёнными представлениями: не только образами единичных предметов, но и образами различных категорий предметов, образами их совокупностей и т. п. В нек-рых представлениях, напр. в художественных образах, закрепляется и определённое абстрактное содержание. Индивидуальные различия в О. п. выражаются в типах памяти (двигательный, зрительный, слуховой, смешанные типы), основу к-рых составляют индивидуальные особенности работы анализаторов. В ещё большей мере индивидуальные различия в О. п. обусловливаются содержанием и характером деятельности людей, её профессиональными особенностями. Этим объясняются известные различия в О. п., напр. у художников и композиторов.

О. п. занимает большое место в уч. деятельности школьников. Одна из задач учителя — обогащение О. п. уч-ся путём опоры их знаний на фактич. наглядно-образное содержание. См. также *Память* и лит. к ней.

П. И. Зинченко. Харьков.

ОБРАЗОВА́НИЕ — процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. Основной путь получения О.— обучение в системе различных уч. заведений. Существенную роль в усвоении знаний, умственном развитии человека играют также самообразование, культурно-просветительная работа, участие в общественно-трудовой деятельности.

В зависимости от характера подготовки к жизни и труду различают общее и спец. О. *Общее образование* (начальное и среднее) даёт знания, умения и навыки, необходимые каждому человеку независимо от его будущей специальности, профессии. Спец. О. даёт знания, умения и навыки, необходимые работнику определённой профессии и определённого уровня квалификации.

В сов. школе общее О. имеет своей задачей вооружение уч-ся совокупностью систематизированных знаний основ наук о природе, обществе и мышлении, а также соответствующих умений и навыков, к-рые необходимы для *всестороннего развития личности*, воспитания активных и сознательных строителей коммунизма, формирования у них научного мировоззрения и коммунистической нравственности. В неразрывной связи с общим О. находится политехнич. О. (см. *Политехническое обучение*). Оно знакомит уч-ся с науч. основами совр. производства, его главными отраслями, вооружает навыками обращения с наиболее распространёнными орудиями труда, содействует развитию творческих технич. способностей, воспитанию любви и уважения к труду. Связь между общим О. и политехнич. О. является двусторонней: без знания основ наук не могут быть усвоены принципы совр. производства; с другой стороны, осуществление политехнич. О. существенно изменяет характер общего О. Основы наук, изучаемые в общеобразовательной школе, обогащаются материалом, непосредственно отражающим процесс производства, что способствует лучшему усвоению уч. предметов, помогает научить школьников творчески применять теоретич. знания на практике. В процессе общего и политехнич. О. большое внимание уделяется выработке у уч-ся навыков и умений самостоятельного познания действительности, развитию познавательных сил — внимания, воображения, памяти, мышления, речи и др.

Общее и политехнич. О. являются необходимой основой спец. О.: чем выше уровень общеобразовательной и политехнич. подготовки поступающих в проф. уч. заведения, тем легче и быстрее они овладевают спец. знаниями и навыками, необходимыми для работы в пром-сти, с. х-ве, в области культуры. Спец. О. имеет много отраслей: техническое, сельскохозяйственное, медицинское, педагогическое и т. п. По своему уровню спец. О. делится на низшее (проф.-технич. уч-ща, проф. курсы, школы), среднее (техникумы и др. ср. спец. уч. заведения) и высшее (ун-ты, ин-ты, уч. академии, консерватории и др.).

В системе проф. образования также осуществляется политехнич. принцип. В сов. проф. уч. заведениях спец. знания изучаются в тесной связи с раскрытием общих науч. принципов совр. производства (см. *Высшее образование*, *Среднее специальное образование*, *Профессионально-техническое образование*).

Для своего существования общество должно производить средства материальной и духовной культуры, что посильно лишь для людей, обладающих необходимыми знаниями, умениями и навыками. Содержание О., его уровень определяются требованиями общественного производства, обусловливаются общественными отношениями, состоянием науки, техники, культуры, а также уровнем развития школьного дела и пед. науки. В классовом обществе О. носит классово-историч. характер, что проявляется в построении систем нар. образования, в содержании О. и методах обучения. Так, сов. система нар. О. принципиально отличается от школьных систем капиталистич. стран. Сословно-классовому характеру бурж. школьной системы с характерным для неё ограничением уровня образования для детей трудящихся, а в нек-рых странах и расовой дискриминацией, большим удельным весом частных и церковных школ, сов. система нар. образования противопоставляет государственный характер школы всех ступеней, всеобщность и бесплатность О. и его последовательный демократизм, полное равенство всех национальностей в отношении О., светский характер школы, полное равенство мужчин и женщин в области О., преемственность всех звеньев единой системы *народного образования*.

Зависимость О. от производства в классовом обществе преломляется через интересы господствующих классов. О. является ареной острой классовой борьбы. Господствующие классы используют образовательную систему как средство укрепления своего господства, подчиняя этой цели содержание О. Противоречие между потребностями капиталистич. производства в квалифицированных обученных кадрах и стремлением господствующих классов по политич. мотивам ограничить образовательный уровень трудящихся особенно обостряется в периоды кризисов и реакции и выступает с наибольшей силой в эпоху империализма. В эти периоды содержание О. более чем когда-либо оказывается обеднённым и искажённым в угоду политике и подверженным клерикальным влияниям (см. *Церковь и школа*).

В совр. капиталистич. странах существенно различен уровень О. в массовых и привилегированных ср. школах (см., напр., *Великобритания*. Просвещение). Прогрессивные бурж. педагоги борются за равные возможности в О. для всех слоёв населения, его светский характер, более тесную связь с жизнью. Но эта борьба

не может изменить принципиальных основ школьного дела, т. к. без смены социально-экономич. строя коренные интересы трудящихся в области О. не могут быть удовлетворены.

В СССР и др. социалистич. странах право на образование является одним из важнейших проявлений социалистич. демократии, законодательно закреплённых конституцией. Оно фактически обеспечивается широким развитием сети школ разных типов, высших и ср. спец. уч. заведений. Различными формами обучения в СССР (1965) охвачено свыше 70 млн. человек. Только в общеобразовательных школах страны в 1965/66 уч. году обучалось 48 млн. детей школьного возраста. Бурный расцвет О. в СССР создаёт предпосылки для ликвидации существенного различия между умственным и физич. трудом.

Классово-историч. характер О. проявляется не только в принципах построения школьных систем, но и в идейной направленности программ и учебников, а также всей практики школьного преподавания. В бурж. школе знания, преподносимые уч-ся, нередко искажаются, т. к. содержание О. строится на основе антинаучной идеалистич. и метафизич. методологии. Социалистич. школа вооружает уч-ся подлинно науч. знаниями, т. к. содержание О. строится на единственно науч. методологии марксизма-ленинизма, подводящей уч-ся к диалектико-материалистич. пониманию законов развития природы, общественной жизни и человеч. сознания.

Современный технич. прогресс, рост культурных потребностей членов сов. общества вызывают необходимость совершенствовать содержание О. Повысилось значение политехнич. элементов в изучении естественно-математич. предметов и в трудовой подготовке уч-ся ср. школы. Развитие новых отраслей науч. знания требует правильно сочетать в школьном О. классич. вопросы с современными теориями, повышать науч.-теоретич. уровень школьных программ. В курсе математики это достигается путём преодоления разрыва в содержании преподавания арифметики и алгебры, последовательного осуществления функционального подхода, усиления внимания к понятиям и методам, имеющим особое значение для естествознания и техники (метод координат, векторы, производная и интеграл, вероятность).

Усовершенствование курса физики предполагает изучение уч-ся положений теории молекулярного и атомного строения вещества, молекулярно-кинетической и электронной теорий, радиоэлектроники, волновой и квантовой теории света, теории относительности, физики атома и атомного ядра, физики элементарных частиц. В курсе химии будут раньше изучаться периодич. закон и теория электролитич. диссоциации, более глубоко будут рассматриваться вопросы химич. связи и зависимости свойств веществ от их строения. Предусматривается ознакомление уч-ся с важнейшими закономерностями течения химич. процессов, изучение свойств и строения белков, химич. природы нуклеиновых кислот и их роли в организме.

В курсе биологии при изучении ботаники и зоологии усиливаются элементы эволюционного учения, экологии, гистологии и физиологии. Содержанием курса общей биологии теперь является история развития органич. мира и начала молекулярной биологии.

Существенные изменения вносятся в содержание гуманитарного О., играющего огромную роль в идейно-политич. и нравственном воспитании уч-ся. В курсе лит-ры больше внимания уделяется изучению совр. сов. лит-ры. Более основательно на уроках гражданской истории изучаются проблемы новейшей истории, сов. период истории СССР. При изучении обществоведения больше времени отводится на изучение теории марксизма-ленинизма как научного мировоззрения и проблемам нравственного воспитания молодёжи.

Изучение основ наук и формирование умений применять знания в жизни, в сочетании с трудовым политехнич. обучением, даёт возможность ознакомить уч-ся с главными отраслями нар. х-ва и обеспечить подготовку выпускников ср. школы к жизни и труду.

О. как одна из осн. пед. категорий тесно связано с *воспитанием* (понимаемым в узком смысле). Эта объективно существующая взаимозависимость проявляется в том, что О. является необходимым и могучим фактором воспитания. Сов. школа, решая образовательные задачи, вооружая уч-ся знанием законов развития природы, общества и мышления, трудовыми навыками и умениями, формирует на этой основе взгляды и убеждения уч-ся, их мировоззрение и нравственно-волевые качества. Вместе с тем правильно поставленное воспитание личности способствует успешному овладению знаниями. Единство О., обучения и воспитания достигается в сов. школе путём осуществления принципа *воспитывающего обучения*, проведения воспитательной работы в системе внеклассных и внешкольных образовательных занятий, в процессе деятельности пионерских и комсомольских организаций. Соединение обучения с общественно полезным трудом, использование положительно направленного влияния социалистической общественной среды — необходимые условия этого единства.

В тесной связи с содержанием О. находятся *методы обучения*, к-рые направлены на решение определённых уч.-воспитательных целей. Широкое применение современных технич. средств открывает большие перспективы для повышения эффективности обучения. Одна из важных задач сов. школы — привитие интереса к самообразованию, формирование навыков самостоятельной работы. Большую помощь занимающимся *самообразованием* в СССР оказывают гос. и общественные организации (издание массовых науч.-популярных журналов и книг, организация спец. образовательных радио- и телепередач, выпуск науч.-технич. фильмов, развитие сети партийно-политич. просвещения и т. п.).

Э. И. Моносзон. Москва.

«ОБРАЗОВА́НИЕ» — ежемесячный журнал либерально-бурж. направления. Издавался в С.-Петербурге в 1892—1909, явился продолжением журн. «Женское образование» (1876—91). Редакторы-издатели: до 1896 — В. Д. *Спиовский*, до июня 1908 — А. Я. Острогорский, а затем Дж. Карышев. Первоначально имел подзаголовок «Педагогический и научно-популярный журнал, посвящённый вопросам женского и мужского воспитания и обучения», определяющий его пед. характер. Новая редакция, созданная в 1896 Острогорским, поставила перед журналом задачи: содействовать самообразованию и распространению знаний в народе, сообщать о достойных внимания фактах из культурной и науч. жизни в России и за границей, показывать общественное значение вопросов образования и их связь с жизнью, утверждать в обществе правильный взгляд на образование и его нужды. С 1906 «О.» стало лит., науч.-популярным и общественно-политич. журналом. В нём активно сотрудничали П. Ф. *Каптерев*, В. П. *Острогорский*, Д. Д. *Семёнов*, А. И. Анастасьев и др. Значительное место в журнале занимал лит.-критич. отдел. В «О.» печатались К. М. Станюкович, Д. Н. Мамин-Сибиряк, В. В. Вересаев, А. С. Серафимович и др.

Несмотря на то, что редакция журнала неоднократно подчёркивала беспартийность своей программы, он имел прогрессивное направление, не совпадавшее с правительственным курсом школьной политики. Журнал подвергал критике состояние нар. образования в России, выдвигал требования введения всеобщего обязательного обучения и улучшения постановки школьного образования. Поэтому Особый комитет Мин-ва нар. просвещения постановлением, принятым в 1902, запретил допускать

журн. «О.» в бесплатные нар. читальни и изъял его из списка допущенных для них периодич. изданий.

В период русской революции 1905—07 журнал был близок к легальному марксизму. На его страницах часто выступали А. В. Луначарский, В. В. Воровский, В. Д. Бонч-Бруевич, М. С. Ольминский и др. В 1906 в № 2 журнала были опубл. главы из работы В. И. Ленина «Аграрный вопрос и „критики Маркса“». В годы реакции была сформирована новая редакция «О.», к-рая пригласила в журнал сотрудников кадетской печати, декадентов. В связи с этим Ленин и др. большевики заявили о своём отказе продолжать сотрудничество в «О.» (письмо в ред. журн. «Современный мир», 1908, № 9).

ОБРАЗЦО́ВЫЕ ШКО́ЛЫ — общеобразовательные (преимущественно средние) школы, созданные наркомпросами союзных республик в соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) от 5 сент. 1931 «О начальной и средней школе» для накопления и распространения передового опыта уч.-воспитательной работы; существовали до 1937. Организовывались во всех сельских районах и в городах. Отделам нар. образования было предложено поставить О. ш. в более благоприятные условия по сравнению с массовыми школами: лучше финансировать, снабжать совр. оборудованием и уч. пособиями, сосредоточить в них наиболее квалифицированные пед. кадры.

Хорошо организованные О. ш. проводили разнообразную методич. работу (семинары, консультации, открытые уроки, совещания, дни открытых дверей и т. п.), оказывали помощь массовым школам в улучшении уч.-воспитательной работы, в пропаганде пед. знаний среди населения. В соответствии с постановлением СНК РСФСР от 20 апреля 1937 О. ш. были преобразованы в обычные массовые школы.

ОБУВЬ ДЕ́ТСКАЯ — см. *Одежда и обувь* детская.

ОБУЧА́ЮЩИЕ МАШИ́НЫ — технич. средства обучения, автоматизирующие определённые этапы уч. процесса на основе взаимодействия с каждым уч-ся в отдельности. Это взаимодействие осуществляется благодаря тому, что О. м. могут обмениваться с уч-ся информацией: машина принимает от уч-ся информацию, характеризующую ход усвоения уч. материала, и автоматически реагирует на эту информацию. Такой взаимный обмен информацией протекает обычно по следующей схеме (рис. 1): машина даёт уч-ся задание (1), уч-ся информирует машину о том, как он выполнил это задание (2), машина реагирует на эту информацию комментариями и новым заданием (3, 4). Первые опыты по применению О. м. проводились ещё в 1926—27 гг. (амер. психологом С. Пресси). Однако в то время О. м. не получили распространения. Интерес к О. м. возродился лишь в конце 50-х гг. Инициатором возобновления исследований в этой области был амер. психолог Б. Ф. Скиннер. В 1957 Г. Паск (Англия) положил начало работам по созданию самообучающихся О. м. Термин «О. м.» не следует понимать буквально — обучает не сама машина, а заложенная в неё обучающая программа (см. *Программированное обучение*, *Кибернетика*).

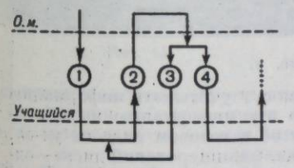


Рис. 1.

Нередко термином «О. м.» обозначают не только собственно О. м. (машины-репетиторы), но также и машины, к-рые используются для периодич. контроля подготовленности уч-ся по тому или иному разделу уч. курса, т. н. машины-экзаменаторы. Результаты контроля при этом автоматически оцениваются машиной, напр. по пятибалльной системе или по системе — «зачёт-незачёт». Применение машин-экзаменаторов помогает преподавателю чаще получать информацию о ходе усвоения уч. материала каждым учеником и тем самым способствует управлению самостоятельной уч. работой уч-ся. Машины-репетиторы не только контролируют, но одновременно и обучают в собственном смысле слова. В то время как машины-экзаменаторы лишь информируют уч-ся (и преподавателя) о результатах контроля, машины-репетиторы используют результаты контроля, автоматически приспосабливая ход обучения к ходу фактич. усвоения уч. материала каждым уч-ся. Для формирования профессиональных навыков (преимущественно двигательных) применяются специализированные О. м., называемые «тренажёрами». Уч. аудитории, оборудованные О. м., принято называть «автоматизированными классами». В них все О. м., как правило, подключены к установленному на пульте преподавателя информационному табло (рис. 2). На табло отражается ход уч. процесса на каждом индивидуальном рабочем месте.

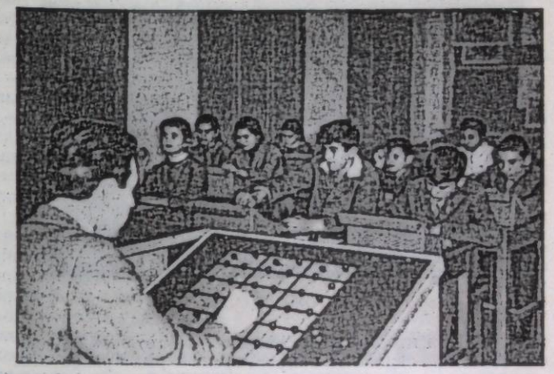


Рис. 2.

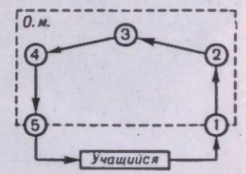


Рис. 3.

Функциональная схема О. м. дана на рис. 3: 1— устройство для приёма информации от уч-ся (устройство ввода); 2—логич. устройство, предназначенное для переработки и запоминания информации, полученной от уч-ся; 3—логич. устройство, определяющее характер ответных пед. реакций машины; 4—устройство для хранения различной информации, предназначенной для выдачи уч-ся («библиотека»); 5—устройство для выдачи информации учащимся. Эта схема имеет много различных вариантов технического воплощения — от простейших механических устройств до сложного электронного оборудования.

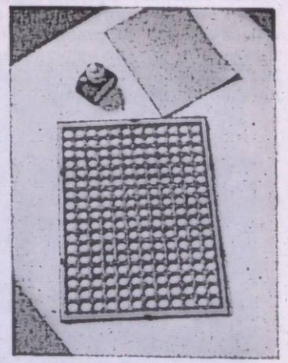


Рис. 4.

По характеру информации, вводимой уч-ся в машину, различают О. м. с выборочным методом ответа и О. м. с вводом конструированного ответа. При выборочном

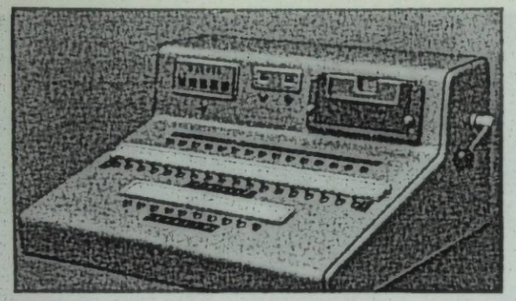


Рис. 5.

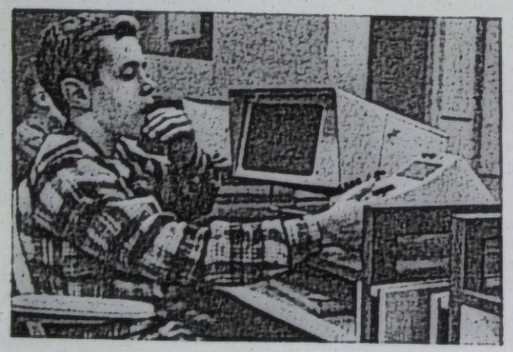
методе уч-ся предлагается неск. (3—5) готовых вариантов ответа на заданный вопрос, среди к-рых правильным обычно является лишь один. Уч-ся должен выбрать тот вариант ответа, к-рый он считает верным. Для того чтобы ввести в машину информацию о своём выборе, уч-ся, напр., достаточно нажать на ту клавишу устройства ввода, номер к-рой совпадает с порядковым номером выбранного варианта ответа (рис. 6, 7 и 13). Примеры уч. заданий, составленных по методу выбора ответа, приведены в статьях *Программированное обучение* и *Программированный учебник*. О. м. с вводом конструированного ответа требуют от уч-ся, чтобы он сам сформулировал (сконструировал) свой ответ.



Рис. 6.

Существуют также О. м. с комбинированным методом ввода: уч-ся вводит ответ в 2 приёма: сначала в форме конструированного ответа, затем по методу выбора. При вводе по методу выбора уч-ся сопоставляет сформулированный им ответ с вариантами готовых ответов, предлагаемых ему на выбор, и выбирает тот вариант, к-рый совпадает (или близок по смыслу) с его собственным. Правильность ответа О. м. проверяет только на основании информации, введённой методом выбора. Однако вариантов для выбора она не даёт до тех пор, пока уч-ся не построит и не введёт в

Рис. 7.



машину свой вариант ответа. О. м. с комбинированным методом ввода создаются потому, что в дидактич. отношении во мн. случаях предпочтительнее метод конструирования ответов, однако автоматич. (машинной) проверке легче поддаются ответы, введённые по методу выбора.

По способу ввода информации различают также О. м. с прямым и с кодированным вводом. При прямом вводе, в отличие от кодированного, уч-ся не должен преобразовывать свой ответ в форму, доступную для машины. Пример О. м. с прямым вводом конструированного ответа приведён на рис. 8 (информация вводится с помощью пишущей машинки).

Бывают О. м. с автоматич. контролем правильности ответов уч-ся и О. м., основанные на самоконтроле, осуществляемом уч-ся. Машины 1-го типа сами проверяют правильность ответов уч-ся. Машины 2-го типа, получив от уч-ся сигнал о том, что он завершил свою попытку выполнить очередное уч. задание, автоматически реагируют на эту информацию предъявлением образца

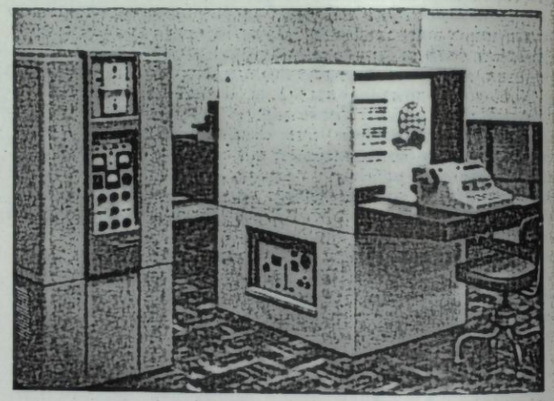


Рис. 8.

правильного ответа. Они могут учитывать информацию о правильности ответа, но эту информацию вырабатывают не сами, а получают её в готовом виде от уч-ся. На рис. 9 изображён так наз. «скиннеровский диск»—одна из простейших О. м., принимающая от уч-ся информацию о результатах самоконтроля. Уч-ся предъявляется циклически некоторая серия упражнений до тех пор, пока он не научится выполнять все упражнения безошибочно (машины предназначены гл. обр. для обучения языкам). Начиная с 3-го цикла, предъявляются уже не все упражнения подряд, а лишь те, при выполнении к-рых в предыдущем цикле были допущены ошибки. Упражнения, к-рые в 2 последовательных циклах выполнялись безошибочно, из последующих циклов автоматически изымаются. Благодаря этому рабочее время уч-ся распределяется пропорционально степени трудности, к-рую представляют для него те или иные упражнения. С помощью нижнего рычага уч-ся подаёт машине сигнал о том, что он закончил свою попытку выполнить очередное упражнение и ждёт предъявления образца правильного ответа для самоконтроля. Верхний рычаг предназначен для ввода ин-

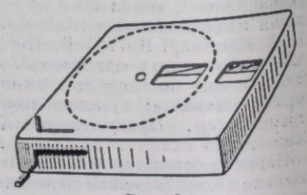


Рис. 9.

формации о результатах самоконтроля. В простейших О. м., основанных на самоконтроле, обычно используется следующий принцип (рис. 10): свой ответ на вопрос, появившийся в окошке (*1*), уч-ся записывает в незастеклённой части окошка (*2*), после чего вращением ручки (*3*) вызывает появление в окошке (*1*) образца правильного ответа. При этом ответ уч-ся, записанный им в окошке (*2*), уходит под стекло (прочитать его можно, а исправить уже нельзя). Одним из осн. недостатков О. м., основанных на самоконтроле уч-ся, является то, что они не могут указать уч-ся на ошибочность его ответа, не раскрывая при этом правильного ответа.

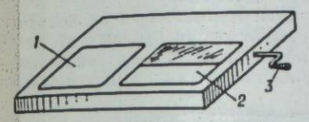


Рис. 10.

В подавляющем большинстве О. м. с автоматич. контролем применяется выборочный метод ввода ответа. Примером простейшего устройства с автоматич. контролем может служить конверт с вложенной в него перфорированной пластиной (рис. 11). В случае выбора правильного ответа острие карандаша (или перо, шило и т. п.) проходит через конверт насквозь. Ввод (в целях экономии места) — кодированный: на конвертах указываются лишь номера вопросов и соответствующих им вариантов ответа, самый же текст вопросов и ответов помещается под соответствующими номерами на отдельном листе бумаги.

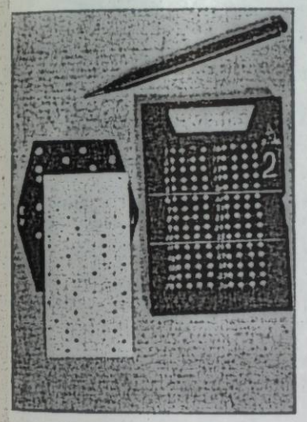


Рис. 11.

По степени гибкости своих педагогических реакций О. м. распадаются на машины с фиксированной программой и самообучающиеся. Машины 1-го типа реагируют на ответы учащегося по заранее заданной схеме. Они бывают двух видов: с линейной программой и с разветвлённой программой. Примером обучающих машин с линейной программой могут служить упоминавшиеся выше машины, не делающие различия между правильными и неправильными ответами уч-ся. Эти машины обучают по след. линейной схеме (рис. 12, *а*): 1— предъявляют уч-ся задание № 1; 2—принимают от уч-ся сигнал о том, что он завершил свою попытку выполнить это задание; 3—реагируют предъявлением уч-ся образца правильного выполнения задания № 1 (для самоконтроля); 4—реагируют предъявлением задания № 2 и т. д. Однако в тех случаях, когда О. м. с линейной программой основаны не на самоконтроле, а на автоматич.

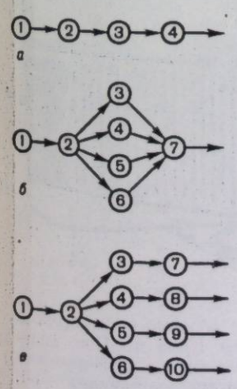


Рис. 12.

контроле, они могут обучать по более гибкой схеме (рис. 12, *б*): 1—задание № 1; 2—ответ уч-ся; 3—6—комментарии машины: 3—«Правильно!», 4—«Вы допустили ошибку А», 5—«Вы допустили ошибку Б», 6—«Вы допустили ошибку В»; 7—задание № 2, и т. д.

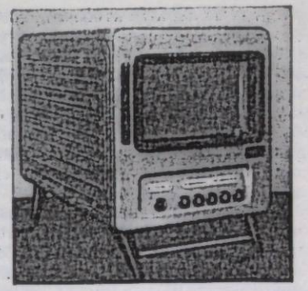


Рис. 13.

О. м. с разветвлённой программой обладают значительно большей способностью приспосабливать ход обучения к ходу усвоения уч. материала уч-ся. В принципе эти машины могут реагировать по след. схеме (рис. 12, *в*): 1—задание № 1; 2—ответ уч-ся; 3—6 — комментарии машины, 7—10 — задания, даваемые в соответствии с этими комментариями: 3—«Правильно!»; 7—задание № 2; 4—«Вы допустили ошибку А»; 8—задание № 2-А; 5—«Вы допустили ошибку Б»; 9—задание № 2-Б; 6—«Вы допустили ошибку В», 10—задание № 2-В. Существуют О. м. с разветвлённой программой, к-рые принимают решение о ходе дальнейшего обучения не только на основе одного последнего ответа, а с учётом нек-рой совокупности ранее полученных от уч-ся ответов. Наибольшей гибкостью пед. реакций обладают самообучающиеся О. м. Они по мере накопления данных об индивидуальных особенностях уч-ся сами вырабатывают оптимальный путь обучения.

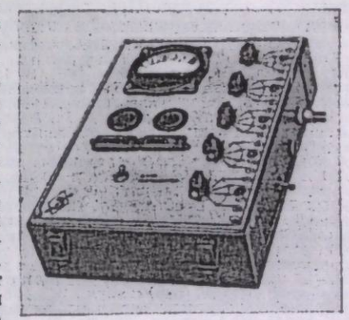


Рис. 14.

По способу выдачи информации (уч. заданий) О. м. распадаются на машины с автоматич. экспонированием

Рис. 15.



очередных фрагментов информации (рис. 7, 8, 13, 15) и машины с открытым доступом к уч. информации (рис. 5, 6, 11, 14). В нек-рых О.м. 1-го типа наряду с проекционной аппаратурой (фильмоскопами или кинопроекторами) применяются и магнитофоны с автоматич. выборкой нужных фрагментов звукозаписи. Наиболее распространённым способом машинного комментирования ответов уч-ся является автоматич. включение лампочек с надписями «Правильно», «Вы ошиблись» и т. п.

Роль О. м. в совершенствовании уч. процесса заключается прежде всего в том, что они позволяют динамически приспосабливать (хотя бы по темпу) ход обучения к ходу усвоения уч. материала каждым уч-ся. О. м. дают также возможность преодолевать недостатки традиционной методики пед. эксперимента, к-рая не позволяет, в частности, исследовать обучающую функцию содержания и методики обучения в чистом виде, вне зависимости от трудно поддающегося учёту влияния личности учителя.

Исследования, проводимые с помощью О. м., позволяют накапливать объективную статистич. информацию о каждом шаге уч. процесса. Следует отметить, что заменить учителя О. м. не могут, но могут повысить эффективность его труда. Пед. эффективность О. м. зависит от качества закладываемой в них обучающей программы.

Лит.: Берг А. И., Кибернетика, школа, коммунизм, «Юность», 1962, № 12; Глушков В. М., Кибернетика и педагогика, «Наука и жизнь», 1964, № 1; его же, О некоторых перспективах развития и применения обучающих машин, «Известия вузов. Радиотехника», 1963, т. 6, № 4; Бирилко Ю. И. и Сабурова Г. Г., Реализация некоторых психологических принципов в обучающих машинах в США, «Вопр. психологии», 1962, № 4; Гребень Н. Н., Довгялло А. М., Автоматические устройства для обучения, [К.], 1965; Ланда Л. Н., Кибернетика в школе, «Знание—сила», 1962, № 10; его же, Кибернетика и педагогика, «Наука и жизнь», 1962; № 3; Кушелев Ю. Н., Машина приходит на помощь преподавателю, «Вестн. высшей школы», 1963, № 1; Программированное обучение и кибернетические обучающие машины. Сб. статей, М., 1963; Применение технических средств и программированного обучения в ср. и высшей школе, т. 1—4, М.—Новосибирск, 1963—65; Столяров Л. М., Обучение с помощью машин, пер. с англ., М., 1965; Крэм, Программированное обучение и обучающие машины, пер. с англ., М., 1965; Шеншев Л. В., К вопросу о роли и месте обучающих машин в системе программированного обучения, М., 1965; Шестаков А. И., Опыт применения «обучающих машин» в США, «Сов. педагогика», 1962, № 12. См. также лит. к статьям *Кибернетика*, *Программированное обучение*.

Л. В. Шеншев. Москва.

Обучающие машины для аномальных детей используются как вспомогательное средство в спец. обучении. Их задача — содействовать *коррекции* и *компенсации* дефектов аномальных детей, индивидуализации процесса их обучения (в частности, освобождению части времени учителя для индивидуальной работы с уч-ся), способствовать развитию активности и самостоятельности аномальных детей. О. м. для аномальных детей сохраняют общие черты О. м. для нормальных детей, но их конструкция и применение приспособлены к особенностям аномальных детей: простота пользования, наличие спец. сигнализации, адресованной к сохранным анализаторам детей. Нек-рые общие характеристики О. м. имеют особое значение при обучении аномальных детей — подача материала в расчленённом на малые последовательные порции виде, немедленное подкрепление ответа сигналом машины, поддержание постоянной активности уч-ся.

Первые попытки программированного обучения аномальных детей в нашей стране были сделаны в конце 20-х гг., когда в Ярославской школе для глухонемых П. Н. Чиркин применил простейшие обучающие устройства («электрифицированные таблицы») для обучения глухих детей речи (пополнение словарного запаса, изучение падежных окончаний, предлогов, глаголов, согласование в роде, числе и т. д.), для закрепления их языковых знаний, для развития словесного мышления и для обучения арифметике. В этих обучающих устройствах применялись программы с выборочным ответом. Широкая разработка О. м. началась в конце 50-х гг. Созданы различные типы О. м., учитывающие особенности того или иного дефекта.

Для обучения глухих детей применяется несколько видов обучающих устройств, от очень простых до полуавтоматических. Специфическим в них является то, что подача уч. материала и сигнализация применяются только в зрительной форме. Ответы используются как с выбором, так и конструктивные. Применяется О. м. для обучения глухих родному языку и при трудовом обучении.

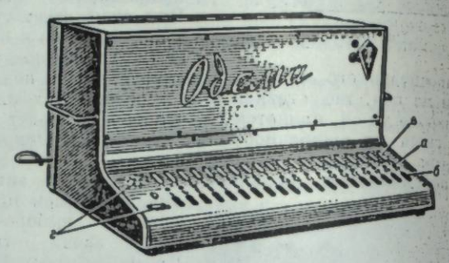


Рис. 1.

В О. м. для умственно отсталых детей применяется зрительная и слуховая подача информации. Для этих О. м. разработаны программы по развитию образного индуктивного мышления детей, для развития речи, обучения чтению, арифметике и даже для обучения письму — спец. устройство, демонстрирующее буквы алфавита, к-рые уч-ся обводят, усваивая т. обр. и написание.

Для обучения слепых детей применение О. м. обычного типа невозможно. Первая в СССР машина для обучения слепых детей была создана в Свердловской технологич. лаборатории Ин-та дефектологии АПН РСФСР О. Л. Алексеевым. О. м. для аномальных детей («Одема») имеет световую, звуковую и тактильную сигнализацию, а потому может быть использована для обучения всех типов аномальных детей. На передней стороне машины (рис. 1) расположен пульт управления (пульт уч-ся), на к-ром находятся 20 кнопок для ввода информации от уч-ся (ответа на задание) (*а*). Номера кнопок (слева направо, от 1 до 20) обозначены обычным шрифтом и рельефным шрифтом Брайля. Под кнопками расположены сигнализаторы подтверждения (*б*), а над ними сигнализаторы коррекции (*в*), к-рые указывают при ошибочном действии учащихся, какой кнопки является правильным шагом в выполнении задания на каждом данном этапе. Подача сигнала коррекции может регулироваться и осуществляться после разного количества предпринятых учащимся попыток (от 1 до 10). Сигналы

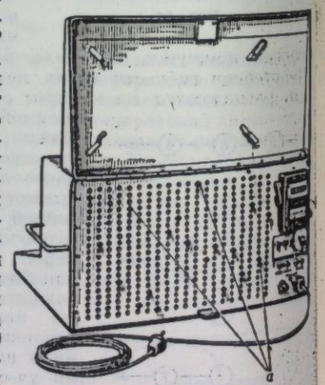


Рис. 2.

подтверждения и коррекции подаются одновременно в световой и в тактильной форме. Сигнал ошибки (*г*) может, кроме того, быть звуковым. Уч. программы (задания) предлагаются уч-ся на отдельных листах (для слепых написанные рельефным шрифтом). Материал в программе расчленён на отдельные элементы, имеющие «адреса» (номер кнопки) и расположенные в случайном порядке. Уч-ся вводит в машину элементы задания нажимом соответствующей кнопки, а машина контролирует правильность этого введения. Для этих целей на задней стенке машины (рис. 2) имеется коммутационная панель, на к-рой с помощью перфокарты и штекеров (*а*) устанавливается соответствующая программа. Здесь же имеется счётчик ошибок (*б*). При обучении с помощью О. м. «Одема» могут быть использованы разные виды программ (линейные и с разветвлением) и разные методы введения ответов уч-ся (выборочный, конструктивный и комбинированный). Экспериментальное обучение свидетельствует о том, что «Одема» может успешно применяться для уч. работы по разным предметам со слепыми и слабовидящими.

Лит.: Чиркин П. И., Занимательная грамматика. (Таблицы игр для клубных занятий в школах глухонемых), в кн.: Методы воспитания, обучения и изучения глухонемых детей и подростков. Под ред. Ф. А. Рау и П. П. Почапина, М.—Л., 1931; Алексеев О. Л., Использование обучающих машин при обучении слепых уч-ся, Свердловск, 1964; Лубовский В. И., Программированное обучение и его применение в спец. школах, «Спец. школа», 1964, в. 4; Blackman L. S., Teaching machines and the mentally retarded, «School life», 1963, v. 46, Nov.; Falconer G. A., Teaching machines for the deaf, «Volta Review», 1960, v. 62, № 2; Fessant J. M., Application of programmed learning for deaf children to industrial arts, «American Annals of the deaf», 1963, v. 108, March; Holland J. G., New directions in teaching-machine research, в кн.: Programmed learning and computer-based instruction, ed. by J. E. Coulson, N. Y.— L., 1962; Stolurow L. M., Teaching by machine, Wash., 1962; его же, Programmed instruction for the mentally retarded, «Review of Educational Research», 1963, v. 33.

В. И. Лубовский. Москва.

ОБУЧЕ́НИЕ — процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека. О.— двусторонний процесс, осуществляемый учителем (преподавание) и учащимися (*учение*). В процессе О. реализуются цели *образования*. В соответствии с целями образования, а также с учётом состояния науки, техники, иск-ва; особенностей познавательной деятельности, психич. процессов, обусловленных возрастом и подготовкой уч-ся, осуществляется отбор содержания образования и *методов обучения*. Задача О. в сов. школе — не только обеспечить определённый образовательный уровень, но и способствовать формированию личности человека коммунистич. общества (см. *Коммунистическое воспитание*). Т. о., О. является одной из сторон воспитания как широкого социального явления, оно осуществляется не только в уч.-воспитательных заведениях, но и на производстве, в процессе трудовой деятельности всех видов, в армии, в быту. Человек учится в любом возрасте. Помимо специально организованного О., осуществляемого под руководством преподавателя (что является основной формой получения образования), большое значение имеет *самообразование*.

Методы О., применяемые в сов. школе, направлены на организацию самостоятельной познавательной деятельности уч-ся, на предоставление им возможности субъективно «открывать» то, что уже открыто и стало достоянием науки, т. е. в процессе О. уч-ся овладевают методами познания, у них формируются рациональные приёмы «добывания» и применения знаний на практике. Именно в этом в основном состоит принцип активности учения, к-рый приобрёл особое значение в свете задач укрепления связи школы с жизнью (16).

Принцип активности не означает, однако, что всё содержание уч. предмета (понятия, законы, фактич. материал) постигается уч-ся через самостоятельные

«открытия», через решение задач — проблем (см. *Задача* в обучении, *Исследовательский принцип* в обучении). Многое усваивается школьниками путём подражания или непосредственного запечатления. И. М. Сеченов писал, что ребёнку с самых ранних лет «...преподносят и делом и словом готовые формы чужого опыта, снимая с его слабых плеч тяжелый труд дознавания собственным умом» (Избр. произв., т. 1, 1952, с. 365).

«Чужой опыт», т. е. общественно-историч. опыт человечества, зафиксированный в устной и письменной речи, передаётся детям и взрослым в процессе О. Однако то, что передаётся, «принимается» по-разному различными учащимися в зависимости от их собственного личного опыта. Это означает, что усваивает знания индивид, обладающий определённым психич. складом, сформированными умениями и навыками, характерным для него отношением к уч. деятельности. Вот почему усвоение — это сложный, зигзагообразный процесс постепенного приближения к адекватному науч. знанию, процесс, для к-рого характерно постоянное взаимодействие непосредственных и опосредствованных форм познания (8,25). Согласно *культурно-исторической теории* развития психики (связанной в СССР с именем Л. С. Выготского), опосредствованные — «культурные» формы поведения в определённый возрастной период перестраивают непосредственные — «натуральные» формы, сменяя их (5). Так, напр., овладение счётом (продуктом развития мысли в истории человечества) вытесняет непосредственное восприятие множеств «на глаз», к-рое осуществляется ребёнком, еще не знающим арифметич. правил; или память «культурная», использующая знаки в качестве средств запоминания, вытесняет «натуральную», непосредственную память. Заслугой Л. С. Выготского было то, что он выделил, расчленил два разных по происхождению процесса и, соответственно, два пути познания — непосредственное и опосредствованное. Только разделив их, можно понять всю сложную диалектич. природу процесса познания, его движение, связанное с разрешением противоречий.

В ходе развития личности содержание непосредственных и опосредствованных процессов существенно изменяется. Все акты поведения совершаются на более поздних этапах с участием речи, т. е. они в какой-то мере опосредствованы, но в то же время и на этих этапах происходит расщепление процессов на непосредственные и опосредствованные. В этом случае мы имеем дело не только с *восприятием* (как это имело место на ранних ступенях), но и с *мышлением* в его речевых формах, специфич. признаком к-рого является связь с личным опытом уч-ся, приобретённым в повседневной жизни вне систематич. О. Так возникает проблема взаимодействия житейских и науч. понятий в процессе О., необходимость по возможности обеспечивать согласованное воздействие разных форм познания, различных видов опыта при условии ведущей роли опосредствованных форм познания (3,5).

Необходимость «...сливать продукты чужого опыта с показаниями собственного...» (там же) — это черта, закономерно присущая процессу усвоения знаний независимо от характера самого знания. Но конкретные пути усвоения очень разнообразны в зависимости от своеобразия учебной дисциплины, от специфики знаний, входящих в её состав. В одних случаях содержание усваиваемых знаний может быть в значительной мере раскрыто в процессе восприятия фактов и действий с предметами, в других же основным источником является слово — определение, в к-ром сущность знания выражена в обобщённой форме. Напр., при обучении арифметике понятие о числе формируется у детей только в том случае, если

ему предшествовало восприятие множеств, при этом ребёнок их не только пассивно воспринимает, но активно оперирует этими множествами, образуя разные количественные группы, практически изменяя их состав. Иными путями строится О. грамоте. В этом случае с самого начала ребёнок имеет дело не с восприятием предметов (и действиями с ними), а с восприятием слов (замещающих предметную действительность). Ребёнок воспринимает слова видимые и слышимые, он их произносит, выполняет действия со словами, разлагая их на элементы (слоги, буквы), объединяя элементы в слова, но это действия особого рода, поскольку они выполняются не с предметами и не требуют движений руки. Оперирование различными символами (алгебраич. символика, химич. формулы и т. п.) занимает очень большое место в уч. деятельности школьника. Эти операции с самого начала их выполнения предполагают наличие абстрактного мышления и тем самым они существенно отличаются от элементарных предметных действий ребёнка.

Усвоение понятий, основным источником к-рых является слово, первоначально носит недифференцированно-общий характер. Уч-ся вначале улавливают к.-л. самый общий признак понятия, упуская значительную часть его конкретного содержания. При этом, если речь идёт о двух понятиях, противоположных по смыслу, уч-ся прежде всего овладевают общей категорией противоположения, осознавая полярность понятий и полярность признаков, их характеризующих («много — мало», «хорошо — плохо», «бедные — богатые», «прогрессивный — регрессивный» и т. п.). Усвоение идёт от недифференцированно-абстрактного через конкретное к содержательному и расчленённому абстрактному. Т. о., мышление осуществляется в ходе О. в двух разных направлениях: от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному.

Слово, используемое в процессе О., несёт функцию отнесения к предмету («предметная отнесённость» слова); функцию обобщения — обозначая свойства, присущие ряду явлений, относя их к определённому классу или категории и выражая сущность понятия или закон; функцию описания конкретных явлений, формируя представления о них.

Словесное описание широко используется в таких уч. предметах, как география, история, лит-ра. Вспомогательную роль, способствующую возникновению образов, в этом случае играют изображения, описания изучаемых явлений или показания собственного опыта уч-ся. Представления о новых объектах и явлениях создаются у школьников в результате деятельности воображения, опирающегося на элементы имеющегося опыта, на сформированные ранее образы или на их отдельные фрагменты. В нек-рых уч. предметах наглядный материал в той или иной форме является необходимым компонентом, включённым в систему знаний. Напр., в процессе усвоения геометрии ученикам постоянно приходится соотносить восприятия чертежей со словесно-логическим рассуждением (см. *Наглядность в обучении*).

Более тонкий анализ различных способов познания, или разных форм познавательной деятельности уч-ся в процессе О., позволяет вскрыть простейшие (конечно, очень условно) «механизмы», лежащие в основе этой деятельности. Одним из них является *ассоциация*, благодаря к-рой делается возможным почти безграничное расширение фонда знаний у человека. Легко усваивается то, что может быть включено в имеющуюся уже у человека систему ассоциаций. Ассоциации, особенно носящие обобщённый характер (когда связываются между собой не отдельные факты, а общие свойства фактов или явлений), играют очень большую роль в уч. работе школьника. Они актуализируются в соответствии с определёнными правилами (грамматич., математич. и др.), но в то же время эти правила не вспоминаются (22).

Важное значение в умственной работе имеют ассоциации, используемые в целях лучшего запоминания. На этом основывается широко используемый приём, когда при заучивании (а затем воспроизведении) производится смысловая группировка материала, устанавливаются внутренние связи между частями текста, а также правила т. н. мнемотехники (к-рой отнюдь не следует злоупотреблять).

Наряду с произвольной *памятью* большую роль в процессе О. играет память непроизвольная, когда при отсутствии спец. установки на запоминание, материал запечатлевается в силу того, что он был включён в процесс активной мыслительной деятельности (20, 11). Т. о., оба вида памяти, как произвольная, так и непроизвольная, тесно связаны с мышлением.

Важную роль в О. играет *самоконтроль* — составная часть уч. деятельности школьников (2). Овладение самоконтролем, представляющим сложное умение, требует спец. условий: уч-ся должен знать, какие способы уч. деятельности (в частности, самоконтроля) являются наиболее эффективными; необходима практич. проверка того или иного способа, предполагающая соотнесение получаемого результата с «эталоном», с тем, что должно быть достигнуто.

Процесс такого соотнесения различен в зависимости от степени сложности поставленных задач. В одних случаях достаточно провести простое сличение результата с образцом. Так, напр., поступают уч-ся при написании букв, сопоставляя их с буквами, изображёнными в прописях. Аналогичный процесс сопоставления с оригиналом осуществляется при заучивании наизусть стихотворений. Но значительно сложнее обстоит дело, когда образец отсутствует и необходимо при выполнении задания руководствоваться только определёнными требованиями или правилами осуществления данной деятельности. В этом последнем случае самоконтроль заключается в соблюдении данных правил.

Однако даже по отношению к наиболее простым видам деятельности (как, напр., приведённые выше—написание букв или заучивание стихотворений) существуют определённые правила, определяющие их рациональное выполнение (требования к способу изображения букв, расчленение стихотворения на смысловые куски и заучивание по частям и т. п.). Но реализация этих требований в данном и аналогичных случаях значительно облегчается при наличии образца, поскольку есть возможность на основе сопоставления с ним выявить имеющиеся в получаемом результате отклонения и тем самым определить характер дальнейшей деятельности.

В более сложных видах уч. деятельности копирование исключено и деятельность развёртывается как решение задачи-проблемы. В зависимости от характера правил или предписаний, определяющих путь решения, можно выделить два их основных вида. К первому относятся задачи, решения к-рых опираются на систему твёрдо фиксированных предписаний. Эти предписания должны выполняться в строго определённом порядке. Такого рода правила можно условно назвать уч. алгоритмом (15). Задачи второго вида опираются на систему вариативных предписаний, допускающих выбор и предполагающих различную последовательность в их использовании.

Задачи первого вида требуют относительно простых видов мыслительной деятельности. Таковы задачи на подведение под понятие, т. е. на распознавание того или иного класса явлений, напр. грамматич. разбор текста. С более сложными видами мыслительной деятельности приходится сталкиваться при решении задач второго вида, когда уч-ся должен самостоятельно

искать путь решения, выявляя зависимость между данными и искомым. Вместе с тем рациональность решения непосредственно зависит от знания и овладения уч-ся нек-рыми общими правилами.

Наряду с существенными психологич. различиями в процессе решения задач этих двух видов обнаруживается и общее. В первом случае применяется, согласно алгоритму, определённая система операций не только по отношению к данному конкретному материалу, но и к другому, отличному от него, что свидетельствует об известной обобщённости данного способа действия. Эта черта особенно характерна для решения задач второго вида, поскольку применяемые при этом правила рассчитаны на широкий круг разнообразных задач. Далее, задачи первого вида также допускают возможность применения «поискового» пути решения. В данном случае самый алгоритм может составить предмет поисков (конечно, при решении задач, поддающихся алгоритмизации, «поисковый» путь занимает меньшее место, чем при решении задач второго вида, где он является основным). Неправомерна альтернативная постановка вопроса, какой путь обучения эффективнее — путь строгой регламентации или «поисковый». Только правильное сочетание «регламентации» и самостоятельных поисков путей решения задачи может обеспечить необходимый уч.-воспитательный эффект.

Но одного лишь знания правил и умения их применять недостаточно, чтобы обеспечить эффективность О. Могут быть такие случаи, когда уч-ся владеет и тем и другим, но самостоятельно не использует эти правила в своей мыслительной деятельности. Это свидетельствует о том, что у него не создана соответствующая мотивация. Создание последней требует осознания эффективности применяемых приёмов и возникновения интереса не только к содержанию изучаемого материала, но и к самим способам познавательной деятельности. В этих случаях ученик не ограничивается использованием там, где это возможно, известных ему приёмов и пытается искать новые. Будучи стойким и глубоким, этот интерес может превратиться в постоянно действующую потребность рационализировать собственное мышление, к-рая будет проявляться в различных областях деятельности, при изучении разных уч. предметов, т. е. она превратится в свойство личности уч-ся (4).

Это особенно важно, поскольку школьник является не только «объектом обучения» (т. е. тем, на кого воздействует уч. процесс), но и «субъектом» обучения, выступает в качестве организатора своей уч. деятельности. Отсюда вытекает, что наряду с задачей обеспечить управление процессом учения извне необходимо также ставить цель обеспечить рациональное «самоуправление» или «саморегулирование» в процессе уч. деятельности. Значит, уч-ся должны овладеть приёмами самостоятельной уч. работы и мыслительными операциями (*анализом*, *синтезом*, *обобщением*, абстрагированием и др.). Более того, это означает необходимость формирования особого «стиля умственной работы» (18) и той особенности личности, к-рую можно назвать «учебным самосознанием» (1). Это последнее проявляется в осознании мотивов, целей, приёмов учения, в осознании самого себя как субъекта уч. деятельности.

Наряду с уч. самосознанием у уч-ся при правильном О. формируется определённое отношение к действительности, появляется желание применять полученные знания в практической деятельности, возникает уверенность в их истинности. Когда приобретённая система знаний становится системой личных взглядов, можно говорить о наличии сформированного *мировоззрения*, убеждений.

В ходе возрастного развития под влиянием воспитания и О. происходят два вида изменений: т. н. макроизменения — в особенностях личности и психич. деятельности уч-ся, проявляющиеся на протяжении длительных отрезков времени и знаменующие собой наступление новых возрастных периодов, и т. н. микроизменения, к-рые наблюдаются у одного и того же ученика в процессе овладения тем или иным знанием на протяжении относительно коротких отрезков времени.

Для возрастных изменений характерен прежде всего переход от непроизвольных, неуправляемых форм психич. деятельности к произвольным, управляемым. Так, первоклассникам в нач. период О., как правило, несвойственна целенаправленная мыслительная деятельность при решении задач. У них преобладают репродуктивные способы и непроизвольные формы внимания и памяти над произвольными. Им трудно переключаться с одного способа действия на другой, они не обладают навыками самоконтроля. Такие качества мышления, как самостоятельность и критичность еще не сформированы, склонность к подражанию выражена особенно отчётливо (см. *Младший школьный возраст*). Умственное развитие старших школьников проявляется прежде всего в более высокой степени овладения психич. процессами, в подчинении их решению уч. задач. Для этого возраста характерны сформированность произвольных форм психич. деятельности, широкое использование продуктивных способов решения, развитие самостоятельности и критичности ума. Уч-ся осознают свои собственные мыслительные процессы, делая их предметом анализа, критики, оценки (см. *Юношеский возраст*).

Конкретное и абстрактное мышление, т. е. мышление с помощью внешних предметных действий или образов и мышление в отвлечённых понятиях (посредством внутренней речи), имеют место на различных возрастных ступенях. Их уровень, относительная способность мыслить абстрактно (применительно к уч. материалу большей сложности) неуклонно возрастают по мере увеличения зрелости ребёнка и повышения ступени обучения.

На различных этапах развития ребёнка изменяется также тип взаимодействия между конкретным и абстрактным мышлением. Если на ранних ступенях наблюдается склонность к «опредмечиванию» отвлечённых понятий, дети испытывают потребность в наглядных, конкретных опорах при оперировании понятиями и отвлечённое мышление еще слабо влияет на различные формы конкретной мыслительной деятельности, то на более поздних этапах (в подростковом и особенно в юношеском возрасте) сужается область применения наглядных, конкретных опор при оперировании отвлечённым уч. материалом. В то же время конкретное мышление начинает испытывать влияние со стороны абстрактного — воспринимаемые изображения схематизируются, в образном описании начинают преобладать типич. черты и т. п.

Для характеристики возрастных изменений имеет существенное значение также развитие умения развёртывать мыслительные операции, обеспечивающие достаточную полноту всех необходимых звеньев логич. рассуждения. Так, младшие школьники, решая арифметич. задачу, могут сразу дать ответ и не в состоянии расчленить ход решения на последовательные звенья. Уч-ся *подросткового возраста* уже могут произвести полное логич. рассуждение при решении арифметич. задач. Уровень этой способности временно снижается, когда они переходят к доказательству геометрич. теорем. И только у старших школьников умение рассуждать логически, без пропуска необходимых звеньев проявляется в различных видах уч. деятельности.

Перейдём к рассмотрению т. н. микроизменений, имеющих место в процессе О., когда смена стадий про-

исходит достаточно быстро и касается, прежде всего, конкретных и абстрактных форм мыслительной деятельности. Напр., при усвоении отдельных групп понятий осуществляется переход от мышления с помощью предметных действий или образов к овладению отвлечёнными признаками понятия. В то же время при усвоении других групп понятий происходит переход от недифференцированно-абстрактных признаков к расчленённому содержанию понятия, обогащённому в результате конкретизации. Прогресс в овладении знаниями осуществляется далее в двух противоположных направлениях: с одной стороны, приобретаемые знания усложняются за счёт включения их в новые системы знаний, с другой — происходит упрощение процесса оперирования знаниями в силу автоматизации, образования навыков и выпадения отдельных промежуточных звеньев рассуждения без ущерба для его конечного результата. Необходимо различать первичную сокращённость процесса, к-рая типична для младшего школьного возраста, и вторичную его свёрнутость, представляющую собой результат выпадения первоначально имеющихся звеньев.

В каждом из возрастных периодов наблюдается «сосуществование» разных уровней уч. деятельности в зависимости от того, с каким по степени сложности материалом уч-ся имеет дело. У подростка, юноши и даже у взрослого, когда они сталкиваются с непосильной задачей, неизменно наблюдается снижение целенаправленности процесса, ухудшение самоконтроля, расширение потребности в наглядных опорах в процессе абстрактного мышления и т. п. В то же время у детей на ранних возрастных ступенях, если им предлагать для решения более лёгкие уч. задачи, можно достигнуть значительного подъёма уровня уч. деятельности. Однако для дальнейшего продвижения детей в умственном развитии необходимо давать материал на относительно высоком уровне трудности. По словам Л. С. Выготского «...только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию» (Избр. психологич. исследования, 1956, с. 449). Систематич. реализация данного принципа в экспериментальном обучении, осуществляемом в нач. классах рядом дидактов и психологов (10,6), дала возможность достичь более высоких результатов в общем развитии школьников (см. *Обучение и развитие*, *Начальная школа*). Очень важное значение для умственного развития уч-ся имеет столкновение их с противоречиями в процессе решения уч. задач (9,12).

Уровень умственного развития уч-ся зависит, конечно, и от методов, и от содержания школьных программ. Как показывает экспериментальное обучение, введение в школьные программы более сложного материала обеспечивает нек-рые новые существенные сдвиги в развитии уч-ся. Это не означает, однако, что вообще всякие возрастные лимиты перестают существовать. Нельзя согласиться с амер. психологом Дж. Брунером, утверждающим, что «любому ребёнку на любой стадии развития можно с успехом преподавать любой предмет в достаточно полноценной форме» («Процесс обучения», М., 1962, с. 34).

Эта идея родилась в США как реакция на имевшую место в капиталистич. странах в течение длительного периода фетишизацию возраста, когда возрастные показатели принимались как нечто незыблемое и к ним приспосабливались школьные программы, что не могло не сказываться крайне отрицательно на результатах обучения. Однако и Брунер отмечает, что чрезмерно сложные понятия усваиваются младшими школьниками не аналитически, а интуитивно, т. е. он фактически признаёт, что особенности возраста создают известные ограничения в усвоении научных знаний (см. *Доступность обучения*).

Наряду с возрастными различиями в процессе О. отчётливо обнаруживаются индивидуальные различия. Нередко последние оказываются даже более ярко выраженными, чем различия возрастные. Для повышения эффективности О. необходимо не только учитывать эти различия, но и на них воздействовать, изменяя их в нужном направлении. При этом следует одновременно ставить две разные задачи: одни психологич. особенности надо стирать, нивелировать различия, другие,—наоборот, усиливать. Естественно, что готовность к усвоению знаний, познавательная активность, ответственное отношение к учению — это те черты, к-рыми должен обладать каждый уч-ся. В то же время у школьников должны быть сохранены различия в направленности интересов, в их способностях. Они могут разнообразиться своеобразием методов уч. работы и путей мышления. Всестороннее развитие личности детей и подростков должно сочетаться с наиболее полным раскрытием индивидуальности каждого из них (см. *Индивидуализация обучения*).

Разрабатывая теорию учения, сов. педагоги и психологи трактуют процесс учения как особый вид деятельности индивида, детерминированный пед. условиями. При расчленении уч. познавательной деятельности в качестве элемента выступает «действие», и при этом существенно, что речь идёт о различных видах познавательных действий — перцептивных, мнемических, мыслительных, практических (14, 21). Психич. процессы не реализуются в О. в «чистом» виде, они подчинены решению уч. задачи. Признание роли активности уч-ся в процессе О., однако, не означает, что их действия выпадают из цепи причинно-обусловленных фактов и явлений. Действия уч-ся отражают то содержание и способы познания, какие вводятся и применяются в практике О. Однако это отражение — не мёртвое, не зеркальное, ибо объект детерминирует результат познавательной деятельности не прямо, не непосредственно, не механически, а опосредствованно (С. Л. Рубинштейн,— 17, с. 15).

Сов. психологи, применяя марксистскую методологию, изучают различные стороны процесса О. Одни стремятся внедрить в теорию обучения осн. понятия кибернетики и математич. логики и, в частности, понятие алгоритма (15). Другие трактуют процесс обучения в свете «теории умственных действий», согласно к-рой знания могут быть усвоены только в результате осуществления определённой системы действий, выполняемых вначале в материальной, затем «материализованной» форме и постепенно преобразующихся в действия внутренние, умственные (7). Третьи рассматривают учение как овладение системой приёмов или способов умственной деятельности (3, 13).

Несмотря на указанные различия этих подходов к процессу обучения, в них содержится и много общего: во-первых, все исследователи стремятся обеспечить наиболее полное «управление» процессом обучения; во-вторых, они считают необходимым наличие в той или иной форме эталона, по к-рому должна строиться уч. деятельность; в-третьих, они расчленяют эту последнюю на отдельные элементы («шаги», или отдельные действия, или разные этапы в формировании приёма); в-четвёртых, они признают, что более частные способы объединяются, превращаясь в обобщённые способы, к-рые затем становятся общими методами рационального мышления.

Многие теории обучения, распространённые в буржуазных странах, исходят из ложных представлений о взаимодействии объекта и субъекта, и поэтому в центре дискуссий нередко стоит вопрос: пассивно воспринимает человек воздействия внешнего мира или он сам — «активный агент, воздействующий на окружающую среду». Ответ на этот вопрос даётся альтернативно, и в соответствии с этим выявляются две осн. группы теорий: 1) трактующие учение как связь между стимулом и реакцией и 2) т. н. познавательные теории. Представители первой группы теорий сводят учение к накоплению специфич. навыков и, рассматривая О. как тренировку, фактически отождествляют О. животных и человека (28, 29). Представители второй группы теорий (23), в противоположность этому, трактуют учение как формирование «познавательных структур», считая это специфическим для человека и подчёркивая качественную модификацию сложных форм поведения (28, 29).

Спор между представителями этих групп, развернувшийся в 20—30-х гг. 20 в. между сторонником *бихевиоризма* Э. *Торндайком* и защитниками «теории смысла», ведётся сейчас в рамках нового направления — *программированного обучения*. Так, амер. психолог С. Пресси, в частности, возражает против принципов программирования, выдвигаемых Б. Ф. *Скиннером*, отмечая, что они основаны на изучении животных, в то время как учение у человека — более сложный, качественно своеобразный процесс. Однако при этом Пресси не учитывает, что в процессе учения у человека имеют место разные этапы и формы — не только высшие, но и низшие, причём последние включаются в более сложные формы в преобразованном виде.

Так, напр., репродуктивные (воспроизводящие) способы уч. деятельности (в этом случае связь между объектом и результатом познавательной деятельности носит более непосредственный характер) встречаются не только на низших ступенях, но и на более высоких, когда используются продуктивные (творческие) способы решения уч. задач. Никакой творческий акт мышления невозможен без опоры на репродукцию уже имеющихся знаний, к-рая, будучи включена в процесс решения задачи-проблемы, изменяет свой характер.

Нек-рые совр. зарубежные теории обучения не учитывают, что различные способы уч. деятельности связаны не только с уровнем овладения ею, но и с характером уч. материала, определяются теми источниками, из к-рых приобретаются знания. Тем самым обедняется процесс О., гипертрофируется одна его сторона и игнорируются другие. Такова одна из наиболее влиятельных теорий — операционализм,— связанная с именем Ж. *Пиаже*.

Согласно этой концепции, центральным, ключевым понятием является активная мыслительная операция субъекта и отсюда — ведущим принципом дидактики становится принцип активности. В этом — сильная сторона данной теории. Однако основная проблема взаимодействия объекта и субъекта решается ею с ложных позиций. Пиаже правильно констатирует существующий в современной педагогике «конфликт между активностью и рецептивностью», но ему не удаётся его разрешить. Согласно его взглядам, тезис об активности субъекта исключает понимание его как «объекта» обучения.

В дидактич. руководстве Х. Эбли, реализующем взгляды Пиаже (23), даётся критика «традиционной дидактики», утверждающей, что «в разуме человека отражаются образы предметов и процессов». В противовес этому выдвигается тезис, что осн. компонентами мышления являются «не статические образы», а «схемы делания». Общим источником, как для образов, так и для операций признаётся действие субъекта. Однако действие понимается крайне узко; это — не познавательное действие в принятом в сов. педагогике толковании, а практич. действие с предметами, к-рое затем постепенно превращается в «интериоризованную», т. е. выполняемую во внутреннем плане операцию. Т. о., знания, накопленные человечеством за мн. тысячелетия (и конденсированные в уч. предметах), должны заново «добываться» уч-ся в процессе их практич. действий. Идея активности субъекта доведена в этом случае до абсурда. Неправомерно универсализируется один из путей усвоения знаний (хотя и очень важный), а тем самым процесс О. во всём многообразии его путей выпадает из сферы рассмотрения данной теории.

Нек-рые амер. психологи, анализируя противоположные теории обучения («познавательную» и «теорию стимула — реакции»), ставят перед собой цель заполнить порождённый этими теориями вакуум между познанием и действием (26). Но без пересмотра методологич. позиций и центральных понятий такая задача оказывается для них неразрешимой. (Частные вопросы методики О. освещаются в ст. о преподавании отдельных уч. дисциплин, напр. *Биология* в школе, *Математика* в школе и др. Об О. во сне — гипнопедии — см. ниже).

Лит.: 1. Ананьев Б. Г., К постановке проблемы развития детского самосознания, «Изв. АПН РСФСР», 1948, в. 18; 2. Блонский П. П., Развитие мышления школьника, в его кн.: Избр. психологич. произв., М., 1964; 3. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А., Психология усвоения знаний в школе, М., 1959; 4. Божович Л. И., Отношение школьников к учению как психологич. проблема, «Изв. АПН РСФСР», 1951, в. 36; 5. Выготский Л. С., Мышление и речь, в его кн.: Избр. психологич. исследования, М., 1956; 6. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Эльконин Д. Б., Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе, «Вопр. психологии», 1963, № 5; 7. Гальперин П. Я., Леонтьев А. Н., Теория усвоения знаний и программированное обучение, «Сов. педагогика», 1964, № 10; 8. Данилов М. А. и Есипов Б. П., Дидактика, М., 1957; 9. Данилов М. А., Процесс обучения в сов. школе, М., 1960; 10. Развитие уч-ся в процессе обучения. Под ред. Л. В. Занкова, М., 1963; 11. Зинченко П. И., Непроизвольное запоминание, М., 1961; 12. Ильенков Э., Школа должна учить мыслить, «Нар. образование», 1964, № 1 (Приложение); 13. Кабанова-Меллер Е. Н., Психология формирования знаний и навыков у школьников, М., 1962; 14. Костюк Г. С., Менчинская Н. А., Смирнов А. А., Актуальные задачи школы и проблемы психологии обучения, «Вопр. психологии», 1963, № 5; Ланда Л. Н., Обучение уч-ся методам рационального мышления и проблема алгоритмов, «Вопр. психологии», 1961, № 1; 16. Связь обучения и восьмилетней школе с жизнью. Под ред. Э. И. Моносзона, М. Н. Скаткина, М., 1962; 17. Рубинштейн С. Л., Принципы и пути развития психологии, М., 1959; 18. Самарин Ю. А., Очерки психологии ума, М., 1962; 19. Сеченов И. М., Избр. произв., т. 1, М., 1952; 20. Смирнов А. А., Психология запоминания, М.— Л., 1948; 21. Шаповаленко С. Г., Теоретич. проблемы программированного обучения, М., 1965; 22. Шеварев П. А., Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника, М., 1959; 23. Aebli H., Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget, P., 1951; 24. Брунер Дж., Процесс обучения, пер. с англ., М., 1962; 25. Дидактика, пер. с нем., М., 1959; 26. Миллер Д., Галантер Е., Прибрам К., Планы и структура поведения, пер. с англ., М., 1965; 27. Okoń W., U podstaw problemowego uczniа się, Warsz., 1964; 28. Кеннетс У. Спенс, Теоретич. анализ процесса научения, в кн.: Экспериментальная психология. Под ред. С. С. Стивенса, пер. с англ., т. 2. М., 1963; 29. Hilgard E. R., Theories of learning, 2 ed., N. Y., 1956. См. также лит. при ст. *Дидактика*.

Н. А. Менчинская. Москва.

Гипнопедия (от греч. ὕπνος — сон и παιδεία — обучение, воспитание) — метод ввода и закрепления в памяти человека информации во время естественного сна. Явление Г. не следует смешивать с явлением *гипноза*, хотя возможно приобретение знаний как в гипнотическом, так и в любом другом искусственно вызванном сне (электросон, медикаментозный сон). Этот процесс в гипнотич. сне имеет характер гипнотич. и постгипнотич. внушения.

Применение различных способов обучения как в естественном, так и во внушённом сне относится к раннему периоду развития общества (буддийские священники в Китае, факиры и йоги в Индии, лебани в Эфиопии и др.). В новейшее время первые попытки практич. использования естественного сна в целях обучения относятся к 1923, когда Д. А. Финней многократно в течение всей ночи передавал через наушники записанный на пластинку радиотелеграфный код слушателям морского училища в Пенсаколе (США, штат Флорида). Оказалось, что во сне слушатели быстрее запоминали радиокод, чем при заучивании его в бодрственном состоянии. В 1936 сов. учёный А. М. Свядощ провёл

первое научное исследование возможности восприятия и запоминания речи (рассказов, слов иностранного языка и т. д.) детьми во время естественного сна и установил, что при соответствующей спец. подготовке и тренировке испытуемых возможны положительные результаты. Систематич. научное изучение вопросов Г. началось в 50-е гг. Ведутся исследования по различным проблемам Г. как в СССР (Л. А. Близниченко, В. В. Вахмистров, В. П. Зухарь, И. П. Пушкина и др.), так и за рубежом — в США (Д. Кёртис, Ч. Саймон, У. Эммонс и др.), Франции (Ж. Женеве и др.), Великобритании, Италии, Японии и др. странах.

Для зарубежной Г. характерно идеалистич., чаще фрейдистское, толкование явлений, наблюдаемых при Г. Зарубежные учёные (напр., Женеве, Кёртис) исходят из того, что большинство этих явлений возникает в результате работы «подсознательной» сферы. Поэтому они считают, что словесную информацию следует подавать среди ночи, когда в силу своеобразной активизации т.н. глубинных подсознательных процессов создаются оптимальные условия для восприятия её мозгом.

Сов. учёные в разработке вопросов Г. исходят из павловского учения о высшей нервной деятельности. Физиологич. основанием возможности гипнопедич. обучения является то обстоятельство, что сон не предполагает обязательно полного торможения коры головного мозга. Во время сна имеются отдельные бодрствующие участки коры больших полушарий (т. н. сторожевые пункты), за счёт функционирования к-рых и происходит усвоение направленных речевых сигналов, что и имеет место при Г., в то время как вся остальная кора находится в состоянии торможения.

Электроэнцефалографич. исследования сна человека в момент подачи информации (Зухарь, Ю. А. Максимов, Пушкина) показали, что в период развития сна (дремота, поверхностный сон) мозг чутко реагирует на поступление избранных сигналов, наблюдается направленная активность определённых корковых ассоциативных систем. Сопоставление физиологич. закономерностей различных стадий сна и результатов усвоения подаваемой информации позволяет сделать вывод, что оптимальным, наиболее эффективным периодом для гипнопедич. воздействия являются нач. стадии сна (обычно через 5—10 мин. после засыпания).

Сов. учёные, занимающиеся вопросами гипнопедич. обучения, предлагают строить это обучение на сочетании усвоения той или иной информации активным сознанием в бодрственном состоянии с прочным закреплением этой информации в очень короткий период начала сна и его поверхностных стадий. Само обучение предлагается проводить следующим образом: обработанная словесная информация, предварительно записанная в виде программы на ленту магнитофона, подаётся уч-ся сначала до сна в течение 15—20 мин., а затем без перерыва повторяется в течение последующих 30—45 мин. во время засыпания и в нач. стадии сна. Повторение информации во время засыпания и поверхностного сна приводит к прочному закреплению её в мозгу человека. По окончании подачи информации в мозгу спящего быстро развивается глубокое торможение, наступает более глубокий сон.

На основе экспериментальных данных намечены оптимальные акустич. характеристики подаваемой во сне словесной информации (Близниченко). Установлено, что гипнопедич. речь в интонационном плане имеет собственные спец. характеристики (по частоте, силе и времени).

Большое значение, как показали проведённые опыты, для успешности гипнопедич. обучения имеет установка уч-ся на восприятие определённой информации во время ночного сна. Наиболее высокий уровень воспроизведения подаваемой информации наблюдался у тех

уч-ся, к-рые активно (с использованием определённых приёмов) настраивали себя на восприятие этой информации во время гипнопедич. сеанса.

Усвоение гипнопедич. информации зависит от характера памяти, возраста уч-ся, а также от количества сеансов и объёма программы, подаваемой за один ночной сеанс обучения. Установлено, что лица с хорошо развитой слуховой памятью лучше усваивают подаваемую во время сна информацию. С нарастанием количества проведённых гипнопедич. сеансов процент воспроизведения подаваемой информации обычно заметно возрастает (с 60% до 92—96%). Лица в возрасте 17—35 лет лучше запоминают гипнопедич. информацию, чем лица пожилого возраста. Большинство исследователей, как советских, так и зарубежных (Близниченко, Пушкина, Кёртис, А. Тёрибоу) считает, что объём программы, подаваемой во время гипнопедич. сеанса, не должен превышать 40—50 словесных единиц, а продолжительность звучания — не более 5—7 минут.

Г. применяется в изучении иностранных языков, в усвоении телеграфной азбуки и т. п. При помощи гипнопедич. метода можно успешно заучивать различные формулы, таблицы, шифры, коды, инструкции, технич. и мед. терминологию, хронологию и т. п. сведения.

Г. является предметом исследования учёных разных областей знания — психологов, физиологов, лингвистов и др. Гипнопедич. исследования ведутся как в научно-теоретич. аспекте, так и в плане практич. приложения к различным областям знания. В конце 1965 в Дубне впервые в мире успешно проведён эксперимент по обучению англ. яз. по радио гипнопедич. методом.

В настоящее время изучаются различные вопросы функционального состояния нервной системы, работоспособности, утомляемости после длительного (6—10 месяцев) гипнопедич. обучения. Г. может быть лишь одним из подсобных приёмов в общем процессе обучения и ни в коей мере не может заменить естественный пед. процесс приобретения новых знаний. Но она способствует скорейшему вводу и прочному закреплению информации в памяти человека.

Лит.: Экспериментальная фонетика и психология речи. Под ред. В. А. Артемова, М., 1960 («Уч. зап. МГПИИЯ», т. 18, 20); Свядощ А. М., Восприятие и запоминание речи во время естественного сна, «Вопр. психологии», 1962, № 1; Завалова Н. Д., Зухарь В. П., Петров Ю. А., К проблеме гипнопедии, «Вопр. психологии», 1964, № 2; Зухарь В., Пушкина И., Гипнопедия, «Наука и жизнь», 1964, № 4; Куликов В. Н., К вопросу о гипнопедии, «Вопр. психологии», 1964, № 2; его же, Обучение во сне, «Сов. педагогика», 1964, № 6; Тимофеев Н. Н., О гипнопедии, «Военно-медицинский журнал», 1964, № 6; Зухарь В. П., Каплан Е. Я., Максимов Ю. А., Пушкина И. П., Опыт проведения коллективной гипнопедии, «Вопр. психологии», 1965, № 1; Simon Ch. W. and Emmons W. H., EEG, consciousness, and sleep, «Science», 1956, v. 124, Nov., № 3231; Genevay J., Hypnopédie, «Revue du Son», 1959, Janv., № 69; Curtis D., Learn while you sleep. The theory and practice of sleep-learning, N. Y., 1960; Turnbow A. W., Sleep-learning. Its theory, application and technique, 3 ed., Olympia (Wash.), 1963.

В. П. Зухарь. Москва.

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ — обучение чтению и письму. Выбор метода О. г. определяется соотношением между устной речью и письмом, звуками и буквами. Совр. метод О. г. в рус. школе соответствует звуковому принципу рус. письма. Он опирается на знания о простейших элементах речи — звуках—и их обозначении буквами. Обучающийся грамоте учится переводить звуки речи в буквы, т. е. писать, и воспроизводить по буквам звуки речи, т. е. читать.

Соотношение звуков и букв не всегда однозначно. Напр., в словах «мак», «губа» — букв столько же, сколько звуков; в слове «путь» произносится 3 звука (п, у, ть), а пишется 4 буквы, а в слове «яма», наоборот, произносится 4 звука (й, а, м, а), но пишется 3 буквы. Основных звуков (фонем) в рус. языке 41: 6 гласных (а, и, о, у, ы, э) и 35 согласных (п, пь, б, бь,

в, вь, ф, фь, т, ть, д, дь, к, кь, г, гь, х, хь, м, мь, н, нь, с, сь, з, зь, ш, ж, й, л, ль, р, рь, ц, ч). Эти основные звуки обозначаются с помощью 33 букв алфавита. Мягкие согласные изображаются теми же буквами, что и твёрдые, а их мягкость обозначается следующими за ними буквами: «ь», «и», «е», «ё», «я», «ю» (напр., «лук» — «люк»).

Произношение каждого из осн. звуков определяется условиями его сочетания с другими. Правильное чтение отражает свойства нормативной устной речи, что обусловливает понимание читаемого. Чтение есть воссоздание звуковой формы слова на основе его графич. обозначения. Единицей произношения и чтения может быть только слог (сочетание звуков); чтение по буквам искажает звуковую форму слов. Поэтому чтение происходит не по буквам (отдельным звукам), а по позиционному принципу — с учётом норм сочетания звуков речи. Письмо как процесс, противоположный чтению, требует точного звукового анализа слов и знания графич. и орфографич. норм обозначения звуков данного языка. О. г. строится как процесс сознательного усвоения произношения основных звуков рус. языка и обозначения их буквами. О. г. опирается на восприятие состава и последовательности звуков слов (звуковой анализ) и воспроизведение звуковой структуры слов по графич. знакам (звуковой синтез). В основе совр. метода О. г. лежит принцип взаимодействия звукового анализа и синтеза, поэтому он назван звуковым аналитико-синтетическим.

Становлению звукового аналитико-синтетич. метода О. г. предшествовала длительная история его развития. Исторически методы О. г. сводятся к четырём основным: буквослагательному, слоговому, разновидностям звукового и методу целых слов. Наиболее ранний, буквослагательный, метод известен со времён Др. Греции и Рима; в России он появился в 16 в. и просуществовал до сер. 19 в. В основе этого метода было выделение единицы членения текста — буквы, но представление о звуковом составе слов оставалось упрощённым: буква однозначно связывалась со звуком, считалось, что букв столько же, сколько звуков. Поэтому при О. г. главным было заучивание букв (аз, буки, веди...), составление из них слогов (буки + аз=ба, буки + люди + аз=бла); слоги заучивались, и уч-ся читали слова сначала «по складам», потом «по верхам» (без называния букв) и, наконец, по заученным слогам. Не понимая, как из «складов» получаются слова, уч-ся заучивали их наизусть. К письму приступали после освоения «складов», начиная снова с письма букв, потом слов и фраз. Таким способом О. г. могло длиться годами. Русские педагоги вносили в О. г. улучшения: слоги давались по алфавиту, в эпоху Петра I был введён гражданский шрифт и упрощены названия букв (а, бе, ве...), в букварях вводились картинки и слова на каждую букву (Карион Истомин, 1696), что позволяло как-то связывать буквы со звуками. Буквослагательный метод О. г. приводил к побуквенному чтению, в связи с чем в дальнейшем был выделен слоговой метод: запомнив все или несколько букв, переходили сразу к заучиванию слогов и к чтению слов из них (без складывания из букв). Опираясь на единицу чтения — слог, но не расчленяя его на звуки, слоговой метод требовал механич. заучивания многочисленных слогов всех типов. Наилучший вариант этого метода, разработанный Г. Кремлёвым (1854), отправлялся от заучивания группы гласных, с к-рыми затем последовательно сочетался каждый согласный; этот принцип «подобия» подводил к обобщению звуков, включая элементы звукового анализа, но главным было запоминание слогов. В сов. школе при О. г. применяется чтение слогов по подобию, слоговые таблицы служат для закрепления результатов звукового анализа и формирования слогового чтения. Буквослагательный и слоговой методы — синтетические (от букв и слогов к составлению слов, т. е. от части к целому).

В 40-х гг. 19 в. в России появился звуковой аналитич. метод О. г. (впервые применённый в 30-е гг. франц. педагогом Ж. Жакото), распространявшийся педагогами В. А. Золотовым и Ф. Д. Студитским. Он близок к методу целых слов, не отвечающему звуковому принципу рус. письма, и в рус. школе не привился. О. г. по методу целых слов требует зрительного запоминания большого количества слов и их графич. изображения без расчленения на звуки и буквы. После двухмесячного накопления слов начинается их звуковой анализ, что и сближает этот метод со звуковым аналитическим (в последнем случае О. г. начинается со звукового анализа целых слов). Метод целых слов возник в нач. 20 в. в США; он связан с особенностями англ. языка (в к-ром до 80% односложных слов, существительные не склоняются и т. п.). В России этот метод применялся в школе с 1917 до 1931 при «комплексной системе» преподавания. Опыт показал, что для рус. языка он непригоден: в письме уч-ся стали обычными пропуски букв и слогов, в чтении — ошибки угадывания, снизилась грамотность, механич. заучивание слов до чтения привело к удлинению сроков О. г. Звуковой метод способствовал их сокращению до 4 мес., а по мере его совершенствования — до 3 — 2,5 мес.

Автором синтетического звукового метода был нем. педагог Г. Стефани (нач. 19 в.), определивший понятия «звук», «буква», «название буквы»; он применил приём «звукосочетания» — протяжное произношение согласных и соединение их с гласными. Аналогичный метод в России был распространён Н. А. *Корфом* (60-е гг. 19 в.); он ввёл также письмо по слуху и ряд упражнений в звуковом анализе, но в методе О. г. преобладал синтез. Этот метод применялся десятки лет, но недостаточные в то время знания о звуках приводили на практике к звукосложению, т. е. к буквослагательному методу.

Переходным к звуковому методу О. г. считается метод Л. Н. Толстого, отрицавшего искусственное произношение отдельных звуков, но применявшего выделение звуков на слух и соединение их в слоги; одновременное обучение письму и чтению сближает его метод с аналитико-синтетич. звуковым.

Создателями наиболее рациональных вариантов звукового аналитико-синтетич. метода были: в России — К. Д. Ушинский, в Зап. Европе — Ф. *Дистервег*, К. Фогель и др. Ушинский исходил из задачи всестороннего развития ребёнка, и свой метод «письма-чтения» он разработал как анализ живой речи. Его «Родное слово» и руководство к нему (1864) рекомендуют начинать О. г. с различения гласных в словах и их обозначения буквами. Выделенные первые 3 гласные сопоставляются в словах (напр., мак, кот и др.); затем по порядку изучаются 8 гласных (а, о, и, е, у, ы, я, ю), выделенных из односложных слов. Переход к двухсложным и многосложным словам происходит с разделением слов на слоги, в к-рых уч-ся определяют гласные. Согласные выделяются из простых слов типа «усы», «осы», включающих известные детям гласные; слово с новой согласной сразу записывается. К чтению всегда переходят на основе звукового анализа слов и их записи, письмо-анализ предпосылается чтению-синтезу. Это определяет построение урока. Широко применяется сопоставление звуков и их сочетаний в словах.

Последователи Ушинского В. И. *Водовозов*, Н. Ф. *Бунаков*, Д. И. *Тихомиров*, В. П. *Вахтеров*, В. А. *Флёров* обогащали и преобразовывали его метод, вводили новые приёмы, меняли порядок изучения звуков. Вахтеров и Флёров положили в основу О. г., вместо письма, составление слов из букв разрезной азбуки, уделяли

особое внимание мягким сочетаниям и стечению согласных, изменили этапы и типовой урок О. г.; оба методиста разошлись в вопросе о слиянии звуков (Флёров отрицал его, заменив чтением «по подобию»).

Метод «живых звуков»—разновидность метода «письма-чтения» — был разработан И. Н. Шапошниковым (1923); О. г. по этому методу проводится без букваря, исходное положение метода — «только тот читает, кто различает звуки речи» — имеет прогрессивное значение для совр. методики О. г., учитывающей интересы обучения рус. языку в целом.

В настоящее время в сов. школе применяются следующие приёмы звукового аналитико-синтетич. метода О. г., первоначально разработанные Ушинским: а) нахождение заданного звука в словах; б) подбор слов на заданные звуки; в) разложение слов на слоги и звуки; г) сложение слов из звуков; д) замена звуков (мак—рак, сон—сын); е) наращение звуков в начале или конце слов (от, рот, крот); ж) перестановка звуков (нос, сон) и т. д. Вопрос о слиянии звуков не возникал в методе обучения грамоте К. Д. Ушинского, потому что звуковой анализ с последующим словоизменением — важнейший способ формирования «действия слогового чтения».

Авторы ныне действующих *букварей* и руководств по О. г. А. И. *Есипова-Воскресенская*, С. П. Редозубов, А. В. Яновская-Байдина— также последователи Ушинского. Под руководством Редозубова группой сов. методистов было обобщено всё ценное из исторически сложившихся методов О. г. с учётом данных науки о языке (И. А. Бодуэн де Куртенэ, В. А. *Богородицкий*, Л. В. *Щерба* и др.), изменены способы изучения звуков, особенно мягких согласных, упорядочено изучение слогов разного вида (по этапам). Эта система О. г. проверялась на практике в 1944—46, был создан букварь АПН РСФСР (1947—52). Совр. звуковой аналитико-синтетич. метод О. г. и букварь совершенствуются на основе новых данных психологии и педагогики. См. также *Русский язык* в школе.

Лит.: Афанасьев П. О., Хрестоматия по истории методов преподавания рус. яз. в нач. школе, М., 1941; К. Д. Ушинский, В. П. Вахтеров, В. А. Флёров об обучении грамоте. [Сост. С. П. Редозубов], М., 1941; Каноныкин Н. П. и Щербакова Н. А., Методика преподавания рус. яз. в нач. школе, Л., 1955; Редозубов С. П., Методика обучения чтению и письму в нач. школе. Избр. труды, М., 1961; Эльконин Д. Б., Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению, в кн.: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников, М., 1962.

Л. К. Назарова. Москва.

ОБУЧЕ́НИЕ И РАЗВИ́ТИЕ — одна из основных проблем педагогики. Она имеет два аспекта: 1) учёт возрастных особенностей детей при построении обучения; 2) роль обучения в развитии детей.

Идея, заключающаяся в том, что обучение должно строиться сообразно возрастным особенностям уч-ся на данной стадии их развития, уже издавна заняла прочное место в педагогике. Напр., Я. А. *Коменский* наметил следующие возрастные периоды: детство (от рождения до 6 лет), отрочество (6—12 лет), юность (12—18 лет) и возмужалость (18—24 года). Соответственно этим периодам он определил ступени образования: материнская школа, школа родного языка, гимназия, академия. Свою возрастную периодизацию выдвинул Ж. Ж. *Руссо*. В предложенной им системе каждой возрастной стадии соответствуют определённые содержание и методика обучения и воспитания.

Н. Г. *Чернышевский* к числу осн. условий успешного воспитания и образования относил строгий учёт индивидуальных особенностей уч-ся, их сил и способностей. Н. А. *Добролюбов* считал всестороннее знание детской природы одним из главных дидактич. требований, к-рым должен отвечать весь процесс обучения в школе.

К. Д. *Ушинский* выделил три главных периода детства: собственно детство, или дошкольный период (с 3 до 7 лет), отрочество, или учебный период (с 7–8 до 15 лет), и юность (с 16—17 лет до 21 года). Каждый из этих периодов он характеризовал с точки зрения соотношения функций сознания — механич. памяти, воображения и рассудка. В то же время Ушинский подчёркивал, что ум развивается в процессе обогащения ребёнка реальными знаниями. Эта идея сыграла прогрессивную роль, она служила оружием в борьбе с концепцией формальной тренировки умственных способностей.

Длительное время характерные черты возрастных периодов рассматривались как нечто абсолютно свойственное природе каждого данного возраста. Такой взгляд на развитие уч-ся был обусловлен идеалистич. философской основой пед. воззрений, а вместе с тем — крайней бедностью фактич. материала о развитии дет. психики. В сов. педагогич. и психологич. науке признание получил тезис о том, что психич. развитие ребёнка обусловлено социальными воздействиями, и прежде всего — *обучением* и *воспитанием*, к-рые играют определяющую роль в темпах и качественных особенностях развития. Этим не отрицаются внутренние закономерности развития, к-рые обнаруживаются в определённой последовательности возрастных периодов и в их общих, основных чертах, проявляющихся в различных общественных условиях. Так, напр., возникновение *речи* у ребёнка и этапы её формирования, переход от мышления в наглядных образах к мышлению в понятиях социально не обусловлены. Однако то, каким языком овладевает ребёнок, зависит целиком и полностью от социального окружения, в к-ром он растёт и развивается. Характер представлений, особенности памяти, чувств (нравственные, эстетич.) определяются общественными воздействиями и требованиями. Важнейшую роль в развитии ребёнка играет школа. Именно здесь создаются наиболее благоприятные возможности для того, чтобы воздействие общества на детей было содержательным, разносторонним, целенаправленным и планомерным. Вместе с тем на развитие психич. деятельности школьника оказывают большое влияние семья и детские организации, а также лит-ра, радио и телевидение, кино, театр (см. *Воспитание и развитие*).

Взаимоотношение обучения и развития противоречиво. Обучение, строясь не только на завершённых циклах развития психики, но прежде всего на тех психич. функциях, к-рые ещё не созрели, двигает вперёд их формирование (Л. С. *Выготский*). Так, напр., ребёнка начинают обучать письму, когда он ещё не осознаёт своей речевой деятельности. Поскольку овладение письменной речью предъявляет довольно высокие требования к интеллектуальной деятельности, школьник, обучаясь, продвигается и в своём развитии. Тезис о ведущей роли обучения и воспитания в развитии ребёнка имеет большое принципиальное значение. В буржуазной педагогике и психологии и в настоящее время существуют взгляды, согласно к-рым развитие ребёнка по существу не зависит от обучения и воспитания, к-рые якобы играют роль внешних условий, способствующих выявлению врождённых задатков (К. *Бюлер*, В. *Штерн*, Э. Харлок).

Важнейшее значение для развития уч-ся имеет методика обучения. Исследования сов. психологов и педагогов свидетельствуют о том, что принципы обучения, его методы и приёмы должны быть специально продуманы и разработаны так, чтобы обеспечить наибольшую эффективность для развития уч-ся, ибо возможно значительное расхождение между усвоением школьных знаний и навыков, с одной стороны, и развитием уч-ся — с другой. Методика обучения, обеспечивающая хорошее овладение уч-ся знаниями и навыками, может оказаться при определённых условиях мало эффективной для развития школьников. Напр., у учеников начальных классов обнаруживаются удовлетворительная орфографич. грамотность, усвоение вычислительных приёмов, хорошие знания по грамматике и по др. разделам программы. Вместе с тем у многих из них развитие наблюдательности, мышления, воли, нравственных и эстетич. чувств продвигается крайне медленно.

Осуществление задач *всестороннего развития личности* предъявляет высокие требования к сов. школе. Она должна целенаправленно и систематически работать над общим развитием уч-ся. Общее развитие охватывает различные стороны личности школьника (его ум, волю, чувства) и тем отличается от т. н. специального развития, к-рое затрагивает лишь отдельные способности, напр. математические, лингвистические и др. Спец. развитие обнаруживается в какой-либо одной сфере деятельности человека, а применительно к уч-ся — в усвоении определённого уч. предмета или цикла предметов. Общее развитие сказывается в самых разнообразных областях практич. и научной деятельности, в овладении школьником любым уч. предметом. Общее и спец. развитие — не изолированные друг от друга процессы. Общее развитие служит прочной основой специального, а последнее при хорошей постановке учебно-воспитательной работы может способствовать общему развитию. Однако, если внимание сосредоточивается только на спец. развитии, это ведёт к однобокости, и, следовательно, задача всестороннего развития не выполняется.

Общее развитие школьников достигается в том случае, если обучение ведётся на достаточно высоком уровне трудности (конечно, с соблюдением меры трудности). Школьникам следует давать такой уч. материал и предлагать такие задания, к-рые вызывают интенсивную умственную работу. Для того чтобы обучение приносило значительный результат в развитии школьников, надо обеспечить высокий тонус психич. деятельности. Медленный темп изучения материала, выполнение лёгких заданий, однообразные повторения ведут к умственной лени, притупляют интерес к познанию. Однако это не означает отказа от *закрепления* пройденного материала, от *повторения*. Но они должны органически включаться в процесс усвоения нового, углублять пройденный материал, а не проводиться как простое сокращённое воспроизведение уже известного. Так, напр., если пройдено склонение имён прилагательных, то не следует в дальнейшем возвращаться к повторению этого вопроса в том виде, как он был изучен. Повторить склонение имён прилагательных целесообразно при изучении согласования прилагательных с существительными.

Очень важно, чтобы в ходе обучения была обеспечена органич. связь между формированием *навыков* и соответствующими теоретич. познаниями. Напр., когда дети овладевают вычислительными операциями, необходимо дать им соответствующие понятия, термины, ознакомить их с теми зависимостями, к-рые существуют между арифметич. действиями и их компонентами. При таком подходе навыки приобретаются уч-ся осознанно. Если же школьники путём многократных повторений учатся выполнять арифметич. операции, не понимая их смысла, это наносит большой ущерб их развитию.

Ряд авторов (Д. Н. Богоявленский, Е. Н. Кабанова-Меллер, Н. А. Менчинская) считает, что для умственного развития уч-ся серьёзное значение имеет формирование приёмов умственной деятельности (напр., приёма рассмотрения объекта с разных точек зрения). Подобные приёмы вырабатываются в процессе изучения отдельных уч. дисциплин, затем обобщаются и переносятся на новый материал.

Темпы и качественные особенности развития неодинаковы у разных учеников одного и того же класса. Важно, чтобы каждый школьник проходил такой путь развития, к-рый для него является оптимальным. Учителю следует систематически работать над развитием всех уч-ся, в том числе и наиболее «слабых».

Основой творч. работы учителя является определение путей, к-рые позволяют использовать ведущую роль обучения в развитии детей. Развитие не есть нечто фатальное, к чему надо только приспосабливаться. Учитель в значительной мере становится творцом развития. Особенности возраста и построения обучения взаимосвязаны и взаимообусловлены: не только система обучения зависит от возрастных особенностей, но и особенности возраста в их конкретном выражении зависят от системы обучения.

Лит.: Выготский Л. С., Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте, Избр. психологич. исследования, М., 1956; Костюк Г. С., О взаимоотношении воспитания и развития ребенка, «Сов. педагогика», 1956, № 12; Леонтьев А. Н., Проблемы развития психики, М., 1959; Богоявленский Д. Н. и Менчинская Н. А., Психология усвоения знаний в школе, М., 1959; Занков Л. В., О проблеме воспитания и развития, «Сов. педагогика», 1958, № 3; его же, О нач. обучении, М., 1963; Развитие уч-ся в процессе обучения. Под ред. Л. В. Занкова, М., 1963; Коменский Я. А., Избр. пед. соч., т. 1, М., 1939; Ушинский К. Д., Человек как предмет воспитания, Собр. соч., т. 9, М., 1950; Ананьев Б. Г., Развитие детей в процессе нач. обучения и воспитания, в сб.: Проблемы обучения и воспитания в начальной школе, М., 1960; Кабанова-Меллер Е. Н., Психология формирования знаний и навыков у школьников, М., 1962; Пиаже Ж. и Инельдер Б., Генезис элементарных логических структур, пер. с франц., М., 1963; Бюлер К., Духовное развитие ребенка, М., 1924; Коффка К., Основы психического развития, пер. с нем., М., 1934; Stern W., Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen..., 4 Aufl., Lpz., 1928; Hurlock E. B., Child development, 3 ed., N. Y., 1956.

Л. В. Занков. Москва.

ОБЩАЯ БИОЛО́ГИЯ в школе — см. *Биология* в школе.

ОБЩАЯ ПСИХОЛО́ГИЯ — отрасль психологии, изучающая основные закономерности развитых форм психич. деятельности (у взрослого нормального человека). См. *Психология*.

ОБЩЕГО И ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНСТИТУ́Т — н.-и. институт *Академии педагогических наук РСФСР*. Создан в октябре 1944 на базе Гос. н.-и. ин-та школ Наркомпроса РСФСР. С 1944 по 1960 назывался Ин-том методов обучения. Ин-т занимается научной разработкой вопросов содержания, организации и методов преподавания общеобразовательных предметов в начальной, неполной средней и ср. школах. В соответствии с этими задачами ин-т имеет секторы (1966): дидактики с лабораториями естественно-математич., гуманитарного и политехнич. образования; нач. обучения; методик преподавания по всем уч. предметам, изучаемым в ср. школе (кроме музыки, пения и физкультуры).

Ин-т имеет школы-лаборатории (710-я ср. школа г. Москвы и ср. школа-интернат в Горках Ленинских Моск. обл.), 3 экспериментальные школы (204-я и 315-я ср. школы в Москве и 157-я ср. школа в Ленинграде), лаборатории и научные группы при школах в Свердловске, Волгограде и Липецке и 15 опорных школ в различных районах страны.

На основе экспериментальных исследований, опытного преподавания и обобщения опыта передовых учителей ин-том разработаны методики преподавания всех общеобразовательных предметов, изучаемых в ср. школе, составлены и опубликованы методич. руководства и пособия для учителей. Ин-т принимает активное участие в создании школьных учебников.

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВА́НИЕ — совокупность знаний основ наук о природе, обществе, мышлении, иск-ве, а

также соответствующих умений и навыков, необходимых каждому человеку независимо от его профессии.

Овладение общеобразовательными знаниями служит основой научного *мировоззрения*, содействует развитию познавательных сил и способностей. О. о. является фундаментом политехнич. и проф. образования. Оно может приобретаться как в уч. заведениях, так и путём *самообразования*.

Различают начальное, повышенное начальное и ср. образование. В начальное О. о. обычно входят: чтение, письмо, первоначальные сведения по арифметике, природоведению, географии и отечественной истории, рисование, пение, ручной труд, физкультура. При повышенном нач. образовании к этому добавляется грамматика родного яз., краткий курс лит-ры, дополнительные разделы арифметики, элементарные сведения по алгебре, геометрии, физике, естествознанию, черчению, курсы географии, истории, рисования, труд. В капиталистич. странах нач. и повышенное нач. О. о. обычно составляют обособленную часть О. о., не связанную с дальнейшим (средним) О. о. Уч. предметы повышенного начального О. о. преподаются в сокращённом по сравнению со ср. школой виде.

Среднее О. о. обычно включает систематич. курсы яз. и лит-ры, новые (и иногда древние) яз., историю (всеобщую и отечественную), алгебру, геометрию, тригонометрию, физику, химию, биологию, географию, черчение, физкультуру и нек-рые др. предметы. В среднем О. о. в дореволюц. России были, а во многих зарубежных странах существуют и в настоящее время направления — *классическое образование* и *реальное образование*, проводится фуркация с преобладанием естественно-математич. или гуманитарных предметов, с различным соотношением обязательных и факультативных уч. дисциплин.

В СССР установлена система единого О. о. Предусматривается также возможность нек-рого усиления отдельных общеобразовательных предметов в целях лучшей подготовки к овладению избранной профессией или к продолжению образования в высшей школе (см. *Дифференцированное обучение*, *Образование*). См. также ст. о просвещении в странах мира.

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА — государственная, общественная или частная школа, дающая *общее образование*. О. ш. в царской России являлись: начальные и высшие нач. училища, гимназии, реальные училища и коммерческие училища, кадетские корпуса; в совр. капиталистич. странах — колледжи, элементарные школы, лицеи и др.

В большинстве капиталистич. стран существуют две не связанные друг с другом системы О. ш.: система начальных и повышенных нач. школ для детей трудящихся и система ср. школ — преимущественно для детей господствующих классов, открывающая доступ в высшую школу. Продолжительность обучения в нач. школе колеблется от 3 до 6 лет, в повышенной нач. школе (на базе начальной) — 3—4 года, в ср. школе — 10—12 лет (считая и приготовительные классы или предварительную ступень нач. обучения).

В СССР и др. социалистич. странах О. ш. является государственной и организуется по принципу единой школы. В СССР обязательной является восьмилетняя неполная средняя общеобразовательная трудовая политехнич. школа (см. *Восьмилетняя школа*). Полная *средняя школа* с десятилетним сроком обучения функционирует в составе 1—10-го, в отд. случаях — 9—10-го классов. Для работающей молодёжи, получающей образование без отрыва от производства, имеются *вечерние (сменные) средние общеобразовательные школы* рабочей и сельской молодёжи с трёхлетним сроком обучения (на базе восьмилетней школы). Для работающей молодёжи, не имеющей восьмилетнего образования, существуют вечерние школы в составе 5—8-го классов. Всё большее распространение получают *классы с сокращённым сроком обучения*, в к-рых курс 5—8-го классов проходится за 2,5 года. (Справочные сведения об О. ш. в разных странах см. в ст. о просвещении в странах мира).

«ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА ВЗРОСЛЫХ» — двухмесячный методич. журнал Мин-ва просвещения РСФСР, изд. в Москве. Основан в 1958 с целью помощи дальнейшему развитию сети школ рабочей и сельской молодёжи, распространению опыта для улучшения учебно-воспитательной работы. В 1961 был переименован и издаётся под назв. *«Вечерняя средняя школа»*.

ОБЩЕСТВА ГРАМОТНОСТИ — см. *Комитеты и общества грамотности*.

ОБЩЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ — см. *Педагогические общества*.

ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ 60-х годов 19 в. в России — 60-е гг. 19 в. были периодом большого общественного движения, обусловленного всё растущими противоречиями между развитием производительных сил и тормозящими это развитие крепостнич. отношениями. Характеризуя этот период, В. И. Ленин писал: «Оживление демократического движения в Европе, польское брожение, недовольство в Финляндии, требование политических реформ всей печатью и всем дворянством, распространение по всей России „Колокола“, могучая проповедь Чернышевского, умевшего и под цензурными статьями воспитывать настоящих революционеров, появление прокламаций, возбуждение крестьян, которых „очень часто“ приходилось с помощью военной силы и с пролитием крови заставлять принять „Положение“, обдирающее их как липку, коллективные отказы дворян — мировых посредников применять такое „Положение“, студенческие беспорядки — при таких условиях самый осторожный и трезвый политик должен был бы признать революционный взрыв вполне возможным и крестьянское восстание опасностью весьма серьезной» (Соч., т. 5, с. 26—27).

В шестидесятые годы 19 в. революционное движение охватило все области политической, экономической и культурной жизни. Русская философия и литература (Чернышевский, Добролюбов, Писарев, Некрасов, Достоевский, Л. Н. Толстой, Тургенев, Салтыков-Щедрин и др.), музыка («Могучая кучка»), живопись («передвижники»), наука (Сеченов и др.) достигли в этот период высокой степени развития. Во всех областях рус. культуры 60-х гг. наблюдается развитие материалистич. идей, критич. реализма, идеи народности (понимаемой представителями различных мировоззрений по-разному).

Пед. движение 60-х гг. 19 в. было частью общественного движения того времени. Острая критика крепостнич. воспитания, борьба против сословной школы и против ранней профессионализации, за общее образование, дающее широкий кругозор, за воспитание человека и гражданина, борьба за образование женщин, протест против схоластики, зубрёжки, муштры и телесных наказаний, уважение к личности ребёнка; разработка на прогрессивных началах дидактич. вопросов, требование увеличения количества народных школ, автономия высшей школы — таковы важнейшие вопросы, выдвинутые прогрессивной педагогикой 60-х гг. 19 в.

В этот период возникает ряд общественных организаций, к-рые ставят своей целью решение насущных проблем пед. теории и практики (см. *Комитеты и общества грамотности*, *Педагогические общества*).

Пед. движение не было однородным. Педагоги, принадлежавшие к различным общественным классам, трактовали пед. вопросы со своих классовых позиций.

Движение имело несколько направлений. Наиболее прогрессивным было революционно-демократическое направление, выражавшее интересы трудящихся масс. Видными его представителями были Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов. Это направление выдвигало требования всеобщего обучения, демократизации школы, равноправия женщин во всех областях жизни и в том числе в области образования; целью воспитания оно ставило подготовку революционера, борца против самодержавия и остатков крепостничества; требовало уважения к личности ребёнка, безусловной отмены телесных наказаний.

От революционно-демократического значительно отличалось буржуазно-либеральное направление, видным представителем к-рого был Н. И. *Пирогов*. К нему принадлежали В. Я. *Стоюнин*, Н. А. *Корф* и др. Выступая против крепостнич. воспитания, требуя школьных реформ, высказываясь за «воспитание человека», за гуманное отношение к ребёнку, представители этого направления проявляли, однако, в своих пед. взглядах характерную для либералов половинчатость, двойственность. Они считали, что царское правительство в состоянии провести удовлетворительные школьные реформы; высказываясь за женское образование, вместе с тем были противниками равноправия женщин; рекомендуя открывать больше нар. школ, не ставили вопроса о всеобщем обучении. Будучи противниками муштры детей, восхваляя гуманное отношение к детям, они в то же время не отрицали телесных наказаний, а требовали лишь ограничения их. Цель воспитания педагоги этого направления обычно формулировали как подготовку культурного и нравственного человека, не раскрывая конкретно что же они понимают под этими качествами.

В этом движении важную роль играли представители буржуазно-демократического направления, к к-рому принадлежали К. Д. Ушинский, В. И. *Водовозов*, Н. Ф. *Бунаков* и др. По нек-рым вопросам представители этого направления примыкали к требованиям педагогов революционно-демократич. направления (напр., по вопросу о телесных наказаниях), но сильно отличались от последних своими методологич. и политич. взглядами. Выдвигая демократич. требования школьной реформы, они, однако, не понимали, что в условиях самодержавия полная демократизация школы невозможна и что необходимо предварительно свергнуть царизм революционным путём. Так же как и представители буржуазно-либерального направления, они считали, что улучшение школьной системы, воспитание культурного и нравственного человека возможны в рамках существующего социального строя, лишь подновлённого бурж. конституцией. От буржуазно-либерального направления они отличались нек-рой идеализацией крестьянства, верой в большие творческие силы рус. народа, идеей народности педагогики и воспитания, протестом против заимствования зарубежных школьных систем и против преклонения перед иностр. (в частности немецкой) педагогикой.

О.-п. д. 60-х гг. 19 в. сыграло большую роль в развитии рус. пед. мысли. Под его влиянием возник ряд пед. журналов, на страницах к-рых обсуждались осн. вопросы воспитания и обучения,— см. *«Журнал для воспитания»*, *«Учитель»*, *«Педагогический сборник»*, *«Ясная Поляна»*.

ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНЫЙ ТРУД учащихся — разнообразная трудовая и общественная деятельность школьников, направленная непосредственно на удовлетворение каких-либо общественных потребностей и нужд, имеющая целью содействовать всестороннему развитию личности, формированию комму-

нистич. отношения к труду; важнейший фактор *нравственного воспитания* и *физического воспитания*. Дети начинают свой жизненный путь как потребители общественного продукта, и для того, чтобы у них не выработалось потребительское отношение к жизни, детей и подростков необходимо возможно раньше вовлекать в посильный труд на общую пользу. В речи на III съезде комсомола В. И. Ленин указывал: «Надо, чтобы Коммунистический союз молодежи воспитывал всех с молодых лет в сознательном и дисциплинированном труде» (Соч., т. 31, с. 274). И далее, обращаясь к комсомолу, он призывал «...все задачи своего учения ставить так, чтобы каждый день в любой деревне, в любом городе молодежь решала практически ту или иную задачу общего труда, пускай самую маленькую, пускай самую простую» (там же).

В соответствии с Законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) О. п. т. включён в уч. план, является составной частью всей учебно-воспитательной работы школы. Связь обучения с О. п. т. стала одним из ведущих принципов организации учебно-воспитательной работы в сов. школе.

О. п. т. педагогически оправдан и эффективен, если он удовлетворяет ряду условий: является обязательным для всех здоровых детей и охватывает весь коллектив; проводится систематически; способствует физич. и умственному развитию уч-ся; посилен, но в то же время достаточно сложен, требует известного напряжения; соответствует нормам санитарии, гигиены и техники безопасности детского труда; отвечает совр. требованиям науки и техники к процессу производства; тесно связан с трудом взрослых.

Воспитание коммунистич. отношения к труду как первой жизненной потребности возможно только на основе созидательного О. п. т. Чем выше общественное значение результатов детского труда, чем это очевиднее и убедительнее для детей, тем легче они осознают необходимость О. п. т. Однако осознание необходимости труда, являясь обязательной предпосылкой для воспитания коммунистич. отношения к труду, еще не обеспечивает коммунистич. поведения. Соответствующие навыки вырабатываются в процессе длительных упражнений в трудовой деятельности на общую пользу (см. *Трудовое воспитание*, *Трудовое обучение*).

Воспитательное значение О. п. т. школьников определяется не только тем, что и как они делают, но и тем, для кого предназначен результат их труда. По этому признаку можно различать три вида О. п. т.:

1) Труд, результат к-рого предназначен для нужд своего коллектива: уборка классных помещений, ремонт школьной мебели, изготовление приборов и оборудования уч. кабинетов, устройство спортивных площадок на пришкольных участках, дежурства по классу и школе и др. В процессе такого труда растёт самосознание и укрепляется дисциплина уч-ся, причём критерий обязательности трудовой деятельности определяется самим школьным коллективом. Не выполнив, или плохо выполнив работу, коллектив несёт ответственность лишь перед самим собой (см. *Самообслуживание*).

2) Труд, результат к-рого предназначен для нужд др. коллективов: шефство над детскими садами, дежурства в клубах, кинотеатрах, выступления с лекциями, докладами, концерты художественной самодеятельности на предприятиях и в колхозах, участие в озеленении и благоустройстве района и др. виды труда в *зоне пионерского действия* и т. д. Уч-ся несут моральную ответственность за результат труда не только перед своим, но и перед др. коллективами.

3) Труд, результат к-рого предназначен для всего общества,— производство товарной продукции.

с. х-во (для мальчиков) и домоводство (для девочек). В проф. школах кроме общеобразовательных дисциплин изучаются спец. предметы: токарное дело, металлообработка, прядение и ткачество, механика, электротехника. Окончившие 1-й концентр общеобразовательной школы могут поступить в любой тип средней школы 2-го концентра, а

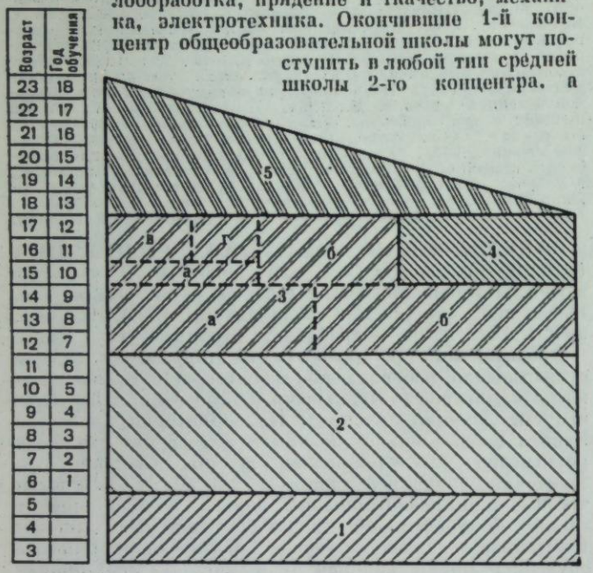


Схема системы народного образования Объединённой Арабской Республики: *1* — детский сад; *2* — начальная школа; *3* — средняя школа: *а* — общеобразовательное отделение, *б* — профессиональное, *в* — гуманитарное, *г* — естественное; *4* — педагогическое училище; *5* — высшие учебные заведения.

окончившие проф. школы — только в проф. школы 2-го концентра. В 1964/65 уч. г. в 1048 общеобразовательных школах 1-го концентра обучалось 474 266 уч-ся, в 126 профессиональных —41 559 уч-ся.

В общеобразовательных школах 2-го концентра в течение первого года изучаются общеобразовательные дисциплины, одинаковые для всех уч-ся: религия и араб. яз., математика, химия, физика, биология, философия, иск-во, иностранный яз., история, география. В последующие 2 года происходит фуркация по гуманитарному или естественному профилю. В ср. проф. школах уч-ся, кроме общего образования, получают подготовку по специальностям: промышленное производство, торговля, с. х-во, педагогика, домоводство. По окончании полной ср. школы (как проф., так и общеобразовательной) сдаются экзамены на аттестат, дающий право поступления в вузы. В 1964/65 уч. г. в полных ср. школах обучалось: в 252 общеобразовательных 174 452 чел., в 111 профессиональных 91 252 чел.

Учителей нач. школ готовят 3-летние пед. училища на базе 1-го концентра ср. школы. В уч. план пед. училищ включены: араб. яз., англ. яз., математика, естествознание, география, история, гигиена, рисование, ручной труд, садоводство, домоводство и шитьё, физкультура, музыка, педагогика и психология. В пед. училищах, готовящих учителей для сельских школ, значительное внимание уделяется изучению с. х-ва и животноводства. Имеются специальные педагогические училища для подготовки учителей музыки и физкультуры. В 1964/65 уч. г. в 71 пед. училище обучалось 11 840 чел.

Учителя ср. школы получают подготовку в ун-тах и 2 пед. ин-тах при ун-те Айн-Шамс в Каире. ОАР готовит пед. кадры не только для своей страны, но и для других араб. стран.

Высшее образование дают 6 ун-тов и примыкающие к ним ин-ты. Каирский ун-т (осн. 1908), ф-ты: с. х-ва, искусств, коммерческий, мед., араб. яз., юридич., инженерный, естественный и ветеринарный. Ун-т в Александрии (осн. 1942), ф-ты: с. х-ва, искусств, коммерческий, юридический, инженерный, мед. и естественный. Амер. ун-т в Каире (осн. 1919), ф-ты: искусств, естественный, пед., изучения стран Востока. Ун-т Айн-Шамс в Каире (осн. 1950), ф-ты: мед., искусств, естественный, инженерный, с. х-ва, коммерческий и юридический. Ун-т в Асьюте (осн. 1957) имеет естественный ф-т. Особое место занимает старейший мусульманский ун-т аль-Азхар в Каире (осн. в 970), к к-рому примыкает 7 мусульманских ин-тов; обучение в этом ун-те финансируется за счёт налогов с религиозных общин и правительственных субсидий.

В 1964/65 уч. г. в вузах ОАР было 149 272 студента. Из 35 б-к страны крупнейшими являются: Нац. Египетская б-ка в Каире (ок. 300 тыс. тт. на араб. яз. и 400 тыс. тт. на европейских яз.), б-ка ун-та в Александрии (ок. 1 млн. тт.) и б-ка Ин-та изучения Египта в Каире (св. 160 тыс. тт.).

Наиболее известен из 13 музеев страны Музей Египта в Каире.

ОБЪЯСНЕ́НИЕ нового учебного материала — раскрытие учителем существенных свойств подлежащего изучению объекта, его внутренней структуры и связей с др. объектами. Как способ преподавания О. нового уч. материала характерно тем, что подлежащее усвоению содержание раскрывается учителем путём последовательного изложения в форме *рассказа*, *беседы*, *лекции*; при О. используются наглядные пособия, учебное кино и др. *технические средства* обучения.

О.— один из плодотворных и экономных по времени способов обучения. Оно создаёт у уч-ся связное, логически последовательное представление о закономерностях развития природы и общества, о научных фактах, понятиях, оно содействует развитию мышления уч-ся. Следуя за развитием мысли учителя, уч-ся знакомятся с различными приёмами умственной работы— *анализом*, *синтезом*, *сравнением*, *конкретизацией*. Словесное объяснение открывает учителю благоприятные возможности для идейного воздействия на уч-ся.

О. нельзя рассматривать как способ, имеющий неограниченные образовательные возможности. Оно может обеспечить лишь первую стадию усвоения — восприятие и осознание нового уч. материала. Для овладения *знаниями* необходимо, кроме того, *закрепление* и применение знаний. И всё же О. занимает особое и важное место в процессе обучения. При О. происходит первая встреча уч-ся с новым уч. материалом. У них создаётся первое представление о новом содержании, складывается определённое к нему отношение. От этого во многом зависит эффективность последующей работы по усвоению нового уч. материала.

Успешное О. достигается прежде всего при ясно осознаваемой уч-ся познавательной *задаче*, вызывающей их активное отношение к новой теме. Важно наличие у уч-ся знаний, на к-рые опирается новое (см. *Опыт*), а также доступность и последовательность логики О. Анализ передового опыта и дидактич. исследования свидетельствуют о важности логики О. для осознанного восприятия и понимания его уч-ся. Логич. план О. определяется характером уч. материала, возрастными особенностями восприятия и мышления уч-ся, а также задачей обучения. Один и тот же уч. материал может быть объяснён в различной логич. структуре и в различных логич. связях. В дидактич. и методич. лит-ре для О. по сложным темам естественнонаучных дисциплин рекомендуется индуктивно-историч. подход. Суть его в том, что сначала раскрывается история того или иного научного открытия, затем демонстрируются

опыты, в к-рых была установлена зависимость или получена первая еще несовершенная формулировка закона, воспроизводимая здесь же. После этого даётся совр. трактовка закона и показывается его практич. применение. Этот логич. путь ценен тем, что он раскрывает уч-ся ход научного познания, но он требует значительной затраты времени. В старших классах ср. школы применяется также т. н. дедуктивно-аксиоматич. способ. Закон даётся сразу в его совр. формулировке (или близкой к ней и доступной для уч-ся). Затем раскрывается его смысл, приводятся примеры и демонстрируются соответствующие опыты. После этого уч-ся рассказывается об истории вопроса, если это целесообразно. Такой логич. путь экономен во времени; но вместе с тем он может быть труден для уч-ся, возникает опасность догматич. усвоения уч. материала. Поэтому от учителя требуется особенно пристальное внимание к логике О., к последовательности и чёткости изложения.

О. эффективно в тех случаях, когда объём и содержание объясняемого на каждом уроке являются оптимально благоприятными для данного состава класса, т. е. когда новый уч. материал вполне посилен для восприятия, понимания и первоначального запоминания и в то же время побуждает уч-ся к активной мыслительной деятельности. Точных методов для определения рационального объёма О. пока не существует. Оно обычно продолжается 10—15 мин. в младших классах; 15—25 мин. — в средних; 25—40 мин.— в старших. Лекция в старших классах может продолжаться на протяжении всего урока или даже двух (сдвоенных) уроков.

Очень важно вызвать у уч-ся живой интерес к объясняемому материалу. Речь учителя должна быть внятной, достаточно раздельной, в меру выразительной, однако отнюдь не походить на патетич. декламацию. Важна естественность тона. Во время изложения учитель применяет приёмы, активизирующие познавательную деятельность уч-ся: вопросы к классу по поводу известного и придумывание уч-ся собственных примеров, устное решение несложных задач и др.

При О. учителю трудно полностью учесть, восприняли ли уч-ся все части излагаемого материала и с какой степенью отчётливости. Такая недостаточная «обратная связь» уч-ся с учителем в процессе О.— слабая сторона его. Поэтому оно должно сочетаться с др. способами преподавания, различными видами *самостоятельной работы учащихся* (см. *Методы обучения*).

Лит.: Шульман Н. М., Изложение учебного материала, «Сов. педагогика», 1940, № 9; Данилов М. А. и Есипов Б. П., Дидактика, М., 1957, гл. 3, § 5, гл. 6; Голант Е. Я., Методы обучения в сов. школе, М., 1957; Данилов М. А., Логика объяснения нового материала, «Докл. АПН РСФСР», 1957, № 4; Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А., Психология усвоения знаний в школе, М., 1959; Данилов М. А., Процесс обучения в сов. школе, М., 1960; Лемберг Р. Г., Дидактические очерки, Алма-Ата, 1960; Сохор А. М., К вопросу о теории объяснения, «Изв. АПН РСФСР», 1963, в. 129; Никитин Е. П., Типы научного объяснения, «Вопр. философии», 1963, № 10.

М. А. Данилов. Москва.

ОБЪЯСНИ́ТЕЛЬНОЕ ЧТЕ́НИЕ — система приёмов обучения, имеющая целью развитие у уч-ся начальных классов навыков сознательного, правильного, выразительного и беглого чтения, их мышления и речи; сообщение уч-ся в связи с прочитанным первоначальных знаний о природе и обществе. О. ч. способствует нравственному, умственному и эстетич. воспитанию школьников.

О. ч. возникло в рус. школе в 50—60-е гг. 19 в. как реакция на господствовавшее до этого времени механич. чтение. Метод О. ч. был прогрессивным явлением, т. к. способствовал осмысленному восприятию прочитанного текста. В 50-е гг. 19 в. О. ч. рассматривалось нек-рыми педагогами лишь как средство практич. обучения языку и подготовки уч-ся к пониманию грамматики (Ф. И. Буслаев). В 60—70-е гг. перед О. ч., наряду с обучением школьников языку, была поставлена задача обучения их сознательному чтению, а также сообщение им путём чтения реальных знаний (К. Д. Ушинский, И. И. Срезневский, Н. Ф. Бунаков, Д. И. Тихомиров, Н. А. Корф и др.).

Определение задач и практич. решение вопросов методики О. ч. принадлежит Ушинскому. Он первым включил в свои хрестоматии «Детский мир» и «Родное слово» статьи естественноистор. содержания и произведения классич. рус. лит-ры, разработал методику чтения научно-популярных и художественных текстов. Ушинский указывал, что при чтении научно-популярных текстов надо больше внимания уделять логич. разбору («логическое» чтение), развивать логич. мышление детей. Цель чтения художественных текстов — обучение выразительному чтению, усвоение норм языка и воспитание чувств детей («эстетическое» чтение). Ушинский предостерегал учителей от излишеств в объяснениях текста, считал, что подготовку к чтению и связь нового текста с предыдущим следует осуществлять в предварительной беседе. Вопросы к прочитанному должны быть немногочисленными и носить развивающий характер, действовать на ум и чувства ребёнка. В свои хрестоматии Ушинский включал статьи, предполагавшие предшествующее и сопутствующее рассмотрение предметов (эти статьи обычно помещались перед художественными текстами). Большое значение придавал Ушинский наглядности при обучении чтению. В последующие годы 19 в. рус. методисты развивали положения Ушинского о наглядности обучения (В. П. Вахтеров), о значении художественных текстов в обучении языку и воспитании детей (Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов), о развитии логич. мышления (Д. И. Тихомиров) и т. д.

В 80—90-е гг. 19 в. О. ч. в нар. школе превратилось в словотолковательное чтение, уводившее уч-ся от содержания текста и тем самым затруднявшее целостное восприятие произведения. Прогрессивные педагоги и методисты, в т. ч. Вахтеров, В. П. Шереметевский и др., вели борьбу с извращениями О. ч., отстаивая за нар. школой право давать уч-ся реальные знания, обучать народ родному языку.

В сов. школе на совр. этапе её развития О. ч. применяется при работе с художественными и научно-популярными текстами в нач. классах. Важнейшими принципами О. ч. являются: опора на личный опыт детей и расширение его в процессе чтения, использование наблюдений детей за природой и жизнью общества, сознательность и активность восприятия уч-ся читаемого, наглядность обучения. О. ч. строится на основе связи обучения с жизнью. Как часть предмета *русский язык* О. ч. имеет свои специфич. задачи: обучение навыкам чтения, приёмам анализа текста, способам добывания знаний из книги, развитие речи уч-ся, их творческого воображения и др.

О. ч. используется уже в период *обучения грамоте*, когда дети читают тексты по *букварю*. Со второго полугодия в 1-м классе и в следующих классах нач. школы уроки О.ч. проводятся по книгам для чтения с привлечением дополнительной лит-ры. При чтении художественной лит-ры выясняется фактическое и идейное содержание произведения, даётся элементарная характеристика героев, оценка их поступков. Понимание текста произведения (в целом и его частей) достигается также путём анализа его композиции и языка. Т. к. художественное произведение оказывает глубокое эмоциональное воздействие на ребёнка, оно прочитывается в первый раз целиком, без комментариев. Вопросы, выясняющие понимание прочитанного и характер воздействия произведения на уч-ся, задаются после чтения. Подготовка к чтению текста (если есть в ней необхо-

димость) проводится в предварительной беседе: выясняется значение необходимых для восприятия фактич. содержания текста слов (см. *Словарная работа*), используются наблюдения детей, их личный опыт, картины, помогающие эмоционально настроить уч-ся, мобилизовать их творческую активность; даются нек-рые пояснения об обстановке, месте действия и т. д. При повторном чтении про себя или вслух целого произведения или отдельных его частей (т. н. выборочное чтение) углубляется восприятие, понимание прочитанного, уч-ся обучаются *выразительному чтению* и пересказу текста (сплошному, сжатому, выборочному, творческому), составлению плана прочитанного, проводится работа над образной стороной текста. О. ч. научно-популярных произведений используется для формирования общественно-историч. и природоведч. представлений и понятий, а также для развития логич. мышления уч-ся. При чтении этих текстов основное внимание обращается на их содержание и логику развития мысли; вопросы учителя способствуют формированию у уч-ся представлений и понятий, приводя их к выводам и обобщениям. Как правило, при чтении научно-популярных текстов (особенно природоведческого характера) широко используются различные средства предметной наглядности, чтение текстов общественно-историч. характера сочетается с рассказом учителя и демонстрацией графич. наглядных пособий.

Ведётся работа по совершенствованию методики О. ч. В практику внедряется тематич. планирование уроков чтения по всем разделам курса, каждый урок тоже имеет соответствующую тему и цель, в планах указываются все виды работы с текстом, шире используется такое построение уроков, при к-ром основное время затрачивается на чтение произведения. Большое место отводится самостоят. чтению уч-ся и работе над текстом на уроке. Осуществляется индивидуальное обучение отстающих уч-ся и уч-ся, значительно опередивших основную группу. С этой целью каждой из групп, помимо текста и заданий для коллективной работы, предлагаются варианты заданий и дополнительные тексты для чтения. Для домашнего чтения, как правило, уч-ся даются новые тексты или уже прочитанные, но с новыми познавательными задачами. Классное чтение находится в тесной связи с внеклассным. Чтение текстов связывается с наблюдениями уч-ся, полученными на уроках *природоведения*, *истории*, труда.

Лит.: Кореневский Е. И., Объяснительное чтение в рус. нач. школе, «Изв. АПН РСФСР», 1950, в. 27; Адамович Е. А., Объяснительное чтение в нач.школе, М., 1954; Редозубов С. П., Методика рус. яз. в нач. школе, М., 1954; Каноныкин Н. П. и Щербакова Н. А., Методика преподавания рус. яз. в нач. школе, М., 1955; Яковская-Байдина А. В., Объяснительное чтение художественных произведений в 4 классе, М., 1955; Завадская Т. Ф., Выразительное чтение в нач. школе, М., 1956; Щепетова Н. Н., Методика чтения в нач. школе, М., 1958; Липкина А. И., Развитие мышления на уроках объяснительного чтения, М., 1961; Вопросы методики чтения в нач. школе. [Сб. статей]. Сост. В. Г. Горецкий и М. И. Омороков, М., 1964. *М. И. Омороков.* Москва.

ОБЯЗА́ТЕЛЬНОЕ ОБУЧЕ́НИЕ — такая организация системы нар. образования, при к-рой в законодательном порядке предусматривается получение всеми детьми определённого возраста общего образования в установленном объёме — начального или неполного среднего; необходимое условие демократизации системы нар. образования. В СССР обязательным является неполное среднее образование — восьмилетнее (см. *Восьмилетняя школа*). Программа КПСС (1961) предусматривает переход к всеобщему среднему образованию (см. *Всеобщее обучение*, а также статьи о просвещении в странах мира).

ОГАРЁВ, Николай Платонович [24.XI(6.XII). 1813—31.V (12.VI). 1877] — рус. революционер-демократ, философ-материалист, поэт, публицист. Учился в Моск. ун-те. Вместе с А. И. Герценом осенью 1831 создал студенческий кружок — «зерно общества по образу и подобию декабристов». В 1834 был арестован и в 1835 сослан под надзор местных властей в имение отца в Пензенскую губ. После смерти отца освободил от крепостной неволи ок. 2000 своих крестьян. К 40-м гг. относится ряд дальнейших начинаний О., предпринятых с целью перестроить жизнь и быт крестьян и способствовать их культурному развитию. В 1850 О. снова был арестован, а в 1856, избегая дальнейших преследований, эмигрировал в Лондон, где вместе с А. И. *Герценом* участвовал в создании вольной рус. прессы. В своей революционно-публицистич. деятельности О. выступал как выразитель интересов крестьянской демократии, страстный разоблачитель царизма и крепостничества. О. разрабатывал утопич. теорию крестьянского социализма, был глашатаем крестьянской революции и одним из инициаторов организации первой «Земли и воли» (начало 60-х гг.).



В нач. 40-х гг. О. преодолевает свои религиозные и мистические настроения и подвергает религию критике «с позиций разума», видя в ней опору самодержавия. В результате философских исканий он приходит в сер. 40-х гг. к материалистич. решению вопроса об отношении бытия и сознания, развивая идею единства мира и взаимозависимости теории и практики. О. оставил значительное поэтич. наследие, в его поэзии звучат гражданские патриотич. мотивы и революц. пафос.

Вслед за Белинским О. разрабатывал основы материалистич. эстетики, раскрывал общественное значение искусства, задачей к-рого признавал проникнутое идейностью реалистич. отображение жизни народа.

В деятельности О. важное место занимали вопросы просвещения и воспитания. Поселившись в своём имении (с. Акшено Пензенской губ.), он, наряду с мероприятиями экономич. характера, выдвигает задачу воспитания новых людей, вышедших из среды крестьянской молодёжи, способных к овладению рациональными формами земледельческого труда и к преобразованию быта деревни. С этой целью он разрабатывает «План народной политехнической школы» (1847), а позднее во 2-й пол. 60-х гг. — примыкающий к нему «План земледельческих училищ». План 1847 предусматривает в школе обширную общеобразовательную программу, включающую как естественные, так и общественные науки. Физич. труд уч-ся осуществляется на основе полученных ими знаний (изучение ремёсел, умение изготовлять с.-х. орудия и модели простейших с.-х. машин). Ученики должны научиться применять полученные знания на практике. Учитель должен иметь естественно-научное образование и владеть техникой постановки опытов. В своём плане О. настойчиво проводил идею единства теории и практики, связи школы с жизнью. Обучение тесно связано с воспитанием, их общей задачей является формирование активной, самостоятельной личности, освобождённой от заблуждений, предрассудков и рабской психологии — следствий нищеты, невежества и угнетения народа. Весь план проникнут атеистич. духом. Долг учителя — воспитание у учеников любви к труду и чувства собственного достоинства, готовности «постоять за своё право открыто». Отношения между учителем

и учеником должны быть основаны на взаимном уважении.

Став революционным эмигрантом, О. в выступлениях, в первую очередь в «Колоколе», подвергает резкой критике антинародную «просветительную» политику царского правительства, к-рое, совместно с церковью, подавляет стремление народа к знаниям. О. составил конкретную программу радикальной демократич. перестройки всего дела нар. образования («На новый год», «Колокол», 1861, 1 янв., л. 89), руководство к-рым, по его мнению, должно быть передано из ведения правительства частным лицам и общественной инициативе. В своих планах тайного революционного об-ва и подготовки к военно-крестьянской революции, в листовках и прокламациях он неизменно освещает вопросы реорганизации школьного дела и определяет задачи школы: «общечеловеческое образование» и революционная пропаганда. Под общечеловеческим образованием понимались энциклопедич. знания, необходимые человеку для его общего развития и для сознательного участия в освободительной борьбе.

В автобиографич. произведениях О. подробно останавливается на вопросах воспитания и развития личности. Не столько наследственность, сколько условия жизни определяют пути развития личности. Особая сила воздействия принадлежит при этом общественной среде, воспитанию, активному участию в совр. событиях. Опираясь на пример собственной дружбы с Герценом, О. раскрывает значение идейного общения, сходства интересов, духовной близости, взаимопонимания и взаимовлияния, составляющих основу подлинно дружеских отношений.

О. сыграл значительную роль в создании передовой революционно-демократич. педагогики.

Соч.: Избр. социально-политич. и филос. произв., т. 1—2, М., 1952—56; Лит. наследство, т. 39—40, 41—42, 61—64, М., 1941—58; Стихотворения и поэмы, Л., 1961.
Лит.: Чернышевский Н. Г., Стихотворения Н. Огарева, Полн. собр. соч., т. 3, М., 1947; Стариков Н. В., Н. П. Огарев о политехнич. обучении, «Политехнич. обучение», 1958, № 3; Путинцев В. А., Н. П. Огарев. Жизнь, мировоззрение, творчество, М., 1963; Рудницкая Е. Л., Социалистич. идеалы Н. П. Огарева, в сб.: История социалистич. учений. Памяти акад. В. П. Волгина, М., 1964; Новчук М. П., Мировоззрение Н. П. Огарева и его место в истории рус. революционной мысли, «Вопр. философии», 1964, № 4; Зейлигер-Рубинштейн Е. И., Н. П. Огарев о воспитании и нар. образовании, М., 1966.
Е. И. Зейлигер-Рубинштейн. Ленинград.

ОГОРО́ДНИКОВ, Иван Трофимович [р. 11(24). IV. 1900] — сов. педагог, проф., д-р пед. наук, чл.-корр. АПН РСФСР (с 1955). Член Коммунистич. партии с 1940. В 1919 поступил на физико-химич. отделение Вятского (ныне Кировского) пединститута, в 1921 окончил инструкторско-пед. курсы, а в 1930 аспирантуру по педагогике. Пед. деятельность О. началась в г. Нолинске на пед. курсах в 1922. С 1923 по 1928 О. был школьным инспектором и преподавателем пед. техникума в г. Кирове. С 1930 он ведёт пед. работу в вузах Москвы (Моск. высший инженерно-пед. ин-т, МГУ, МОПИ, с 1949— в Моск. пед. ин-те им. В. И. Ленина). В 1944—47 О. одновременно был зам. начальника Гл. управления высших уч. заведений Мин-ва просвещения РСФСР. С 1952— член редакционной коллегии журн. «Советская педагогика».

С 1924 ведёт н.-и. работу. Его исследования посвящены вопросам истории сов. школы, системы нар. образования, теории педагогики и методов обучения в ср. и высшей школе. О.—автор учебников по педагогике для учительских и пед. ин-тов. Им разработана методика изучения уч. процесса в высшей школе. О. принимает активное участие в разработке программ по педагогике. Ряд научных статей, программ и методич. разработок О. посвящены вопросам содержания, организации и методам работы в пед. и учительских ин-тах.

В последние годы О. занимается вопросами повышения эффективности уч. процесса в школе.

Соч.: Организация и методика работы в высшей школе, М., 1934 (совм. с др.); Повышение идейного и теоретич. уровня преподавания пед. дисциплин в пед. и учит. ин-тах, М., 1947; О повышении идейного и теоретич. уровня учебной и научной работы по пед. наукам, М., 1947; Педагогика. Учебник для учит. ин-тов, М., 1946 (совм. с П. Н. Шимбиревым); Педагогика. Учебник для пед. ин-тов, М., 1954 (совм. с П. Н. Шимбиревым); Пед. практикум, М., 1958; Методика изучения эффективности урока по основам наук в школе, М., 1959; Вопросы повышения эффективности урока. Под ред. И. Т. Огородникова, т. 1—3, М., 1959—64.

ОДАРЁННОСТЬ — высокий уровень развития *способностей* человека, позволяющий ему достигать особых успехов в определённых областях деятельности. Различают общую и спец. О., или общие и спец. моменты в О. Общая О. существует постольку, поскольку в разных видах или формах деятельности имеются общие моменты. Так, общая умственная О. проявляется в овладении всеми видами деятельности, для успешного осуществления к-рых необходимы определённые умственные качества, «достоинства ума». Высокая общая О., как правило, носит разносторонний характер (напр., у Леонардо да Винчи, А. Дюрера, М. В. Ломоносова и др.), спец. О. связана с определёнными видами деятельности, в к-рых она более всего раскрывается (О. математическая, техническая, музыкальная, изобразительная, поэтическая и др.). Высшими уровнями О. являются талант и гениальность.

Материальной основой развития О. являются особенности строения мозга человека, коры больших полушарий, свойств нервной системы (скорость образования и прочность временных нервных связей, скорость выработки дифференцировок, систем связей, подвижность нервных процессов и др.), а также особенности строения и функционирования тех или иных анализаторов, связанные с формированием восприимчивости к определённым впечатлениям (оптическим, акустическим и пр.). Они отличаются у каждого человека индивидуальным своеобразием и создают более или менее благоприятные предпосылки для развития будущих психич. качеств.

Однако природные возможности, или задатки, сами по себе не определяют направления и уровня развития О. Она развивается в деятельности; от деятельности зависит, в каком направлении и в какой мере реализуются природные возможности человека. Какими бы задатками (напр., в муз. области) ни был наделён человек от природы, из него не выйдет музыканта, если он не учится музыке и не занимается муз. деятельностью. О. развивается только в определённых общественных условиях, приобретает общественно-историч. характер. «Создает человека природа, но развивает и образует его общество. Никакие обстоятельства жизни не спасут и не защитят человека от влияния общества, нигде не скрыться, никуда не уйти ему от него» (Белинский В. Г., Избр. соч., 1947, с. 478). Развитие О. зависит от уровня развития общества, общественной значимости видов деятельности, существующих в нём, от условий материальной жизни общества, его культуры и наличных в нём общественных отношений. «Удастся ли индивиду вроде Рафаэля развить свой талант,— это целиком зависит от спроса, который, в свою очередь, зависит от разделения труда и от порождённых им условий просвещения людей» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 3, с. 392).

Осн. признаками высокой О. являются: раннее проявление способностей, быстрый темп усвоения знаний, формирования умений и навыков в к.-л. деятельности, склонность и интерес к ней, элементы оригинальности, творчества в деятельности, создание продуктов общественной ценности. Раннее проявление

способностей свидетельствует о наличии благоприятных природных данных для их развития. У Н. А. Римского-Корсакова способности к музыке обнаружились в 2 года, у В. А. Моцарта — в 3 года, П. И. Чайковский в 5 лет воспроизводил на фортепьяно услышанные мелодии, И. Е. Репин начал рисовать в 4 года, А. С. Пушкин — писать стихи в 9 лет, М. Ю. Лермонтов — в 10 лет. Однако тот факт, что О. не проявилась в детстве, сам по себе еще не говорит о пониженных возможностях развития способностей. Они обнаруживаются и развиваются при благоприятных жизненных условиях. Отсутствие таких условий задерживает их развитие. Однако имеется немало примеров проявления О. и в неблагоприятных условиях (М. В. Ломоносов, Т. Г. Шевченко, Х. Рембрандт, Т. Эдисон, М. Горький и др.). Её развитие в этих условиях объясняется сильной склонностью к определённым видам художественной или научной деятельности и стимулируемым ею напряжённым трудом, преодолением значительных трудностей.

О. характеризуется большими индивидуальными различиями. Эти различия носят и качественный, и количественный характер. Они выражаются в том, что одни люди одарены в одних видах деятельности, а другие в других. Вместе с тем в одном и том же виде деятельности разные люди бывают одарены в разной степени. Для общества, для общественной практики важно и то, в какой области одарён человек, и то, в какой мере он одарён.

О. человека развивается сначала в процессе усвоения достижений человеческой культуры, а затем — в процессе его участия в созидательной творческой деятельности. Какие бы ни были благоприятные природные возможности человека, он должен учиться, овладевать знаниями и умениями, для того чтобы обнаружить и реализовать эти возможности. Учение и участие в различных видах деятельности являются главным условием развития О. у детей.

Проявления О. наблюдаются уже в дошкольном возрасте, чаще всего в области музыки и живописи. Иногда рано проявляется математическая, техническая О. Признаком О. является в этих случаях ярко выраженная склонность к определённым областям деятельности. Об О. можно судить также по тому, как в одних и тех же условиях дети справляются с выполнением заданий, каких успехов достигают при этом, какими темпами и с какой полнотой овладевают знаниями, умениями, навыками.

Для развития О. детей важное значение имеет как её раннее выявление, так и создание благоприятных для неё условий. Необходимым условием развития О. является забота о всестороннем общем развитии детей, воспитание у них усидчивости, трудолюбия, умения самостоятельно преодолевать посильные для них трудности, привлечение детей к работе в школьных кружках, дет. технич. станциях и т. п.

О. развивается под влиянием всей системы обучения и воспитания детей. Вместе с тем её успешное развитие требует индивидуального подхода к детям, индивидуализации их работы соответственно их возможностям. Эта индивидуализация может заключаться в стимулировании интереса детей к той деятельности, к к-рой они обнаруживают повышенные склонности, в обеспечении оптимальной учебной и пр. нагрузки, в организации обучения в спец. школе. По отношению к одарённым детям чрезвычайно важен педагогически правильный подход. Создавая условия для наиболее полного развития способностей, недопустимо захваливать одарённых детей, подчёркивать их исключительность, оказывать им знаки повышенного внимания. Несоблюдение этого правила воспитывает зазнайство, самомнение, чувство превосходства над другими детьми

и др. отрицательные качества, к-рые тормозят развитие О.

Лит.: Леонтьев А. Н., Проблемы развития психики, М., 1959; Лейтес Н. С., Способности, труд, талант, М., 1961; Теплов Б. М., Проблемы индивидуальных различий, М., 1961; Склонности и способности, Сб. статей, Л., 1962; Штерн В., Одаренность детей и подростков и методы ее исследования, пер. с нем., 1926; Vernon Ph. E., The measurement of abilities, N. Y., 1961. *В. Ф. Баев.* Киев.

ОДАРЁННЫЕ ДЕ́ТИ — дети, рано обнаруживающие способности и склонность к тому или иному виду деятельности. См. *Одарённость.*

ОДЕ́ЖДА И О́БУВЬ детская. Основное назначение одежды — регулирование теплоотдачи тела человека и защита кожных покровов от механич. повреждений и загрязнений. Вопрос о рациональной дет. одежде имеет особенно большое значение, т. к. кожные покровы ребёнка очень нежны и легко ранимы, а теплорегуляционные механизмы еще мало устойчивы. Выполнение осн. назначения одежды зависит от гигиенич. свойств используемых материалов и покроя. Гигиенич. свойства тканей определяются их теплопроводностью, воздухо- и паропроницаемостью, гигроскопичностью, эластичностью, отсутствием раздражающего действия на кожу, весом и прочностью. Покрой одежды должен быть таким, чтобы она не сдавливала кожные покровы, не затрудняла дыхание, не ограничивала движения и имела преимущественную опору на плечевом поясе. Тесная одежда с завязками, резинками, тугими поясами и т. п. сдавливает кровеносные и лимфатич. сосуды, нарушает правильное кровои лимфообращение. Поэтому для детей младших возрастов рекомендуются штанишки и юбочки на бретелях (или пристёгивающиеся к лифчику, кофточке), а не на поясах и резинках. Большое значение имеет размер одежды. Малая по размеру одежда, так же как и не по росту большая, ограничивает свободные движения детей. Особенно это важно для маленьких детей, осваивающих новые движения.

Одежда в большинстве случаев состоит из нескольких слоёв, разделённых между собой прослойками воздуха, что значительно усиливает её теплозащитные свойства. Температура пододёжного воздуха не должна превышать 29—30°, относительная влажность должна быть 20—40%, содержание углекислого газа — 0,08%. Поддержание этих норм зависит от свойств тканей и конструкции (покроя) одежды. Летняя одежда ребёнка должна состоять из 1—2 слоёв и изготовляться из светлых хлопчатобумажных или льняных тканей, обеспечивать свободное проникновение воздуха к кожным покровам ребёнка, облегчая теплоотдачу и вентилирование пододёжного воздуха. В жаркую погоду лучшей одеждой для детей дошкольного и младшего школьного возраста считается свободная открытая кофточка (или майка) с лёгкими короткими штанишками или юбочкой на бретельках. Лучшим детским головным убором является панама из белой, легко стирающейся ткани.

В холодное время года также целесообразна свободная одежда, обеспечивающая большую прослойку воздуха, плохо проводящего тепло. Но в этом случае необходимо ограничить доступ холодного воздуха под одежду. Для детей младшего возраста удобен комбинезон из ветрозащитной ткани на теплозащитной прокладке. Меховые шубы менее удобны: они слишком тяжелы, быстро пачкаются, плохо поддаются чистке и часто способствуют перегреванию ребёнка. Нек-рые синтетич. ткани, отличающиеся высокими теплозащитными свойствами и относительно небольшим весом, можно рекомендовать для верхней тёплой детской одежды (пороло, лавсан). Для детей дошкольного и младшего школьного возраста зимнюю одежду для комнаты рекомендуется шить из лёгкой шерсти, кашемира, фланели, бумазеи, обладающих высокими теплозащитными свойствами.

В школе дети должны носить форменные платья, соответствующие их росту и пропорциям тела и удовлетворяющие всем указанным выше требованиям. Занятия физкультурой следует проводить в костюмах (майка, трусы и тапочки), дающих возможность сочетать эти занятия с закаливающим воздействием прохладного воздуха. Для занятий в мастерских необходимо иметь спец. комбинезон или халаты из хлопчатобумажной ткани, точно соответствующие пропорциям тела, без висящих завязок и т. п.

Основное требование к дет. обуви — её соответствие анатомо-физиологич. особенностям дет. стопы. В среднем стопа ребёнка дошкольного возраста увеличивается на 11 *мм* в год, после 7 лет этот прирост уменьшается до 4 *мм*, в возрасте 9—11 лет вновь составляет 11 *мм*. Нумерация обуви соответствует разнице между двумя соседними номерами. Следовательно, ребёнок нуждается не менее, чем в 2 новых парах обуви в год. Выбор правильного номера обуви для ребёнка очень важен, т. к. тесная обувь приводит к деформации стопы. Недопустимой для детей является обувь с узким носком. Между кончиками пальцев и ботинком в передней части должно оставаться пространство от 0,5 *см* до 1 *см*, чтобы пальцы могли свободно шевелиться в обуви. Большой вред причиняет здоровью ребёнка жёсткая обувь: она ограничивает движения пальцев и голеностопного сустава, повышает утомляемость при ходьбе. Дет. обувь прежде всего должна быть лёгкой (ориентировочный вес обуви 27—28 размера — 200 *г*), иметь гибкую и эластичную подошву. Особенно строго все перечисленные требования должны соблюдаться для обуви маленьких детей.

С физиологич. точки зрения для детей желательна обувь на маленьком каблуке, т. к. при высоком каблуке центр тяжести перемещается назад, что влечёт за собой изменение кривизны позвоночника. Обувь, имеющая жёсткую подошву, при отсутствии каблука способствует развитию у ребёнка плоскостопия. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста допустим каблук не выше 8 *мм*, для детей старшего возраста — не выше 2 *см*.

Лучшим материалом для изготовления детской обуви является кожа, т. к. она обладает наибольшей паро- и воздухопроницаемостью. В сырую погоду дети школьного возраста могут носить обувь на резиновой подошве, с кожаной или войлочной стелькой. Лишь на непродолжительное время, при очень высокой влажности — резиновые сапожки (с толстой стелькой и шерстяным носком). Лучшей зимней обувью являются кожаные ботинки на меховой или войлочной подкладке. Допустимо носить валенки при условии замены их в помещении др. обувью. Летом рекомендуется носить лёгкую светлую обувь с открытым носком. Дома дети должны ходить в мягкой, лёгкой обуви, не ограничивающей движения пальцев. *Г. В. Терентьева.* Москва.

ОДЕ́ССКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т ИМЕНИ И. И. МЕ́ЧНИКОВА — высшее уч. заведение, готовящее научные и педагогические кадры. Осн. в 1865 в Одессе на базе Ришельевского лицея. До 1920 наз. Новороссийским. Вначале имел 3 ф-та: историко-филологич., физико-математич. и юридический. В 1900 открылся мед. ф-т. Уже в конце 19 в. Одесский ун-т являлся крупным науч. и уч. центром Юга России и играл видную роль в развитии культуры других южнославянских народов. В ун-те работали всемирно известные учёные: биолог И. И. Мечников, физиолог И. М. Сеченов, биолог А. О. Ковалевский, микробиолог Л. С. Ценковский, химик В. В. Марковников, физик Н. А. Умов, астроном А. Я. Орлов, геофизик А. В. Клоссовский, геоботаник Г. И. Танфильев, офтальмолог В. П. Филатов, византолог Ф. И. Успенский, психолог Н. Н. Ланге, историк Р. Ю. Виппер, славист В. И. Григорович и др. Среди воспитанников ун-та геолог Н. И. Андрусов, бактериолог В. М. Хавкин, химик Н. Д. Зелинский, микробиолог Д. И. Заболотный, патофизиолог А. А. Богомолец, хирург Д. А. Василенко, гидробиолог П. П. Ширшов, композитор Н. Н. Аркас, азерб. писатель Нариман Нариманов, болгарский писатель-демократ Алеко Константинов и др. В 1920—21 ун-т был реорганизован: в 1920 на его базе был создан мед. ин-т, в 1921—ин-т нар. образования, на основе к-рого в 1930 возникли ин-ты социального воспитания, проф. образования и физико-химич. ин-т. В 1933 Одесский ун-т возобновил свою деятельность в составе 5 ф-тов: экономич., химич., биологич., физич. и математич. В 1934 открылись историч. и географич. ф-ты, в 1937 — филологич. ф-т с двумя отделениями (укр. языка и лит-ры, рус. языка и лит-ры), в 1939 — заочное отделение. В период Великой Отечественной войны ун-т продолжал свою деятельность в г. Майкопе, а затем в г. Байрам-Али (Туркм. ССР). В 1945 в связи со 100-летием со дня рождения И. И. Мечникова ун-ту присвоено его имя. В 1965/66 уч. г. в ун-те функционировали ф-ты: историч., филологич., юридич., иностранных языков, физич., механико-математич., химич., биологич., географич; имеются заочное и вечернее отделения, аспирантура. При ун-те — астрономич. обсерватория, ботанич. сад, вычислительный центр, н.-и. ин-т физики, при кафедрах — 80 лабораторий и специализированных кабинетов. В науч. б-ке ун-та св. 1800 тыс. ед. хранения. В 1964/65 уч. г. в ун-те обучалось св. 10 тыс. студентов, работало ок. 500 преподавателей, из них с учёной степенью и званием 220. Ун-т издаёт науч. труды, уч. пособия, газету «За научные кадры». В 1965 ун-т награждён орденом Трудового Красного Знамени.

ОДИННАДЦАТИЛЕ́ТНЯЯ ШКО́ЛА — см. *Средняя школа.*

ОДНОКЛА́ССНОЕ НАЧА́ЛЬНОЕ УЧИ́ЛИЩЕ — уч. заведение в дореволюционной России. О. н. у. возникли на основании Положения о двухклассных и одноклассных училищах (1869) и инструкции для двухклассных сельских училищ Мин-ва нар. просвещения (1875). Положение 1869 предоставляло министру нар. просвещения право открывать на основании «приговоров» сельских об-в в наиболее крупных селениях земских губерний «образцовые» училища, в основном одноклассные с 3-годичным сроком обучения, с одним учителем. Сельские об-ва обязывались содержать О. н. у. на свой счёт, а Мин-во нар. просвещения — оплачивать учителей и снабжать училища учебниками и уч. пособиями. Желая приостановить развитие *земских школ*, Мин-во нар. просвещения в инструкции 1875 указывало, что «образцовые» училища предоставят детям сельского населения «возможность приобретать элементарное образование в более законченном виде», чем в земских школах. Однако О. н. у. не выдержали конкуренции с земскими школами, в к-рых давались более глубокие знания. Поэтому в земских губерниях сельские об-ва предпочитали открывать земские школы. С 1884 О. н. у. начали открываться и ведомством православного исповедания (см. *Церковно-приходские школы*).

Лит.: Чехов Н. В., Нар. образование в России с 60-х годов XIX в., М., 1912, с. 150—51; Константинов Н. А. и Струминский В. Я., Очерки по истории нач. образования в России, 2 изд., М., 1953, с. 169—71; Шамахов Ф. Ф., Нар. образование в Зап. Сибири в конце XIX — первые годы XX вв., «Уч. зап. Томского пед. ин-та», 1957, т. 16, с. 96, 110. *Ф. Ф. Шамахов.* Томск.

ОДНОКОМПЛЕ́КТНАЯ ШКО́ЛА — *начальная школа*, в к-рой один учитель ведёт все классы. (О методике преподавания в О. ш. см. в ст. *Малокомплектная школа*).

ОДОЕВСКИЙ, Владимир Фёдорович [30.VII (11.VIII). 1804—27.II (11.III). 1869] — рус. писатель и журналист, муз. критик и музыковед, общественный деятель, педагог-демократ. Двоюродный брат декабриста А. И. Одоевского. В 1822 окончил Благородный пансион при Моск. ун-те. В 1824—25 в сотрудничестве с В. К. Кюхельбекером издавал альманах «Мнемозина». Хорошо знал многих членов «Союза благоденствия», был связан с А. С. Грибоедовым, А. С. Пушкиным, М. Ю. Лермонтовым, Н. В. Гоголем, а также М. А. Максимовичем, А. Н. Серовым, М. И. Глинкой и др.



Вопросы воспитания детей и просвещения занимали важное место в деятельности О. В нач. 30-х гг. он ознакомился с творческой деятельностью педагогов-демократов Е. О. *Гугеля*, П. С. *Гурьева* и А. Г. *Ободовского*. Близкое общение О. с этими людьми способствовало становлению О. как детского писателя. В конце 30-х —нач. 40-х гг. О. сблизился с В. Г. Белинским, к-рый высоко ценил реализм, народность «Сказок и повестей для детей дедушки Иринея» (псевдоним О.), умение его «занимать воображение, раздразнить детское любопытство, возбудить внимание». В. Г. Белинский восторгался «совершенной оригинальностью», «могущественным талантом» и языком писателя, хотя усилившиеся в середине 40-х гг. элементы умеренного либерализма в мировоззрении О. вызвали с его стороны критику (см. Полн. собр. соч., т. 8, 1955, с. 294, 297—323, 682—83; т. 9, 1955, с. 301—05; т. 10, 1956, с. 365—72). Белинский писал: «В настоящее время русские дети имеют для себя в дедушке Иринее такого писателя, которому позавидовали бы дети всех наций. Узнав его, с ним не расстанутся и взрослые» (Избр. пед. соч., 1948, с. 63). О. был ряд лет директором Румянцевского музея и заместителем директора Публичной б-ки.

Пед. и методич. взгляды О. изложены в его произведениях: «Азбука для употребления в детских приютах», «Наука до науки. Книжка дедушки Иринея», «Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей» и др. Перу О. принадлежат также многочисленные наставления, советы учителям, пособия для сельских училищ, рецензии на уч. книги. О. в увлекательной и популярной форме написал учебники химии, грамматики, арифметики, истории, физики и географии.

О. отстаивал идею всеобщего и всестороннего образования («Проект об устройстве школ»), пропагандировал среди крестьян естественнонауч. и технич. знания («Краткое понятие о химии, необходимое для свечных мастеров» и др.), выступал за освобождение науки и школы от опеки духовенства («Рассказы о боге, природе и человеке»), за нар. общеобразовательную школу и учительство из народа.

В разработке вопросов методики нач. обучения и воспитания («Советы наставникам», «Руководство для начального преподавания наук», «Руководство для учителей») О. требовал от педагога превосходного знания дела и любви к нему, последовательности и основательности в изложении науч. знаний, умения простым, доходчивым и увлекательным рассказом о самых сложных вещах пробудить активность ребёнка, учить легко, наглядно. О. рекомендовал учителям постоянно обращаться к опыту детей, наставлял на проведении бесед, вызывающих и направляющих самостоятельность их мысли.

О. был не только неутомимым пропагандистом передовых пед. и методич. знаний, но и организатором практич. работы по образованию и воспитанию детей. В конце 30-х гг. 19 в. О. стал активным участником общественного движения за создание воспитательных учреждений для детей городского трудящегося люда. На основе прогрессивной педагогики О. разработал «Положение о детских приютах» и «наказ лицам непосредственно заведывающим детскими приютами», к-рые были официально утверждены в 1839. В этих документах нашли отражение экспериментальная работа рус. педагогов в воспитательных учреждениях, а также опыт лучших зарубежных дет. убежищ и приютов. Он возглавил Об-во детских приютов, а в 1846—55 — Об-во посещения бедных. С 1838, будучи членом Учёного комитета Мин-ва гос. имуществ, О. всячески поддерживал сельские и городские Комитеты грамотности, содействовал расширению сети сельских приходских училищ и осуществлял учебно-методич. руководство ими. О. проявил себя здесь прогрессивным педагогом-демократом, автором ряда ценных материалов по нач. обучению. Особенно следует выделить «Наставления для управления сельско-приходскими училищами», вызвавшее недовольство со стороны реакционного дворянства и духовенства. О. был одним из организаторов школьного обучения крестьянских девочек и подготовки из них учительниц нар. училищ. Стремясь поднять уровень учебно-воспитательной работы сельских школ, О. изучил уч. литературу, используемую в сельских школах, и сформулировал основные научно-методич. принципы для неё, изложив их в «Руководстве для учителей приходских и уездных училищ». Большой популярностью пользовались написанные О. совместно с А. П. Заболоцким научно-популярные книжки для народа: «Сельское чтение». Несмотря на резкие протесты церковников, «Сельское чтение», вышедшее в 1843—47 в 4 книгах, переиздавалось до 60-х гг. 19 в. 11 раз.

Соч.: Сочинения, ч. 1—3, СПБ, 1844; Избр. пед. соч. Под ред. В. Я. Струминского, М., 1955; Повести и рассказы, М., 1959.

Лит.: Белинский В. Г., Полн. собр. соч., т. 1, 9, М., 1953—55 (см. Указатель имён); Чувашев И. В., Очерки по истории дошкольн. воспитания в России, М., 1953; Тарасов Д. Ф., Борьба Одоевского за правильное воспитание и реальное образование детей народа, «Уч. зап. Мордовского пед. ин-та», 1957, в. 5; его же, Выдающийся просветитель и педагог дореформенной России — В. Ф. Одоевский, М., 1963 (Дисс.).

З. Г. Полуэктова. Ленинград

ОЖЕГОВ, Сергей Иванович [10(23).I.X. 1900—15.XII. 1964] — сов. языковед, лексикограф, доктор филологич. наук, профессор. В 1926 окончил Ленинградский ун-т. С 1927 преподавал в вузах Ленинграда и с 1937 — Москвы. С 1952 заведовал сектором культуры речи Ин-та языкознания и с 1958 — Ин-та рус. языка АН СССР.

О. — автор многочисл. работ по актуальным проблемам рус. языкознания, важнейшие из к-рых посвящены истории рус. лит. языка 19 в., фразеологии, истории лексики совр. рус. языка, теории лексикографии, проблемам культуры рус. речи. Редактор «Орфографического словаря» (совм. с А. Б. Шапиро и С. Г. Бархударовым), словаря-справочника «Русское литературное произношение и ударение» (совм. с Р. И. Аванесовым), серии сборников «Вопросы культуры речи» и др. Один из основных составителей «Толкового словаря русского языка» под ред. проф. Д. Н. Ушакова (1935—40). Широкую известность в СССР и за рубежом получил однотомный «Словарь русского языка» (1 изд., 1949); словник этого словаря явился образцом для многих двуязычных словарей и однотомных толковых словарей языков народов СССР.

Соч.: Из истории слов соц. общества, «Докл. и сообщения ин-та языкознания АН СССР», 1952, в. 1; О трех типах толковых словарей совр. рус. языка, «Вопр. языкознания», 1953, № 2; К вопросу об изменениях словарного состава рус. языка в сов. эпоху, там же, 1953, № 2; Очередные вопросы культуры речи, в кн.: Вопросы культуры речи, в. 1, М., 1955; Русское лит. ударение и произношение, М., 1955 (совм. с Р.И. Аванесовым); Орфографич. словарь рус. языка, М., 1956 (совм. с А. Б. Шапиро); О структуре фразеологии, в кн.: Лексико-графический сборник, М., 1957, в. 2; О крылатых словах, «Вопр. языкознания», 1957, № 2; Рус. язык и сов. общество. Проспект (Раздел «Лексика»), Алма-Ата, 1962; Словарь рус. языка, 6 изд., М., 1964.

ОЖИРЕ́НИЕ — состояние организма, при к-ром происходит избыточное отложение жира в тканях, гл. обр. в подкожной жировой клетчатке. Жир в организме человека образуется в основном из жиров и углеводов, поступающих с пищей. Откладывающийся в тканях жир является одним из осн. источников запасной энергии, используемой организмом. О. наступает, когда калорийность потребляемой пищи больше, чем расходуется энергии на рост и процессы жизнедеятельности и на выполняемую организмом работу, т. е. больше, чем энергетич. затраты организма. В связи с этим причиной О. может быть как излишнее питание, так и пониженный расход энергии или нарушения в жиро-углеводном обмене.

Избыточное питание в дет. возрасте является одной из осн. причин О. (т. н. алиментарное О.). Этот вид О. обычно связан с систематич. перееданием, перекармливанием детей. Дети особенно быстро привыкают к избыточной вкусной и высокопитательной пище. Очень часто родители считают, что чем обильнее и жирнее пища, тем здоровее ребёнок. Особенно способствует О. распространённая привычка «отдохнуть» лёжа часок-другой после плотного обеда, к к-рой стремятся приучить и детей. О. способствует также непомерное потребление высококалорийных, легко усвояемых углеводов (кондитерских изделий, в т. ч. конфет, мёда, варенья и т. п.).

О. может возникнуть у детей при нерегулярном питании, особенно когда наряду с плотным вторым завтраком днём основное, наиболее обильное питание переносится на вечер и ребёнка сразу же укладывают спать.

В нек-рых случаях О. может быть следствием повышенного аппетита, развившегося за периодом относительного голодания (напр., после операции удаления миндалин) и перешедшего в привычку. В других случаях повышенный аппетит, приводящий к О., может быть обусловлен желанием съесть пищу раньше, чем другой ребёнок, что также переходит в привычку. Существуют и конституционально-наследственные формы О., когда у тучных родителей дети бывают предрасположены к полноте. Такие дети легко с раннего возраста привыкают к перееданию, в результате к-рого могут развиться наиболее тяжёлые формы О., приводящие к истощению инсулярного аппарата и сахарному диабету. Конституционально-наследственным может быть и пониженный расход энергии у ребёнка или повышенное образование жира в организме (обычно при резко повышенном тонусе парасимпатич. нервной системы со склонностью к урежению пульса и т. п.). При этой форме О. дети обычно малоподвижны, не любят бегать, играть в подвижные игры.

Пониженный расход энергии, приводящий к О., часто является следствием привычки ребёнка к сидячему образу жизни, прививаемой ему в семье, особенно у «болезненных», ослабленных детей. Все подобные случаи О. должны с самых нач. стадий находиться под пристальным вниманием педагогов и школьных врачей, с тем чтобы предотвратить развитие более тяжёлых форм О. и способствовать его ликвидации. Родители должны заставлять больного О. ребёнка регулярно заниматься физкультурой и спортом, совершать прогулки пешком, выполнять посильную физич. работу, ограничить его в еде, чтобы калорийность принимаемой пищи не превышала энергетич. затрат. Детям, склонным к тучности, питаться нужно регулярно, но не допускать переедания. Особенно нужно следить за ограничением легко усвояемых углеводов (мучнистых и сладких продуктов и блюд), а также за ограничением количества выпиваемой воды. При развившемся О. общую калорийность пищи и содержание жиров нужно значительно уменьшить, а углеводы давать гл. обр. в виде овощей, зелени, несладких фруктов и ягод. В пище должно быть достаточно белков, необходимых растущему организму для построения клеток тела, витаминов и минеральных солей (однако употребление поваренной соли следует ограничить). Обычно этих мероприятий, проводимых под контролем врача, бывает достаточно для ликвидации большинства алиментарных и конституционально-наследственных начальных форм О.

Причиной О. могут быть также органич. поражения головного мозга (подбугровой области) или желёз внутренней секреции (гипофиза, щитовидной, половых, надпочечных), приводящие к нарушению обмена веществ в организме — центрально-нервные и эндокринные формы О. В этих случаях, составляющих относительно небольшой процент всех форм О. у детей, обычно наряду с О. наблюдаются другие симптомы, свидетельствующие о поражении этих органов (напр., отставание в росте и половом развитии или, наоборот, чрезмерно быстрый рост и половое развитие, неравномерное распределение жира на теле и лице, полосы растяжения красного цвета на животе и бёдрах, иногда дряблость и сухость кожи или её отёчность и т. п., чрезмерный аппетит). При обнаружении подобных признаков необходимо обратиться к врачам-невропатологам и эндокринологам. В ряде таких случаев О. ликвидируется (при правильном режиме питания, рацион к-рого составлен с участием врача-специалиста) после периода полового созревания.

Обычно дети с О. не отличаются от своих сверстников по психич. развитию (кроме случаев вторичного О. при тяжёлых формах поражения головного мозга), однако они часто страдают от насмешек товарищей и неправильного отношения пед. персонала. В этих случаях необходимо умелое руководство взаимоотношениями детей в школе и во время внешкольных мероприятий, активное вовлечение детей, страдающих О., в обычную деятельность дет. коллектива.

Лит.: Егоров М. Н. и Левитский Л. М., Ожирение, 2 изд., М., 1964; Лейтес С. М., Физиология и патология жировой ткани, М., 1954; Ачаркан А. И., Лечебное питание при ожирении, в кн.: Певзнер М. И., Основы лечебного питания, М., 1958; Уилкинс Л., Диагностика и лечение эндокринных нарушений в детском и юношеском возрасте, пер. с англ., М., 1963, гл. 22.

Г. Л. Шрейберг. Москва.

ОКОНЬ (Okoń), Винценты (р. 22.1.1914) — польский педагог и психолог. Директор Ин-та педагогики в Варшаве (с 1961). Получил пед. образование в Лодзинском ун-те, к-рый окончил в 1946. Научную деятельность начал в Лодзинском ун-те. С 1949 — преподаватель Варшавского ун-та, с 1955 — проф. и зав. кафедрой дидактики пед. ф-та этого ун-та; с 1950 О. преподаёт также в Ин-те педагогики на кафедре дидактики.

Н.-и. работа О. и его труды посвящены гл. обр. вопросам дидактики, к-рую он рассматривает как эмпирич. науку. В проводимых им экспериментах участвуют дидакты, методисты, психологи и техники. Под руководством О. ведётся широкая н.-и. работа по изучению процессов обучения, причём особое внимание обращается на развитие активности и самостоятельности у учащихся. Большое место О. уделяет также проблемам содержания общего политехнич. образования.

Соч.: Sztuka dziecka, Warsz., 1948; Zarys dydaktyki, 2 wyd., Warsz., 1957; Zarys dydaktyki ogólnej, Warsz., 1963; Praca eksperimentalna w szkole, Warsz., 1963; U podstaw problemowego uczenia się, Warsz., 1964; в рус. пер.—Процесс обучения, М., 1962.

ОКСФОРДСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — один из крупнейших и старейших ун-тов Англии. Основан во 2-й

пол. 12 в. (по данным нек-рых источников — в нач. 13 в.) в Оксфорде. Первоначально представлял собой группу домов-«колледжей», в к-рых жили студенты, время от времени посещавшие лекции учёных. Постепенно чтение лекций стало приобретать более организованный характер. Уже в 13 в. в О. у. определились традиционные 4 ф-та: гуманитарный, юридический (ф-т права), богословский и медицинский. О. у. принадлежит большая роль в развитии англ. науки. В ср. века имена преподавателей ун-та философов Роберта Бэкона, Дунса Скота и Джона Уиклифа создали ему мировую славу. В эпоху Возрождения его история связана с деятельностью *Эразма Роттердамского* и Т. *Мора*. В 1651—57 его канцлером был О. Кромвель. В 17 в. здесь учились, а затем преподавали Дж. *Локк*, Адам Смит. В 14—16 вв. организация колледжей, входящих в состав О. у., идёт особенно интенсивно. В 18 в. ун-т переживал упадок. До 2-й пол. 19 в. в О. у. преобладало гуманитарное направление. В конце 19 в. увеличиваются ассигнования на преподавание естественных наук. Особенно усилилось внимание к преподаванию естественных наук в 20 в. (ежегодные расходы на отделениях естественных наук в период 1900—40 возросли в 6 раз).

По своей организационной структуре О. у. до сих пор сохраняет много черт средневековья. В отличие от ун-тов нового типа, он по-прежнему состоит из *колледжей*, представляющих собой самоуправляющиеся корпорации. В колледжах студенты живут, и здесь проходит их основная уч. работа. В каждом колледже 300—400 студентов различных ф-тов. Студенты за период обучения прослушивают небольшое количество курсов по своей узкой специальности. Многие студенты сразу по окончании ун-та сдают экзамены не на обычную степень бакалавра, а на т. н. почётную, при к-рой от каждого абитуриента требуется представление работы исследовательского характера. Ун-т может присуждать также степень *магистра* (для этого обычно требуется прохождение дополнительного курса и соответствующий денежный взнос).

Во главе О. у. стоит канцлер, назначаемый из высокопоставленных лиц; фактически же ун-том управляет вице-канцлер, при к-ром имеется совет, состоящий из руководителей колледжей. Ун-т привлекает к себе лучшие преподавательские силы.

О. у.— недоступное для народных масс уч. заведение, т. к. плата за обучение высока, кроме того, требуется сдача конкурсного экзамена по специальности и хорошее знание классич. языков. Значит. часть студентов О. у. составляют выпускники *паблик скулз*.

В 1963/64 уч. г. ун-т состоял из 38 колледжей (из них 6 женских). В том же году он имел ф-ты: богословский, юридич., гуманитарных наук, новой истории, англ. языка и лит-ры, средневековых и совр. европ. языков и лит-р, востоковедения, общественных наук, мед., биологич. наук, математич., физич. наук, антропологии и географии, с. х-ва и лесоводства, изящных искусств, муз., отделение педагогики и ф-т психологич. исследований.

В 1964/65 уч. г. в О. у. обучалось св. 9 тыс. студентов, работало 900 преподавателей.

В систему О. у. входит ряд науч. ин-тов: Ин-т педагогики (осн. в 1951), Ин-т экспериментальной психологии (осн. в 1936), Ин-т математики, Ин-т мед. исследований (осн. в 1935), Ин-т востоковедения (осн. в 1960) и др. При ун-те имеются музей, ботанич. сад, обсерватория, лаборатории, несколько б-к, из к-рых самая крупная — Бодлеянская (осн. в 1602), насчитывающая (1964) св. 2 млн. тт.

Лит.: Аранский В. С., Лапчинская В. П., Система нар. образования в Англии, М., 1961; The yearbook of the universities of the Commonwealth. 1961; L., 1962; Oxford university calendar for the year 1961, Oxf., 1962.

ОКТЯБРЯ́ТА. Октябрятские группы создаются при пионерских *дружинах* и объединяют учеников 1—3-х классов. Дети вступают в октябрятскую группу по желанию. Группы О. делятся на звёздочки — по 4—6 чел. в каждой.

Первый торжественный праздник О.— праздник Красной звёздочки, обычно проводится в Октябрьские дни; на этом празднике октябрятам вручают нагрудный значок — звёздочку.

Для работы с О. комсомольские организации школ и советы пионерских дружин направляют комсомольцев-учащихся и пионеров старших отрядов. Вожатые читают октябрятам книги, разучивают с ними песни, танцы, игры, учат мастерить игрушки, простейшие модели, привлекают их к посильному общественно полезному труду.

О.— будущие пионеры. Вожатые рассказывают им о пионерской организации, её традициях, пионерах-героях, знакомят с торжественным обещанием юных пионеров, законами юных пионеров. Они организуют для О. различные праздники: в апреле—праздник «Октябрята — внучата Владимира Ильича», «Весёлый Первомай», 19 мая — праздник «Мы — будущие пионеры», праздник в честь Сов. Армии и Флота, праздник мамы и др.

Летом О. выезжают вместе с пионерами в лагеря. Руководит работой всех октябрятских групп старший вожатый. Активное участие в их работе принимают учителя.

ОЛИГОФРЕНИ́Я (от греч. ὀλίγος — малый и φρήν, здесь — ум) — недоразвитие сложных форм психич. деятельности, возникающее вследствие поражения центральной нервной системы на разных этапах внутриутробного развития плода или в самом раннем периоде жизни ребёнка.

В большинстве случаев причиной О. являются разнообразные вредные факторы, действующие на генеративные клетки родителей, на зародыш, плод или на ребёнка в первые месяцы (годы) жизни. К вредно действующим факторам относятся: инфекционные и паразитарные заболевания беременной женщины и ребёнка (краснуха, корь, малярия и др.), болезни с хронич. течением (сифилис, токсоплазмоз), мозговые инфекции у ребёнка в раннем детстве (менингиты, менингоэнцефалиты), интоксикации беременной (внутренние — вследствие диабета, болезней печени и почек и т. п., и внешние — при воздействии алкоголя, свинца, противозачаточных средств), травмы (ушибы, родовая травма), эндокринные заболевания матери и поражение эндокринного аппарата плода, несовместимость крови матери и плода, действие лучевой энергии, голодание и неправильное питание во время беременности. При нек-рых формах О., по мнению ряда авторов, преобладает характер наследственной передачи умств. недостаточности.

По степени выраженности дефекта О. делят на три группы: идиотию, имбецильность и дебильность. Наиболее тяжёлой степенью О. является идиотия, наиболее лёгкой — дебильность. Все степени О. характеризуются нарушением познавательной деятельности, в особенности страдают наиболее высокие её уровни (анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение и т. д.) при недоразвитии всей личности. Характерно позднее появление речи, недостатки произношения, скудость словаря, ограниченность используемых грамматич. конструкций, особые трудности связной речи (эти недостатки различно сочетаются и проявляются при разных степенях О.). В области памяти характерны трудности запоминания, сохранения и воспроизведения виденного и слышанного; образы памяти упрощены, сходное уподобляется. Недоразвитие познавательной деятельности часто сочетается с резким нарушением

целенаправленной деятельности и мотивации поведения.

Моторика олигофренов в той или иной степени обычно нарушена. Недоразвита координация движений, движения, особенно тонкие движения рук, недостаточно дифференцированы. Для олигофренов характерны также отклонения от нормы в физич. развитии (аномалии в строении черепа и скелета), эндокринные расстройства.

У олигофренов обычно снижена сила нервных процессов, причём особенно ослаблено активное торможение. Нередко у них имеет место значительное нарушение равновесия между раздражительным и тормозным процессами. У одних из них преобладает раздражительный процесс, у других процессы возбуждения оказываются ослабленными и преобладает пассивное внешнее торможение. Отмечаются значительные нарушения подвижности нервных процессов, что приводит к инертности образованных связей и косности мышления олигофренов.

Все формы О. требуют спец. коррекционно-воспитательных мероприятий. Недоразвитие психики препятствует обучению и воспитанию таких детей в массовых уч.-воспитательных учреждениях. Дети с наиболее тяжелой степенью О. (идиоты) неспособны к обучению. Возможности развития познавательных способностей имбецилов также весьма ограничены. Однако их можно и нужно учить; в результате обучения их во многих случаях удаётся подготовить к выполнению определённых видов трудовой деятельности. Обучение детей-дебилов во *вспомогательной школе* направлено на воспитание у них сложных видов психич. деятельности (произвольное внимание, наблюдательность, осмысленное запоминание), что даёт возможность им приспособиться к общественно полезной трудовой деятельности.

Вопросы теории и практики обучения и воспитания умственно отсталых детей, коррекционно-воспитательные мероприятия применительно к каждой форме О. разрабатывает *олигофренопедагогика*. См. также *Аномальные дети* (разд. 4), *Дебильность*, *Идиотия*, *Имбецильность* и лит. к ним.

Лит.: Корсаков С. С., Курс психиатрии, т. 2, 3 изд., М., 1913; Певзнер М. С., Дети-олигофрены, М., 1959; Сухарева Г. Е., К проблеме дифференциации олигофрений, «Журнал невропатологии и психиатрии им. Корсакова», 1961, т. 61, в. 7; Певзнер М. С. и Лубовский В. И., Динамика развития детей-олигофренов, М., 1963.

ОЛИГОФРЕНОПЕДАГО́ГИКА — наука о воспитании, обучении и путях коррекции недостатков развития умственно отсталых детей. Возникла как определённый этап в развитии медицины и педагогики. Успехи развития психиатрии (17—18 вв.) привели к пониманию своеобразия умственной отсталости (слабоумия) и к отграничению этого состояния от душевных болезней. Врачи были первыми воспитателями умственно отсталых (глубокоотсталых) детей в спец. отделениях при психиатрич. лечебницах и спец. приютах (Франция, Германия; нач. 19 в.).

Первое глубокое клинич. изучение умственной отсталости провёл франц. психиатр Эскироль (1772—1840). Франц. врач и педагог Э. *Сеген* разработал первую пед. систему воспитания и обучения умственно отсталых детей, основанную на развитии активности, дееспособности умственно отсталого ребёнка, с помощью спец. режима и особых упражнений-тренировок органов чувств, внимания, воли. Во 2-й пол. 19 в. в связи с развитием всеобщего нач. обучения усилилось внимание к лёгким формам умственной отсталости. Начали создаваться спец. классы и школы для умственно отсталых детей, возросла роль педагога при работе с этими детьми, всё более стал утверждаться пед. аспект в теории и практике воспитания и обучения умственно отсталых детей. Бельг. олигофренопедагог

Ж. *Демор* разработал классификацию умственно отсталых детей, отграничив детей с органич. поражениями мозга от детей педагогически запущенных. Он же усовершенствовал методику обучения и воспитания умственно отсталых детей. Бельг. педагог О. *Декроли* развил систему изучения умственно отсталого ребёнка и спец. дидактику. Значительно обогатили учение об умственной отсталости, разработали психологич. основы процесса воспитания и обучения умственно отсталых детей франц. учёные Ж. Филиппи, П. Боннур, А. Бине. Большой вклад в разработку О. внесли рус. педагоги Е. К. *Грачева*, А. С. Грибоедов, А. Н. *Граборов*, Г. И. *Россолимо*, М. П. *Постовская*, В. П. *Кащенко*.

Руководствуясь исследованиями И. М. Сеченова и И. П. Павлова в области физиологии высшей нервной деятельности, рус. олигофренопедагоги положили начало естественнонаучному, материалистич. пониманию сущности умственной отсталости, её природы и путей воспитания умственно отсталых детей.

Глубокую разработку на диалектико-материалистич. основе О. получила после Вел. Окт. социалистич. революции. Были установлены новые принципы отношения к аномальным детям, выдвинуты новые задачи дефектологии, разработаны новые теоретич. основы коррекционной работы, исходящие из того, что развитие познават. процессов, эмоций и воли умственно отсталого ребёнка возможно в процессе всей его игровой, учебной и трудовой деятельности. Сов. О. отвергла системы сенсорной культуры и психич. ортопедии как основные пути коррекции недостатков в развитии из-за их формализма, механистичности. Сов. психолог Л. С. Выготский в своей теории о «зонах ближайшего развития» указал, что усилия педагогов при воспитании и коррекции умственно отсталых детей должны быть направлены в первую очередь на выявление и развитие тех качеств, сторон личности ребёнка, к-рые, хотя и не очень выражены, находятся в зачаточном состоянии, но между тем заключают в себе здоровые, перспективные возможности. Задача педагога—эти потенциальные возможности обратить в действительные. Руководствуясь принципами социалистич. гуманизма, сов. гос-во взяло на себя заботу об аномальных детях, на них распространились задачи коммунистич. воспитания. Перед уч.-воспитательными учреждениями для аномальных детей была поставлена задача обеспечить максимальное развитие и использование потенциальных возможностей этих детей, приобщить их к общественно полезной трудовой деятельности. Сов. дефектология в целом, преодолев свою сепаратность, стала отраслью педагогики. О. является одним из разделов дефектологии, входит в систему пед. наук. Наряду с общими для всей сов. педагогики задачами О. имеет спец. задачу — ослабление или преодоление недостатков развития умственно отсталого ребёнка. На основе общих закономерностей процесса воспитания и обучения О. разрабатывает специфич. для умственно отсталых детей принципы и методы воспитания и обучения. Попытки отмежевать О. от общей педагогики, придать ей сепаратность чужды сов. дефектологии. Такие попытки ведут к сужению целей и задач воспитания умственно отсталого ребёнка, к фиксации внимания лишь на недостатках ребёнка, к недооценке потенциальных возможностей таких детей. Сов. О. считает, что процесс формирования личности умственно отсталого ребёнка при всей его специфике подчиняется общим закономерностям развития человека. Она отказывается и от другой крайности — от полного слияния с общей педагогикой, т. к. это ведёт к потере специфики в построении системы уч.-воспитательного процесса с умственно отсталыми детьми, к отказу от поисков специфич. закономерностей формирования личности умственно отсталого ребёнка. Это обезору-

живает учителя-дефектолога, обединяет его работу, тормозит развитие теории и практики воспитания и обучения умственно отсталых детей. Т. о., О. представляет собой целостную пед. систему, учитывающую особенности умственно отсталых детей, основанную на общих закономерностях развития ребёнка при активном воздействии на него пед. средств.

О. тесно связана с мед. науками — педиатрией, неврологией, психопатологией и др. Медицина вооружает олигофренопедагога знаниями материальных основ умственной отсталости, её причин, сущности. Без мед. обследования не может быть установлена умственная отсталость. Мед. средствами воздействуют на нервную систему и весь организм умственно отсталого ребёнка, стимулируют его деятельность, снимают или ослабляют функциональные нарушения организма и создают благоприятные условия для пед. воздействия. Высоко ценя роль мед. средств в коррекции недостатков умственно отсталого ребёнка, сов. О. отвергает мнение, что эта коррекция может быть осуществлена только мед. средствами. О. базируется на данных психологии умственно отсталого ребёнка, которые, раскрывая своеобразие познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы умственно отсталого ребёнка, служат наряду с данными медицины естественнонаучной основой для разработки специфических для О. принципов и методов воспитания и обучения. Нарушения познавательной деятельности умственно отсталых детей ярко выражаются в недостаточности их речи, поэтому О. связана с логопедией. Одним из важнейших источников, обогащающих О., является практика лучших учителей.

Закономерности обучения умственно отсталых детей служат основой для построения методич. систем обучения этих детей тем или другим уч. предметам, для разработки спец. методик.

Воспитание и обучение умственно отсталых детей ведётся во *вспомогательной школе* и направлено (в меру возможности) на всестороннее развитие их личности, максимальную коррекцию недостатков развития и подготовку к трудовой деятельности. Коррекция недостатков развития достигается всей уч., трудовой и игровой деятельностью умственно отсталого ребёнка. Сов. О. отвергает искусственные тренировочные упражнения органов чувств и моторики как главное средство коррекции. Решающую роль в коррекционно-воспитательной работе играют благоприятные целенаправленные условия воспитания и обучения умственно отсталых детей — гигиенич. и охранительный режим, оберегающий и укрепляющий нервную систему ребёнка, организованный и здоровый дет. коллектив, привлечение детей к общественно полезной работе во вспомогательной школе и за её пределами, единство и постоянство требований школы и семьи. Сов. О. придаёт большое значение обогащению чувственного опыта ребёнка, рациональному использованию словесных и наглядных средств в процессе обучения, развитию познавательных интересов детей, взаимосвязи общеобразовательного и трудового обучения, практич. направленности обучения. Большую роль играет индивидуальный подход к умственно отсталому ребёнку на основе всестороннего и динамич. психолого-пед. изучения его. О. считает важным как можно раньше установить характер и степень умственной отсталости и начать воспитание и обучение умственно отсталого ребёнка. Сов. О. придаёт большое значение правильному выявлению умственной отсталости и отбору уч-ся во вспомогательные школы, т. к. ошибочное зачисление ребёнка во вспомогательную школу наносит большой вред ему и обществу.

Олигофренопедагогов готовят дефектологич. ф-ты пед. ин-тов. Н.-и. работа в области О. ведётся в н.-и. *дефектологии институте* АПН РСФСР и на дефектологич. ф-тах.

Лит.: Сеген Э., Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей, СПБ, 1903; Демор Ж., Ненормальные дети, воспитание их дома и в школе, пер. с нем., М., 1909; Мэнигель В., Школы для умственно-отсталых детей, СПБ, 1911; Грачева Е. К., Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка, М.— Л., 1932; Психологические вопросы сочетания слова и наглядности в учебном процессе вспомогательной школы. Под ред. Л. В. Занкова, М., 1956; Микулина Е. Д., Опыт работы с классом вспомогательной школы, М., 1956; Певзнер М. С., Дети-олигофрены, М., 1959; Василевская В. Я., Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы, М., 1960; Принципы отбора детей во вспомогательные школы. Под ред. Г. М. Дульнева и А. Р. Лурия, 2 изд., М., 1960; Граборов А. Н., Очерки по олигофренопедагогике, М., 1961; Воспитательная работа во вспомогательной школе. Под ред. Г. М. Дульнева, М., 1961; Пинский Б. И., Психологические особенности деятельности умственно-отсталых школьников, М., 1962; Лурье Н. Б., Коррекционно-воспитательная работа с умственно-отсталыми детьми, М., 1962; Смирнова А. Н., Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы, 2 изд., М., 1963.

Х. С. Замский. Москва.

ОЛИМПИА́ДЫ — см. *Конкурсы и олимпиады, Олимпиады математические.*

ОЛИМПИА́ДЫ МАТЕМАТИ́ЧЕСКИЕ — соревнования школьников на лучшее решение математич. задач. Традиция О. м. восходит к средневековым математич. турнирам, проводившимся ещё в Сицилийском королевстве Фридриха II Гогенштауфена (1-я пол. 13 в.) и получившим большое распространение в Италии в эпоху Возрождения.

В СССР первая школьная О. м. была проведена в 1934 в Ленинграде по инициативе известных математиков Б. Н. Делоне и В. А. Тартаковского; в 1935 Московским математич. об-вом проводилась первая Московская школьная О. м. (председателем Оргкомитета олимпиады был президент Математич. об-ва П. С. Александров). С тех пор О. м. стали традиционными (в 1965 состоялась 28-я Московская городская школьная О. м.).

Школьные О. м. устраиваются во многих городах (а в больших городах — и в районах города), в областях, краях и республиках СССР. В 1961—64 в Москве наряду с городской О. м. проводилась также и Всероссийская школьная О. м., в к-рой участвовали команды из других нац. республик, сформированные после подведения итогов республиканских О. м. Участие команд нац. республик во Всероссийской О. м. было связано с тем, что она играла роль отборочного соревнования для Международной школьной О. м. С 1965 вместо Всероссийской О. м. проводится Всесоюзная физико-математич. олимпиада (раздельно по математике и по физике).

Типичным примером О. м. являются ежегодные московские школьные О. м. Всю работу по организации О. м. возглавляет Оргкомитет, председатель к-рого назначается Московским математич. об-вом. Подготовка к О. м. включает: издание т. н. подготовительного сборника задач, в к-ром обязательно публикуются задачи предшествующей олимпиады; консультации по решению задач (силами студентов и аспирантов МГУ), а также организацию лекций по математике для участников О. м., к-рые читают крупнейшие учёные-математики. До 1965 московская О. м. проводилась в 2 тура. В каждом из туров участникам предлагается 4—6 задач (чаще всего 5 задач); при этом не рекомендуется (иногда даже запрещается) решать все задачи. Составление задач является наиболее ответственной частью работы Оргкомитета О. м.

В практике О. м. в СССР сложился определённый тип «олимпиадских задач». Эти задачи, как правило, не требуют больших знаний — в них не используются никакие др. понятия и теоремы, кроме общеизвестных (так, теоремы о степени точки относительно окружности

или формула тангенсов школьного курса тригонометрии не применялись ни в одной из предлагавшихся на О. м. задач). Решение задачи, как правило, требует лишь удачной догадки, иногда не очевидной. Типичными примерами задач, предлагающихся на О. м., являются следующие: «Доказать, что если многочлен $p(x)$ с целыми коэффициентами принимает при $x=0$ и $x=1$ нечётные значения, то уравнение $p(x)=0$ не имеет целых корней» [для доказательства достаточно заметить, что если n — любое целое число, то число $p(2n)$ нечётно одновременно с $p(0)$, а число $p(2n+1)$ нечётно одновременно с $p(1)$] или «Какое наибольшее число острых углов может иметь выпуклый многоугольник?» (для решения достаточно заметить, что сумма внешних углов любого многоугольника равна 4π).

На решение задач участникам даётся ок. 5 часов. Решения проверяет большой коллектив студентов и аспирантов под наблюдением и контролем Оргкомитета О. м. После каждого тура производится подробный разбор задач и объявляются результаты соревнований. Как правило, ко 2-му туру допускаются не только победители 1-го тура, но и уч-ся, неудачно выступившие в нём: настойчивое желание уч-ся принять участие во 2-м туре О. м. считается достаточным основанием для допуска его к заключительной части соревнований, независимо от показанных в 1-м туре результатов. Первые московские О. м. проводились в один поток — для всех желающих школьников старших классов; начиная с 6-й О. м. уч-ся разбивали на две группы (7—8-е и 9—10-е классы); с 10-й О. м. соревнования устраиваются раздельно для каждого из старших классов. С 1965 Московская О. м. проводится в 4 этапа: школьные соревнования, районные и городские (в 2 тура в МГУ).

Всероссийские и Всесоюзные О. м. также являются многоступенчатыми соревнованиями, участники к-рых отбираются на предварительных этапах.

С 1959 проводятся Международные О. м., в к-рых участвуют школьники—победители национальных О. м. Каждая страна выставляет на Олимпиаду команду из 8 участников; заключительный тур соревнования продолжается два дня, причём участникам предлагаются для решения 6—7 задач. Результаты Международной О. м. оцениваются двояко: по индивидуальному и командному зачётам. В 1-й Междунар. О. м., к-рая состоялась в 1959 в Бухаресте, участвовали команды СРР, ПНР, ВНР, ЧССР, НРБ, ГДР и СССР. В 1964—65 число стран — участниц Междунар. О. м. увеличилось, к ним присоединились СФРЮ и Финляндия.

Лит.: Бончковский Р. Н., Московские математические олимпиады 1935 и 1936 гг., М.— Л., 1936; Шклярский Д. О., Ченцов Н. Н., Яглом И. М., Избр. задачи и теоремы элементарной математики, ч. 1—3, М., 1950—66; Сб. задач моск. математич. олимпиад. Сост. А. А. Леман, М., 1965.

И. М. Яглом. Москва.

ОЛЬДЕНБУ́РГ, Сергей Фёдорович [14(26). IX. 1863—28.VI.1934] — сов. учёный-востоковед; академик (с 1901). Окончил Вост. ф-т Петерб. ун-та, в 1894 защитил магистерскую диссертацию. Принимал участие в науч. экспедициях в Синьцзян (1909—10, 1914—15). О. принадлежат труды по фольклору, этнографии, искусству народов Индии, Индонезии, Китая, Афганистана, России и Зап. Европы, по истории буддизма, древнеиндийской лит-ры и иск-ва. Он организовал издание монументального «Собрания оригинальных и переводных буддийских текстов» (с 1897). О. был одним из первых организаторов *Лиги образования*. В 1904—29 — непременный секретарь Академии наук СССР.

Лит.: Сергею Федоровичу Ольденбургу к 50-летию научно-обществ. деятельности, 1882—1932. Сб. статей, Л., 1934; Академик С. Ф. Ольденбург. К 50-летию научно-обществ. деятельности. 1882—1932. Сб. статей, Л., 1934; «Зап. ин-та востоковедения АН СССР», 1935, т. 4.

ОЛЬДЕНБУ́РГ, Фёдор Фёдорович (1862—1914)—русский педагог и общественный деятель. Окончил историко-филологич. факультет Петербургского ун-та. Активно участвовал в студенческом кружке, ставившем целью содействовать культурному развитию страны, ликвидировать неграмотность нар. масс, культурно-технич. отсталость. В кружке участвовали С. Ф. Ольденбург, В. И. Вернадский, В. В. Келлер (впоследствии видные учёные, академики), проф. И. М. Гревс, прогрессивные земские деятели — Д. И. Шаховской, Н. В. Чехов и др. Основной и первоочередной задачей просветительской деятельности О. считал подготовку учителей для нач. нар. училищ. 2 года он работал преподавателем педагогики и психологии в пед. классах одной из жен. гимназий в Петербурге. С 1887 по 1914 — педагог-руководитель *Тверской женской учительской школы имени П. П. Максимовича*, заведовал учебно-воспитательной частью, преподавал педагогику, историю педагогики, психологию, методику нач. обучения и был гл. руководителем пед. практики. Он изучал постановку обучения в школах Тверской губ., выезжал в Англию и Германию для изучения учебно-воспитательного дела в общеобразовательных школах и пед. уч. заведениях. Последователь К. Д. Ушинского в дидактике, он много работал над обновлением содержания пед. занятий в учительской школе, используя достижения прогрессивной педагогики и психологии, и над установлением тесной связи теории воспитания, дидактики и методики с учебно-воспитательной практикой. О. создал обоснованную и оправданную для своего времени систему пед. практики, к-рая включала: наблюдения практиканток за уч-ся, посещение открытых уроков учителей этого училища или уроков самого О., подготовку практикантками своих уроков, включая чтение методич. лит-ры, консультации, изготовление пособий, составление конспектов уроков, проведение уроков в присутствии О., учителя данного класса и методистов, анализ уроков практиканток. После практич. занятий в образцовом училище при школе учащихся выезжали в сельские школы на две недели для самостоятельного проведения всех видов работы учителя.

Серьёзным недостатком правительств. учительских семинарий О. считал ограниченность общеобразовательной и специальной пед. подготовки семинаристов и догматизм в преподавании, особенно пед. дисциплин. Стремясь избежать формализма в преподавании пед. дисциплин и оживить его, О. использовал опыт школ, а также художественную лит-ру, будучи убеждён, что она содержит неоценимый пед. элемент. В то же время он указывал, что лит-ра не должна заменять систематич. курса пед. теории. В своей работе О. широко практиковал сочинения воспитанниц на пед. темы, рассматривая их как средство развития пед. мышления будущего учителя.

О. внёс большой вклад в дело обобщения пед. опыта и распространения научных знаний среди учителей нач. и ср. школ г. Твери, организовав в 1907 Обществ.-педагогич. кружок, к-рым руководил 7 лет. Кружок насчитывал св. 170 чел.; ежегодно публиковал в местной печати свои отчёты. О. был организатором и руководителем земского справочно-пед. бюро. Он положил начало организации текущей школьной статистики в России. В 1913 и 1914 О. по совместительству читал курс лекций «Земство и народное образование» на экономич. отделении Петерб. политехнич. ин-та. Он принимал активное участие в работе 1-го Всероссийского земского съезда по нар. образованию (1911).

Лит.: Клевенский М., Ф. Ф. Ольденбург. (Некролог), «Вестн. воспитания», 1914, № 6; Чехов Н. В., Ф. Ф. Ольденбург. (Некролог), «Рус. школа», 1914, № 9—10; Шмелева, Ф. Ф. Ольденбург, «Учитель и школа», 1914.

№ 15—16; Суходеев И., Памяти Ф. Ф. Ольденбурга, «Нар. учитель», 1914, № 26—27; Фальборк Г., Ф. Ф. Ольденбург. 1862—1914. (Некролог), «Школа и жизнь», 1914, № 34; Корнилов А. А., Воспоминания о юности Ф. Ф. Ольденбурга, «Рус. мысль», 1916, авг.; Сланевский В. У., К истории Тверской учительской школы П. П. Максимовича, «Сов. педагогика», 1946, № 4—5.

В. У. Сланевский. Калинин.

ОНАНИЗМ (рукоблудие, мастурбация, писация) — раздражения эрогенных зон и соответствующее возбуждение психики для получения самоудовлетворения. Среди мужчин О. распространён несколько больше, чем среди женщин. Чаще всего О. занимаются в возрасте 14—18 лет, в период полового созревания. Однако следует иметь в виду, что О. может начаться в раннем дет. возрасте (мальчики наиболее часто онанируют в возрасте 11—13 лет). Основной вред О. проявляется в его отрицательном влиянии на центральную нервную систему. У занимающихся упорным О. может снижаться работоспособность, быстрее появляться утомляемость, отмечается рассеянность, капризность, нерешительность, подавленность. При этом надо иметь в виду субъективное состояние онанирующего; чем больше он напуган «последствиями» своего порока, тем более тяжёлым может оказаться это состояние у подростка.

Причины О. весьма различные. И. И. Мечников полагал, что причина О. заключается в дисгармонии природы, к-рая выражается в том, что преждевременно возникает половое влечение. У маленьких детей поводом для сексуальных ощущений могут быть различные механич. раздражения: переполненный кишечник (запоры), тесная одежда, наличие кишечных глистов и т. п. В более старшем возрасте началу О. содействует всё, что повышает половую возбудимость и вызывает половое желание. У подростков школьного возраста О. может возникнуть как следование дурному примеру других детей. Для борьбы с О. необходима широкая профилактич. работа со стороны учителей в школе, воспитателей в интернатах и родителей в домашней обстановке. Лучшая профилактика О. у детей — правильная организация режима дня. Одежда ребёнка должна быть свободной, он должен спать в прохладном помещении, не слишком тепло укрытый, не на очень мягкой постели. После пробуждения ребёнок должен сразу вставать. Необходимо следить за работой желудка. Педагоги и родители должны помнить, что при искоренении этой вредной привычки следует проявлять такт и терпение, не слишком фиксировать внимание ребёнка и подростка на этом явлении, стараться переключить его на занятия спортом, участия в различных кружках, физич. работе. При очень упорном О. следует обратиться к врачу.

Лит.: Мечников И. И., Этюды о природе человека, М., 1961; Роледер Г., Онанизм, пер. с нем., М., 1909; Ласс Д. И., Что должен знать школьный учитель об онанизме, М.— Л., 1930; Чучелов Н. И., О половом воспитании, М., 1964.

В. Я. Дегтярин. Москва.

ОНГОДОВ, Убаши Цибик (р. 1831—г. смерти неизв.)— бурятский педагог, общественный деятель. Работая ок. 25 лет старшим учителем Агинского бурят. училища, О. добивался улучшения его работы, проявлял постоянную заботу об учителях, оказывал им помощь в овладении методикой обучения, разрабатывал вопросы методики обучения детей бурят рус. и родному языкам. Он перевёл на бурят. яз. книгу К. Д. Ушинского «Родное слово», к-рая стала для бурят. учителей руководством в организации нач. обучения. Большое внимание О. уделял строительству школьных зданий и интерната для уч-ся с пансионом, заботился об организации с.-х. фермы для обучения детей основам агрономии, зоотехники, ведения х-ва. О. требовал уравнения бурят. школ с русскими и старался приобщить бурят. детей к рус. культуре. Распространение рус. грамоты и образованности среди бурят, по мнению О., было необходимым

условием улучшения благосостояния бурят. народа. О.— автор Записок об общественном быте бурят.

Лит.: Румянцев Г. Н., Описание архива У. Ц. Онгодова. (Из собр. рукописного отдела Бурятского комплексного ин-та), Улан-Удэ, 1959.

ОПЁКА И ПОПЕЧИТЕЛЬСТВО назначаются над несовершеннолетними, лишившимися попечения родителей, а также над совершеннолетними лицами, нуждающимися вследствие болезни или старости в попечении. Органами О. и п. являются в городах исполнительные комитеты Советов депутатов трудящихся, а в сельских местностях — сельские Советы. Функции по О. и п. выполняются: отделами нар. образования над несовершеннолетними, отделами здравоохранения над душевнобольными и слабоумными и отделами социального обеспечения над др. категориями опекаемых. Опека устанавливается органами О. и п. по месту жительства подопечного, для непосредственного осуществления её назначается опекун или попечитель. Не могут быть опекунами лица, лишённые родительских прав (см. *Лишение родительских прав*). Опека или попечительство над несовершеннолетними представляет собой форму воспитания детей в семье. Органы опеки предварительно проводят подробное обследование для того, чтобы убедиться в способности данного лица выполнять обязанности опекуна и в том, что в его семье подопечному будут созданы необходимые условия воспитания. Опекуны или попечители должны выполнять все лежащие на родителях обязанности по воспитанию детей, защите их законных прав и интересов. Других правоотношений, возникающих по закону между родителями и детьми (алименты, наследственные права и т. п.), между опекуном или попечителем и подопечным не существует. Опекун назначается детям моложе 15 лет, попечитель — несовершеннолетним в возрасте от 15 до 18 лет. Различие между функциями опекуна и попечителей лишь в их деятельности по охране имущественных прав подопечных. Опекуны совершают все необходимые действия (сделки) вместо подопечных (от их имени) в качестве их законных представителей. Попечитель даёт согласие на совершение сделки подопечным, но не совершает её вместо него. Опека прекращается по достижении ребёнком 15 лет, а назначенный подопечному опекун признаётся его попечителем без особого назначения; попечительство прекращается с достижением подопечным совершеннолетия. О. и п. прекращаются также в случае избрания другой формы воспитания (*усыновление* и т. п.). Опекун отстраняется от выполнения своих обязанностей в случае плохого их выполнения, а если он злоупотребляет своими правами, то привлекается к уголовной ответственности.

Опека может быть назначена над совершеннолетними лицами в случае признания их судом недееспособными вследствие душевной болезни или слабоумия, а попечительство — над лицами, ограниченными судом в дееспособности вследствие злоупотребления спиртными напитками или наркотич. веществами. О. и п. отменяются на основании постановления суда, по к-рому гражданин вновь признаётся дееспособным. Попечительство (иногда именуемое опекой) может быть назначено также над дееспособными лицами по их просьбе, если они по своему физич. состоянию (старость, слепота и т. п.) не могут самостоятельно осуществлять свои права и выполнять обязанности.

Опекуны и попечители свои обязанности выполняют безвозмездно. Их деятельность контролируют органы О. и п. Действия опекунов и попечителей могут быть обжалованы в орган О. и п. по местожительству подопечного, жалобы на постановления органов О. и п. подаются в исполком вышестоящего Совета депутатов трудящихся, решение к-рого является окончательным.

Под опекой, в широком смысле слова, понимается также вся совокупность мероприятий, связанных с надзором за выполнением гос. функции по воспитанию детей и обеспечением больных и престарелых. Органы О. и п. вправе в необходимых случаях ставить вопрос об отобрании детей у родителей, о лишении родителей родительских прав или применении к ним мер общественного воздействия. Эти органы разрешают споры между родителями по отдельным вопросам воспитания детей, в т. ч. споры о свидании с ребёнком родителей, проживающих с детьми раздельно. Представители органов О. и п. обязательно привлекаются судом к участию в рассмотрении любого дела, связанного с разрешением вопроса о воспитании.

А. И. Пергамент. Москва.

ОПЕРА для детей (от итал. opera — сочинение, произведение) — написанное специально для детей муз.-драматич. произведение, объединяющее в театральном действии вокальную и инструментальную музыку, драматургию, изобразительное иск-во, танец; одно из средств *музыкального воспитания*. Кроме О. для детей, в воспитательных и образовательных целях учителями и родителями используются многие классич. (русские и зарубежные) и сов. О. Большинство О. для детей адресовано дошкольникам и младшим школьникам. Детские О. создаются для исполнения как детьми, так и проф. актёрами.

Первые рус. одноактные О. для детей появились в конце 19 — нач. 20 вв. («Снегурочка», «Ворона-вещунья», «Снегирь и ласточка» В. Орлова, «Коза-дереза» и «Зима и весна» Н. Лысенко, «Золушка» и «Снежная королева» Б. Асафьева, «Сказка о золотом яичке» И. Саца и др.). Эти одноактные О. исполнялись детьми в домашних театрах Петербурга и Москвы, ставились на гимназич. утренниках. С конца 19 в. появляются и многоактные О. для детей, предназначенные для исполнения артистами-профессионалами,— «Пан Коцький» Н. Лысенко (1891; в новой лит. редакции М. Рыльского и инструментовке В. Нахабина эта О. исполнялась в 1955 в Харькове и в 1956 в Киеве), «Ёлка» В. Ребикова (премьера состоялась в 1903 в Москве; в 1921 «Ёлка» была поставлена в Петрограде) и др. Наибольший успех имела дет. О. «Кот в сапогах» Ц. Кюи (по сказке Ш. Перро; премьера состоялась в 1915 в Тифлисе). После Октябрьской революции «Кот в сапогах» был первой О., поставленной для массового дет. зрителя (1919, Оперная студия под руководством Е. Виноградовой и Е. Цертелевой). Эта О. была показана районными театрами Москвы св. 100 раз и вошла в репертуар оперных театров мн. др. городов. В 1919 для детей рабочих окраин Москвы артистами Большого театра была поставлена дет. О. нем. композитора Э. Хумпердинка «Гензель и Гретель», к-рая под назв. «Ваня и Маша» хорошо была известна в дореволюц. России. Большое внимание уделял дет. муз. воспитанию Московский театр для детей. Здесь в 30-е гг. были поставлены О.: «Сказка о царе Салтане» Н. А. Римского-Корсакова (1933) и «Сказка о рыбаке и рыбке» Л. А. Половинкина (1935). С этого времени дет. оперный репертуар непрерывно расширялся. Лучшим сов. О. для детей присущи яркость и образность муз. характеристик, разнообразие ритмов, мелодичность, их сюжеты отличаются действенностью и поэтичностью (см. *Музыка для детей*). Сюжеты большинства О. для детей строятся на основе нар. сказок или популярных у детей лит. произведений (сказки А. С. Пушкина, стихи С. Я. Маршака и К. И. Чуковского). Сов. композиторы создают также О. для детей, в к-рых раскрываются страницы революц. прошлого, находит отражение жизнь сов. школьников («Костёр» Ю. Геворкяна, «Серёжа Костриков» А. Розанова, «Непрошенные гости» А. Букия). Большой вклад в развитие О. для детей внёс композитор М. Красев. Им написано 7 дет. О., две из



Сцена из оперы М. Красева «Морозко».

к-рых предназначены для исполнения проф. артистами. Наибольшим успехом пользуется его О. «Морозко» (Гос. премия СССР, 1951), написанная на основе рус. нар. сказки. Музыка О. ярка, образна, богата широкими мелодиями. Впервые эта О. была показана в 1950 в Москве в филиале Гос. академич. Большого театра СССР, затем поставлена во мн. др. городах. Красевым создана также реалистич. муз. драма для детей «Павлик Морозов» (однако эта О. перенасыщена трагедийными моментами, трудными для дет. восприятия). В оперных театрах на дет. утренниках исполняются О. для детей, написанные сов. композиторами: «Кошкин дом» П. Вальтгардта, «Красная шапочка» и «Золушка» В. Гокиели, «Волк и семеро козлят» М. Коваля, «Зимняя сказка» Э. Каппа, «Мойдодыр» Ю. Левитина, «Три толстяка» В. Рубина, «Сказка о чудо-птице» М. Магиденко, «Четыре секрета» М. Мильмана, «Терем-теремок» И. Польского и др. В 1965 в СССР создан первый в мире муз. театр для детей — Московский гос. дет. муз. театр (художественный руководитель — засл. артистка РСФСР Н. И. Сац, к-рая в 1918 организовала и возглавила первый в стране постоянный театр для детей).

Среди О., рассчитанных на исполнение самими детьми,— «Песенка в лесу» А. Бойко, «Гуси-лебеди» Ю. Вейсберг, «Сказка о правде» В. Герчик, «Колобок» Н. Иорданского, «Сказка о мёртвой царевне» А. Котилко, «Маша и медведь», «Петушок», «Муха-цокотуха», «Теремок», «Тим и Том» М. Красева, «Сказка про репку» Т. Попатенко, «Снежная избушка» Г. Компанейца и др. Партии в этих О. доступны дет. исполнению, мелодии хорошо запоминаются детьми.

Разучивание дет. О. в школе на уроках *пения* оживляют эти занятия, способствуют муз. развитию детей, их увлечению музыкой. В результате нередко у детей появляется потребность углубить муз. знания, что приводит их в различные муз. кружки, самодеятельные театры домов пионеров и школьников и т. д.

Созданию О. для детей уделяется большое внимание во всех социалистич. странах. В Центральном дет. театре ГДР «Дружба» (Берлин) наряду с драматич. спектаклями идёт О. «Метелица» К. Фемеля; в «Театре молодого мира» (Лейпциг) поставлены дет. О. «Сверинный домик» и «Адриан и красный автомобиль» З. Тифензе; в пражском Нац. театре поставлены О. «Иванушкино счастье» О. Острчила, «Мальчики» К. Кршичека; в Бухарестском оперном театре — «Кот в сапогах» К. Трэилеску и т. д.

Среди немногочисленных О. для детей, созданных композиторами капиталистич. стран, наиболее популярна О. «Гензель и Гретель» Э. Хумпердинка, представляют интерес дет. О. «Дитя и волшебство» М. Равеля, англ. О. для детей «Вербовщики», «Маленький трубочист» А. Буша, «Давайте играть в оперу» Б. Бриттена. В ФРГ (Нюрнберг) идут О. для детей Ц. Брегена

«Еж-жених», «Человек с луны» и др. Кроме опер, созданных специально для детей, младшие школьники с большим интересом слушают О. на сказочные сюжеты, написанные для взрослых («Руслан и Людмила» М. Глинки, «Сказка о царе Салтане» Н. Римского-Корсакова и мн. др.). Детям ср. школьного возраста, а тем более старшеклассникам доступно понимание большинства опер, созданных на лит. и истор. сюжеты. Преподаватели лит-ры и истории могут обращаться в уч.-воспитательных целях ко многим операм рус. и сов. композиторов (напр., «Евгений Онегин», «Мазепа», «Пиковая дама» П. Чайковского, «Борис Годунов» М. Мусоргского, «Князь Игорь» А. Бородина, «Тихий Дон» И. Дзержинского и др.). Полезно познакомить уч-ся с особенностями оперного жанра, разъяснить, что такое увертюра, ария, речитатив, дуэт и другие виды ансамблевого пения (трио, квартет и др.), рассказать о роли хора и т. д. Переходя к определённой О., следует познакомить уч-ся с индивидуальными особенностями творчества её автора; если в основе О. лежит лит. произведение, то полезно сопоставить его с либретто О.; в тех случаях, когда оперное либретто значительно отличается от лит. первоисточника, надо указать на эти расхождения и объяснить их причины, их смысл и значение. Напр., перед прослушиванием О. «Борис Годунов» Мусоргского можно рассказать уч-ся, что образы Бориса и летописца Пимена во многом близки пушкинским, но в трактовку нар. сцен композитор внёс большие изменения и дополнения, последовательно подготавливая картину нар. восстания в сцене «Под Кромами».

В тех городах и местностях, где нет оперных театров, следует всемерно использовать передачи О. по радио и телевидению, а также устраивать коллективные прослушивания О. в *грамзаписи* (многие рус. классич. О. записаны на грампластинки целиком или фрагментарно). Специально для детей выпущены грамзаписи опер «Морозко», «Мойдодыр», композиции оперы «Руслан и Людмила» и др. Использование этих грамзаписей в уч.-воспитат. процессе доступно любой школе.

Лит.: 50 опер, Л., 1959; Соловцов А., Книга о рус. опере, [М.], 1960; Сац Н., Дети приходят в театр, [М., 1961]; Оперные либретто, М., 1962; Левашева Г., Музыкальные вечера, Л., 1964; Энциклопедический музыкальный словарь, М., 1959; Бернандт Г., Словарь опер, М., 1962; Сац Н., Всегда с тобой, М., 1965.

ОПО́РНАЯ ШКО́ЛА — общеобразовательная школа, являющаяся методическим центром нескольких ближайших школ (т. н. куста школ). В задачи О. ш. входит: применение, пропаганда и внедрение в практику др. школ достижений пед. науки, изучение и распространение опыта лучших учителей самой О. ш. и прикреплённых к ней школ; содействие органам нар. образования в осуществлении методич. помощи учителям, в повышении квалификации пед. кадров и др. Высшие пед. уч. заведения, исследовательские и научно-методич. учреждения широко привлекают О. ш. к проводимой ими экспериментальной работе. О. ш. участвуют в опытной проверке пробных учебников и новых образцов уч.-наглядных пособий, новых организационных форм и методов обучения; в разработке отдельных пед. проблем (таких, напр., как формирование у уч-ся научно-материалистич. *мировоззрения*, соединение обучения и воспитания в единый процесс, ликвидация второгодничества, преемственность в обучении и воспитании и др.).

Сеть О. ш. определяется районным или гор. отделом нар. образования по согласованию с соответствующим комитетом профсоюза. При этом учитываются общая постановка уч.-воспитат. работы в данной школе, состав и квалификация пед. кадров, обеспеченность уч. оборудованием. Административными правами по отношению к прикреплённым школам О. ш. не пользуется.

Свои предложения о внедрении рациональных форм и методов работы в практику др. школ района О. ш. вносит в местный отдел нар. образования, к-рый оказывает ей систематич. помощь. Если О. ш. участвует в экспериментальной работе или в повышении квалификации пед. кадров, то ей оказывают в этом помощь н.-и. ин-ты педагогики (пед. наук), пед. вузы. Совместная работа О. ш. и прикреплённых к ней школ ведётся под руководством совета О. ш., в к-рый на равных правах входят представители администрации и общественных организаций всех школ куста. Совет избирает президиум, председателем к-рого является обычно директор О. ш.

Для того чтобы помочь учителям овладеть передовым опытом, наиболее эффективными приёмами обучения и воспитания уч-ся, советы О. ш. проводят планомерное взаимопосещение учителями *открытых уроков*, *научно-практические конференции* и «*педагогические чтения*», совместные заседания пед. советов, методич. объединений, читательские конференции нескольких школ и т. д. Для учителей устраиваются групповые (тематич.) и индивидуальные консультации, практикумы, семинары, коллективно разрабатываются отдельные методич. и пед. вопросы, совместно анализируются результаты контрольных письменных работ, проведённых в параллельных классах разных школ куста по единым текстам, темам и задачам, создаются лектории для родителей и уч-ся и т. д.

Эффективность работы О. ш., её влияние на качество обучения и воспитания в др. школах определяется тем, насколько систематически ведётся эта работа, дифференцируется ли она в зависимости от подготовки и интересов учителей школ данного куста.

ОППОНЕ́НТ (от лат. opponens — возражающий) — лицо, критически разбирающее и оценивающее научный доклад или диссертацию при её защите, возражающее докладчику или диссертанту.

В СССР при защите *диссертаций* на соискание учёной степени *кандидата наук* назначается не менее двух официальных О., один из к-рых должен быть *доктором наук* или *профессором* (по специальности диссертанта), второй О. может быть кандидатом наук или квалифицированным специалистом, работающим в соответствующей отрасли нар. х-ва; при защите диссертации на соискание учёной степени доктора наук назначается не менее 3 официальных О.—докторов наук (предпочтительнее из числа научных работников, не состоящих в штате данного вуза или н.-и. учреждения). Число неофициальных О. при защите диссертации не ограничивается. В обязанности официального О. входит тщательный и всесторонний анализ диссертации, подготовка на этой основе отзыва о соответствии диссертации установленным требованиям с оценкой её научно-теоретич. и практич. значения. Со своими выводами О. выступает на публичной защите диссертации и участвует в её обсуждении членами учёного совета.

ОПРЕДЕЛЕ́НИЕ понятия (дефиниция) — процесс выяснения содержания понятия, т. е. нахождения отличительных существенных признаков предметов, обобщённых в данном понятии; определением (дефиницией) наз. и выраженный словами результат этого процесса. О. помогает употреблять понятия в ясном, точном смысле, является орудием, необходимым для анализа познаваемого материала. С помощью О. устанавливается смысл новых, неизвестных ранее терминов, знаков и т. п. Однако никакое О. не исчерпывает всего содержания понятия и поэтому является принципиально ограниченным. В. И. Ленин подчёркивал, что никогда не следует забывать «...условного и относительного значения всех определений вообще, которые никогда не могут охватить всесторонних связей явления в его полном развитии...» (Соч., т. 22, с. 253).

Чтобы правильно использовать О. в уч. процессе, полезно знать виды и правила О. Логика выделяет в качестве наиболее распространённых 2 вида О.: 1) О. через ближайший род и видовое отличие. Это значит, что в О. необходимо указать класс предметов, к к-рому относится предмет, подлежащий О., и те признаки (один или несколько), к-рые отличают этот предмет от других предметов того же класса: напр. О. «дополнением называется второстепенный член предложения, который обозначает предмет и отвечает на вопросы косвенных падежей». Ближайшим родом в данном случае является класс второстепенных членов, а видовыми отличиями — предметность и косвенный вопрос. 2) Генетич. О.— когда указывается способ образования определяемого объекта. Так определяются многие математич. понятия. Напр., в геометрии многоугольник определяется как плоская фигура, образованная замкнутым рядом прямолинейных отрезков.

Определяя понятие, следует учитывать следующие правила: 1) О. не должно быть слишком широким, т. е. не должно охватывать предметы другого класса. Это требование выполнимо, если в О. не будет пропущен ни один из существенных признаков понятия. Напр., О. видимого света только как электромагнитного излучения нарушает это правило, т. к. под это О. подходят и лучи Рентгена, гамма-лучи, инфракрасные лучи. В этом О. не отмечен существенный признак, свойственный именно видимым световым лучам: длина их волны — 0,0004—0,0008 *мм*. О. не должно быть и слишком узким, что получается в тех случаях, когда в содержание определяемого понятия вводится признак, существенный не для всех предметов данного рода. Напр., О.— «сложное вещество — такое, молекулы к-рого состоят из разных атомов, среди к-рых обязательно встречается атом углерода» —ошибочно, т. к. оно охватывает только органич. вещества. 2) О. должно быть чётким, точным, ясным. 3) О. не должно представлять собой логич. круга. Напр., ошибочным с точки зрения этого правила является О. химии как науки о химич. превращениях, т. к. сами эти превращения нельзя понять, не определив, что такое химия. 4) Желательно избегать отрицательных О., т. е. указаний на то, чем определяемый предмет не обладает. Однако в науке такие О. правомерны, если указание на то, чем не обладает предмет, однозначно выделяет его (напр., в геометрии точка определяется как нечто, не имеющее частей) или когда раскрывается содержание отрицательного понятия. 5) Нельзя определять неизвестное через неизвестное. В практике обучения при разъяснении нового понятия используются не только строгие точные О., но и др., сходные с ним формы: объяснение слова, включение нового понятия в знакомый контекст и т. п. Иногда вместо О. даются более подробные описания, к-рые в отдельных случаях сводятся к перечислению по возможности всех фактов, мыслимых в понятии.

Признавая важную роль О. в воспитании правильного мышления, не следует превращать их использование в самоцель. Знание О.— ещё не достаточный критерий качества усвоения. Надо добиваться того, чтобы за О. для уч-ся стояло объективное предметное содержание.

Лит.: Асмус В. Ф., Логика, [М.], 1947; Вопросы методики обучения физике в ср. школе, «Изв. АПН РСФСР», 1959, в. 106; Вопр. обучения химии в ср. школе, там же, 1962, в. 122; Горский Д. П., Логика, 2 изд., М., 1963.

А. Н. Ждан. Москва.

ОПРО́С учащихся — устная форма контроля и проверки знаний уч-ся, закрепления пройденного материала и подготовки к восприятию новых знаний. См. *Проверка* знаний, умений и навыков учащихся.

ОПЫТ в педагогике и психологии. В педагогике и психологии понятие «О.» употребляется в нескольких смыслах:

1) О. учебный — система знаний, умений и навыков, приобретённых в процессе организованного обучения и воспитания. При изучении каждой новой учебной дисциплины, каждого нового раздела или темы учитель опирается на ранее усвоенные уч-ся знания, умения и навыки, т. е. на их прежний О., составляющий необходимую основу для приобретения новых знаний. При этом в процессе усвоения нового материала О. облегчает усвоение новых знаний, умений и навыков, а ранее усвоенные знания дополняются, дифференцируются, обобщаются. Однако возможны и случаи отрицательного воздействия О. Чаще всего это происходит в случаях, когда в основе каждой из систем лежит своя специфич. логика. Уч-ся, стремясь использовать свой прошлый О., нередко допускают неправомерный перенос принципов одной системы знаний на принципы другой (так, уч-ся допускают многочисленные ошибки, переходя от изучения физики макромира к физике микромира). При переходе к новому разделу уч. предмета перед учителем стоит задача помочь учащимся правильно использовать имеющиеся у них знания.

2) О.— знания, умения и навыки, приобретаемые детьми вне систематически организованного обучения: в общении между собой и со взрослыми, из научной литературы, из радио- и телепередач, из повседневных наблюдений над природой, над взаимоотношениями людей и т. п. Учёт в школьном обучении такого О., его осмысливание — одно из необходимых условий успешного усвоения учащимися материала, изучаемого в школе. Этот О. уч-ся при объяснении к.-л. явления действительности может в ряде случаев вступать в противоречие с научным объяснением, к-рое даёт ему преподаватель. Происходит это в силу особенностей О., приобретаемого стихийно. Часто он является поверхностным, не охватывает сущности явлений, хотя и представляется уч-ся ярким и убедительным (напр., многие школьники, основываясь на собственных наблюдениях, считают, что скорость падения тел зависит от веса этих тел. Только правильно проведённая лабораторная работа убеждает их в ошибочности такого взгляда). Учитель должен обращать внимание на случаи такого расхождения между житейским О. и научными знаниями, объяснять уч-ся причины их ошибочных суждений.

3) О. (эксперимент) как один из приёмов обучения состоит в практич. или теоретич. преобразовании условий, в к-рых протекает явление, с целью установления или иллюстрации определённого теоретич. положения. Чаще всего О. применяются при изучении физики, химии и др. естественнонаучных дисциплин (демонстрационные О., *лабораторные работы* и т. п.). О. проводятся или преподавателем (в ряде случаев совместно с уч-ся) или самими школьниками под его руководством. В зависимости от дидактической цели возможны два пути проведения О.: или учащимся демонстрируются факты и на их основе формулируются обобщения, закономерности, или сначала формулируется закономерность, которая потом наглядно подтверждается фактами.

В пед. практике нередко используется и такая форма О. как решение теоретич. задачи с помощью воображаемого, а не практич. преобразования ситуации. Это т. н. умственный эксперимент по типу: «что будет, если...» (см. *Эксперимент учебный*).

4) О. педагогический — система приобретённых преподавателем приёмов обучения и воспитания, практич. их освоение и совершенствование в процессе работы. Пед. опыт, мастерство учителя (см. *Мастерство педагогическое*) в значит. степени зависят от творч. поисков путей усовершенствования уч.-воспитат. процесса. Передовой *опыт педагогический* обогащает школьную практику и пед. теорию.

5) В пед. и психологич. исследованиях под О. понимают науч. наблюдение изучаемого явления в строго учитываемых условиях с целью выявления его пед. или психологич. закономерностей (см. *Эксперимент*).

Т. В. Кудрявцев. Москва.

ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ — совокупность знаний, умений, навыков, приобретаемых учителем в процессе практической учебно-воспитательной работы; основа педагогического мастерства учителя; один из важных источников развития педагогической науки.

Искусство *обучения* и *воспитания* подрастающего человека — один из наиболее сложных и многогранных видов человеч. деятельности. Теоретич. знания, получаемые в пед. уч. заведении, сами по себе ещё не достаточны для того, чтобы всесторонне овладеть учительской профессией. Только в школьной практике, обогащаясь непосредственным опытом обучения и воспитания, знания эти приобретают действительную глубину и гибкость, становятся подлинным руководством к пед. действию. Накопление опыта является, т. о., важнейшей задачей каждого учителя, а не только начинающего. Развитие и совершенствование пед. искусства происходит на основе непрерывного расширения и углубления опыта на протяжении всех лет учительской деятельности.

Необходимость постоянного расширения и обновления учителем своего О. п. диктуется и др. объективными условиями. Развитие нашего общества ставит перед педагогом новые задачи, создаёт новые условия, к-рые необходимо учитывать в уч.-воспитат. работе. Глубокие изменения, происходящие в совр. науке, технике, культуре, вносят коррективы в образоват. и воспитат. материал, к-рым оперирует учитель. Каждый год он принимает под своё руководство новых питомцев, наделённых неповторимыми индивидуальными особенностями. Т. о., обучая и воспитывая других, сам педагог обязан непрерывно учиться, воспитываться, развиваться.

Процесс этот по своей сути всегда должен быть творческим. Важен не сам по себе опыт, подчёркивал К. Д. Ушинский, а мысль, выведенная из него. Но такое осмысление опыта возможно лишь на основе теоретич. знаний — тех, что получены учителем ранее, и новых, к-рые он приобретает, систематически читая пед. лит-ру, участвуя в обсуждении актуальных пед. вопросов, а также благодаря постоянной заботе о расширении своего кругозора, о повышении своей общей культуры.

Недооценивая это, нек-рые учителя сбиваются на чисто ремесленное накопление О. п. Они не утруждают себя серьёзным размышлением над ним. Один приём дал хороший пед. эффект — его надо сохранить; другой привёл к неудаче — его следует отбросить. Но почему именно в первом случае получилось хорошо, а во втором — плохо, в какой мере в самих результатах проявилось действие определённой закономерности или, наоборот, случайное стечение обстоятельств, над этим порой не задумываются. Накопление О. п. носит у них эмпирич. характер. Но такой путь, во-первых, малоэффективен. Он требует многих лет для приобретения сравнительно заурядной пед. сноровки. Во-вторых, он толкает учителя к усвоению вместе с рациональными, содержательными приёмами и того, что идёт от пед. формализма, от штампа. В-третьих, он приводит к тому, что не столько учитель овладевает О. п., сколько опыт овладевает им самим, подчиняет его себе. Подобный О. п. превращается в своеобразные «шоры» на глазах учителя, догматизирует его пед. мышление, награждает его, наряду с известной опытностью, и определённой долей профессиональной косности. Только извлекая из своего О. п. мысль, только творчески, с позиций науки анализируя собственную практику, учитель может

избежать этих опасностей, достичь не простой опытности, а подняться до высот пед. мастерства. В то же время самый его опыт становится источником обогащения и дальнейшего развития пед. теории.

Опыт учителя, как и всякий жизненный, практич. и профессиональный опыт, есть порождение многообразной, развивающейся действительности. Поэтому он всегда несёт в себе нечто новое, хотя оно весьма различно как по объёму и глубине, так и по своей значимости. Всякий плодотворный О. п. открывает новое прежде всего самому его создателю: учитель осваивает новые для себя участки пед. деятельности, выявляет новые интересные факты, решает новые практич. задачи. Пусть всё это не выходит за рамки уже известных закономерностей, не несёт в себе научных открытий. Но отсюда ещё не следует, что этот частный О. п. безразличен науке. Он не просто подтверждает теорию, а расширяет поле её практич. приложения, уточняет и конкретизирует её содержание, раскрывает новые связи её основных положений. И в этом смысле он имеет не только частное, но и общее значение.

Во многих случаях, однако, О. п. выходит за пределы существующей теории. Это происходит, во-первых, тогда, когда учитель берётся за практич. разработку новой уч. или воспитат. задачи, выдвигаемой жизнью, но еще не нашедшей отражения в науке; во-вторых, когда О. п. вступает в противоречие с установившимися положениями науки, вскрывает однобокость тех или иных её выводов и рекомендаций, предлагает принципиально новые и более совершенные методы решения задачи. Такой О. п., если он обоснован и доказателен, также является новаторским и становится движущей силой развития пед. науки.

Огромная практич. и теоретич. ценность О. п. обусловливает важность его накопления и изучения, пропаганды и внедрения. Стихийное накопление О. п. происходит у каждого учителя повседневно и охватывает все стороны его работы. Однако для ускорения этого процесса и преодоления «узких мест» в собственной подготовке учитель заинтересован в том, чтобы придать накоплению личного опыта целенаправленный характер. Он сознательно сосредоточивает своё внимание на той или иной наиболее трудной для него задаче, настойчиво анализирует свои ошибки и удачи, знакомится с тем, как другие учителя решают ту же задачу, ищет новые пути решения. Благодаря такой целенаправленности процесс накопления необходимого О. п. заметно ускоряется.

Целенаправленность в накоплении О. п. вызывается не только личными потребностями учителя, но и общими задачами школы, нар. образования. Раскрываемые в документах руководящих органов, на пед. совещаниях, в общей и пед. печати, эти задачи привлекают внимание широких масс учительства, подсказывают темы, направления для накопления нового О. п. Не редко школьный пед. коллектив в целом берётся за разработку определённой пед. проблемы, иногда в неё включаются пед. коллективы многих школ города или даже всей области. Постоянный творч. контакт между ними, активный обмен наблюдениями, приёмами, выводами приводит к определённому единству взглядов, придаёт их коллективному опыту целостность и отличительные черты.

С накоплением О. п. связано и его изучение. В деятельности каждого учителя эти стороны слиты неразрывно. Ведь чтобы успешно накоплять личный О. п., надо постоянно, по мере накопления, осмысливать его, извлекать из него выводы, имеющие общее значение. Однако изучение О. п. может выступать и как самостоятельная задача. Это — прямое дело школьных инспекторов, методистов, работников педагогической науки.

О. п. всегда выступает прежде всего как известная совокупность методов и форм, приёмов и технич. средств обучения и воспитания, применяемых учителем. Но главное не в них самих по себе, а в пед. результатах их применения. Сначала должен быть исследован самый результат работы учителя, проявляющийся в знаниях, развитии, в нравственных качествах детей, в их умениях и навыках, привычках и взглядах. Важно выявить, насколько они богаче, глубже, прочнее, чем те, к-рые достигаются в обычной школьной практике, и насколько проще, рациональнее и эффективнее новые предлагаемые методы и приёмы работы. Лишь всё это подтверждает, что перед нами плодотворный О. п., а не надуманный прожектёрский эксперимент. Объективная оценка пед. результатов предохраняет от предвзятости в подходе к самому О. п., от стремления отвергнуть его только потому, что он не похож на всё прежнее.

Но мало оценить результат деятельности учителя, главное — всесторонне раскрыть связи этого результата с теми методами и формами, приёмами и технич. средствами, к к-рым прибегает учитель, с самой логикой и всей системой их применения. Это, собственно, и составляет сущность О. п. и является центральной и наиболее сложной частью его изучения. Изучение О. п., с одной стороны, должно выявить конкретные пед. закономерности, лежащие в его основе, выделить то, что обусловлено индивидуальностью педагога, специфич. условиям его работы; с другой стороны — определить то, что имеет общее значение, что обязательно в любых условиях, для любого педагога. Так представляется возможность обобщить индивидуальный О. п., объединить его с О. п. др. учителей и сделать общие выводы и рекомендации. При этом индивидуальное, специфическое в О. п. не отбрасывается. Ведь оно указывает на многообразие самих возможностей приложения общей рекомендации и требует в каждом случае учитывать условия и индивидуальность педагога.

Научно-практич. изучение О. п. закономерно переходит в теоретич. его исследование, выявление того принципиально нового, что вносит данный опыт в пед. науку.

Правильная теоретич. оценка О. п. во многом зависит от методологич. позиции самого исследователя. Догматич. взгляд на *педагогику*, как на науку, к-рая дедуктивно выводит свои принципы из философии, социологии, психологии, неизбежно приводит к заключению, что практич. опыт учителей ничего не может добавить и, в лучшем случае, лишь подтверждает то, что уже давно установлено классиками педагогики. К такой же оценке О. п. приходят и те, кто держится взгляда на педагогику, как на науку узкоэкспериментальную. Придавая решающее значение научно-педагогич. эксперименту, они противопоставляют его О. п., как чему-то утилитарному, эмпирическому, что не может иметь науч. значения.

Педагогика не является ни чисто дедуктивной, ни узкоэкспериментальной наукой. Она использует разнообразнейшие средства исследования, в т. ч. и логич. операции, и науч. эксперимент, и показания практики конкретного учительского опыта. Синтезируя их результаты, она придаёт своим выводам всеобщий и в то же время дифференцированный характер, тонко учитывающий живую диалектику обучения, воспитания и развития подрастающего человека (см. *Воспитание и развитие*, *Обучение и развитие*).

Поэтому неверно противопоставлять О. п. др. источникам и средствам пед. науки. Нужно всемерно помогать учителям повышать качество своего опыта и самого процесса его накопления, обработки, обобщения. Необходимо вооружать их логич. и экспериментальными методами, требуя большей строгости и точности в организации самого опыта, в фиксации условий его протекания и результатов, в отделении случайного от существенного и т. д. Надо учить педагогов планированию этой работы, ведению пед. дневников, пользованию картотекой, работе с необходимой лит-рой и т. д. Всё это — прямая задача науч. работников. Широкий характер приобретают научно-педагогич. исследования, в к-рых эксперимент, проводимый учёными, органически сочетается с прямым участием в этом исследовании больших групп учителей. Это взаимно обогащает их и обеспечивает полноту науч. выводов.

Всякий плодотворный О. п. представляет ценность не только для самого его создателя, но и для всех учителей, помогая им совершенствовать собственную практику учебно-воспитат. работы. Поэтому широкое распространение передового О. п. является важнейшей задачей органов нар. образования, их методич. учреждений и пед. лит-ры — периодич. и непериодической. Чтобы к.-л. индивидуальный опыт мог быть успешно использован др. лицами, его нужно прежде всего достаточно полно и глубоко описать. К сожалению, именно эта задача составляет главную трудность для авторов О. п. Они нередко допускают серьёзные пробелы, ошибки в его описании, чем заметно ограничивают возможность его полноценного использования.

Типичные недостатки в описаниях О. п. следующие.

Первый недостаток — нарушение целостности пед. явлений. Всякое пед. явление включает в себя определённые внутренне необходимые и постоянно связанные между собой элементы: 1) педагога, к-рый учит и воспитывает; 2) ребёнка, к-рого учат и воспитывают; 3) цели и содержание обучения и воспитания; 4) формы, методы, приёмы обучения и воспитания; 5) среду, к-рая существенно влияет на весь процесс формирования и развития личности. В любом О. п. все эти элементы всегда присутствуют, и сущность самого опыта заключается в нахождении наиболее оптимальной и продуктивной их взаимосвязи. Между тем в описаниях О. п. часто выступает лишь один к.-н. элемент (гл. обр. средства обучения и воспитания), а остальные показываются весьма слабо, не раскрывается связь между ними. В результате из описания опыта выпадает его внутренняя логика. Тому, кто захочет использовать этот О. п., придётся просто копировать описанные действия, надеясь, что они приведут к тому же результату, что и у авторов опыта. Но ведь О. п. должен давать не смутные надежды, а твёрдое знание, должен предлагать не готовые рецепты, а раскрывать закономерность самого их выбора и применения. Этого можно достичь лишь при условии, когда в описании О. п. все элементы целостного пед. явления будут показаны и раскрыты в их органич. взаимосвязи — так же, как это происходит в самой деятельности.

Второй существенный недостаток в описаниях О. п. — забвение того, что обучение и воспитание есть процесс и, следовательно, О. п. надо рассматривать в его движении. Между тем многие описания строятся так: 1) знания и качества, к-рыми дети обладали вначале; 2) пед. воздействия, к-рые применил учитель; 3) новые знания и качества, обнаруженные уч-ся в результате опыта. В таком описании выпадает наиболее ценное — конкретная «стратегия и тактика» применения пед. средств. А это нельзя показать, не раскрыв само обучение и воспитание, как процесс, имеющий свои этапы, переходы, скачки, порождающий противоречия, а затем снимающий их на более высокой ступени своего развития. Лишь на этой основе можно определить целесообразность использования того или иного пед. средства в данный момент и в данных условиях, раскрыть последовательность применения различных методов, приёмов и их взаимосвязи, образующие целостную и динамичную систему средств.

Третий серьёзный недостаток — неправильный отбор материала при описании О. п. Всякое живое пед. явление представляет собой единство общего, особенного и единичного. Для педагогики важны все эти три стороны. Ведь педагог не вообще учит и воспитывает детей, а формирует и развивает каждого, как самостоятельную личность, индивидуальность. Да и самые условия в каждый момент пед. процесса имеют не только общее, но и своё особенное и своё единично неповторимое, что существенно сказывается на его результатах. Поэтому так важна достаточная полнота в описании О. п. Конечно, известная схематизация неизбежна. Однако, стремясь достичь экономии в описании, надо сохранить целостность описываемого О. п. Это достигается вдумчивым отбором минимально необходимых фактов и соображений, отражающих как единичное и особенное, так и общее в данном опыте, а также их внутреннюю связь. В описаниях О. п. часто попросту отбрасывается единичное и особенное и оставляется лишь то общее, что было в опыте. Но такая схематизация уничтожает своеобразие, оригинальность самого О. п., затушёвывает то новое, что он несёт в себе, приводит к тривиальности выводов.

Всемерная помощь учителям в преодолении этих недостатков описания О. п. обогащает научным содержанием пед. статьи, доклады, отчёты, делает более эффективной всю пропаганду передового опыта обучения и воспитания. В частности, это повышает уровень учительских совещаний, *научно-практических конференций*, *«педагогических чтений»*, являющихся важными каналами распространения О. п.

Конечной целью пропаганды и распространения О. п. является активное внедрение его в школьную практику, повышение на его основе качества обучения и воспитания подрастающего поколения. Естественно, этой стороне дела органы нар. образования призваны уделять особое внимание. Сложность задачи в том, что она требует правильного сочетания действий органов нар. образования с самостоятельными творч. усилиями учителей. Чтобы внедрить тот или иной О. п. в школьную практику, нужно прежде всего довести его до широких масс учителей, причём в такой форме, чтобы он был достаточно ясен и нагляден, подсказывал бы способы его реализации. Достигается это различными путями: посещение *школ передового опыта*, уроков мастеров-педагогов, обсуждение докладов и сообщений, освещающих этот опыт, устройство пед. выставок и т. д. Однако главное — пробудить встречный глубокий интерес учителей к новому О.п., вызвать в них желание и творч. готовность овладеть им, помочь верно направить свои усилия для достижения заданной цели. Здесь недопустимы администрирование, давление на учителя. В лучшем случае это приведёт лишь к тому, что он формально скопирует внешние элементы О. п. и также формально включит их в свою пед. практику. Весь смысл внедрения О. п. в том, чтобы сам учитель увлёкся им, вдумчиво отобрал полезное для себя, творчески переработал и органически слил со своим личным учительским опытом. Только при этом условии новый опыт даст ожидаемый пед. эффект.

Лит.: Скаткин М. Н., Изучение и обобщение опыта школ и учителей, М., 1952; Тучинин Н. П., Работа учителя по накоплению, анализу и обобщению своего опыта, М., 1952; Гельмонт А. М., Система и методика изучения и распространения передового пед. опыта, М., 1956; Левшин Л. А., Педагогика и современность, М., 1964. *А. Левшин.* Москва.

ОПЫТНИЧЕСКАЯ РАБОТА учащихся — проведение учащимися под руководством учителей, работников внешкольных учреждений и специалистов с. х-ва опытов с целью изучения жизни растений и животных, выяснения способов повышения урожайности с.-х. культур и продуктивности скота, а также выявления резервов повышения рентабельности с. х-ва в местных условиях. О. р. способствует конкретизации и обогащению знаний уч-ся о растениях и животных, помогает связывать преподавание биологии, химии, физики, основ с. х-ва с трудом, воспитывает у школьников творч. отношение к труду.

Уч-ся нач. классов в процессе О. р. получают первонач. сведения о сроках и способах посева с.-х. растений, знакомятся со значением и ролью удобрений (органич. и минеральных) для повышения урожайности, участвуют в уходе за молодняком. В старших классах (5—9-х) уч-ся ищут наиболее эффективные методы выращивания высоких урожаев важнейших культур, распространённых в данной местности, определяют лучшие дозы, сроки и способы внесения органич., минеральных и бактериальных удобрений, испытывают новые перспективные культуры и ценные сорта растений, ускоренно размножают их, выращивают гибридные семена. Значит. распространение получили опыты старшеклассников с гербицидами, стимуляторами роста, микроэлементами (связь с химией), опыты по облучению семян и молодняка ультрафиолетовыми лучами и лучами рентгена (связь с физикой). В процессе О. р. проверяется передовая технология выращивания высоких урожаев при минимальной себестоимости продукции.

В опытах с животными уч-ся выясняют эффективность скармливания микроэлементов, бактериальных препаратов, ростовых веществ, антибиотиков. Тематика О. р. в каждой школе определяется задачами развития местного с. х-ва, изучения и освоения высокой культуры земледелия.

С небольшим количеством растений и животных опыты проводятся в классе, *биологии кабинете, уголке живой природы*. На пришкольном участке опыты, как правило, закладываются на делянках по парному методу; изучаемый новый приём возделывания растений, применяемый на опытной делянке, сравнивается с общепринятым приёмом на контрольной делянке, причём обеспечивается тождество остальных условий. Если изучаются 2—3 приёма агротехники или несколько новых сортов растений, то количество опытных делянок (вариантов опыта) соответственно увеличивается. Для получения более точных результатов каждый вариант опыта проводится на 2 делянках. Третья и четвёртая делянки являются аналогами первой и второй. Площадь делянок, количество опытов, проводимых уч-ся одного класса, их повторность, число изучаемых вариантов зависят от возраста уч-ся, их подготовки и размеров пришкольного участка. В городской школе, где пришкольные участки обычно невелики, уч-ся 5 и 6-х классов сообща проводят 1—2 опыта (площадь делянки — 5—10 $м^2$, повторность отсутствует). В сельских же школах уч-ся каждого класса, организованные в звенья, проводят по 3—4 опыта на делянках площадью 50—100 $м^2$ при двукратной повторности. Опыты юных натуралистов обычно предусматривают большее число вариантов и закладываются с трёх — четырёхкратной повторностью.

О. р. уч-ся 7, 8 и 9-х классов сельских школ организуется на полях ученич. бригады, учебно-опытного школьного х-ва, на опытном поле колхоза или совхоза. Размер делянок от 100 $м^2$ до нескольких гектаров. Если делянки небольшие (100—200 $м^2$), опыты закладываются при трёх — четырёхкратной повторности. С увеличением размеров делянок число повторностей уменьшается.

Животных для О. р. подбирают в группы (две или более) одинаковой породы, упитанности, продуктивности, возраста. Эти группы животных — опытные и контрольная — отличаются лишь условием кормления или содержания, определяемым темой опыта (напр., животным опытной группы добавляют в корм микроэлементы и бактериальные препараты, а животные контрольной группы их не получают). Значит. распространение получили опыты с домашней птицей; опытная и контрольная группы нередко составляют поголовье отделения птичника.

О. р. проводится в тесной связи с учебными занятиями, внеклассной работой и общественно полезным трудом уч-ся. Тему опыта уч-ся выбирают на уроках опытно-практич. работы (в 5—7-х классах) и основ с. х-ва (в 9 и 10-х классах сельских школ), а затем под руководством учителя (или специалиста колхоза или совхоза) составляют план (технологич. карту проведения опыта), намечают сроки работ и наблюдений и др. На уроках опытно-практич. работы уч-ся 5—7-х классов размечают делянки, подготавливают почву, вносят удобрения, производят посев и др. весенние работы на участке. Подготовка уч-ся к опытам и первоначальные практич. работы в полевых условиях могут проводиться также на занятиях звеньев *ученических производственных бригад*, в кружках юных натуралистов, на пионерских сборах и др.

Уч-ся 5—8-х классов и старшеклассники средних сельских школ, к-рые ведут О. р., не ограничиваются временем, выделенным на летние практич. занятия. Они наблюдают за животными или растениями и в каникулы и ведут дневники. Уход за растениями и животными во время летних каникул уч-ся организуется по утверждённому директором школы графику на добровольных началах.

Результаты О. р. обсуждаются на пед. советах, родительских собраниях и пионерских сборах, на собраниях колхозников и рабочих совхозов, на областных (краевых и республиканских) слётах юных натуралистов и передовиков ученич. бригад. Результаты О. р. зачастую внедряются на полях и фермах колхозов и совхозов.

Большую помощь школам в разработке тематики и методики О. р., в обеспечении семенами, химикатами и др. материалами, в освоении передовой технологии оказывают работники н.-и. учреждений и высших уч. заведений, специалисты колхозов и совхозов, новаторы производства.

Лит.: Тематика важнейших сельскохозяйственных опытов уч-ся восьмилетних и ср. школ РСФСР. Сост. С. В. Щукин, М., 1962; Опытническая работа юных натуралистов. (Из опыта работы гор. и сел. школ и станций юннатов). Сб. статей. Сост. В. А. Пономарев, М., 1962; Щукин С. В., Основы опытнической работы школьников с кормовыми культурами и сельскохозяйственными животными, М., 1963; его же, Занимайтесь опытничеством!, «Нар. образование», 1964, № 4 (Приложение); А в вашей школе уч-ся занимаются опытничеством?, там же, 1965, № 3 (Приложение).

С. В. Щукин. Москва.

ОПЫТНО-ПОКАЗАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ Наркомпроса РСФСР — учебно-воспитательные учреждения, существовавшие до сер. 30-х гг.; имели цель проверять на практике теоретические положения, выдвигаемые Наркомпросом РСФСР в области строительства новой школы, опытным путём вырабатывать новые формы и методы обучения и воспитания, внедрять свой опыт и достижения в массовую школу. О.-п. у. служили также главной базой подготовки и переподготовки учителей и др. работников просвещения. Все республиканские и мн. обл. пед. курсы строили свою работу на опыте и практических достижениях О.-п. у. Кроме того, О.-п. у. проводили большую культурно-просветительную работу среди населения.

Первые О.-п. у. возникли в 1918 по инициативе П. Н. *Лепешинского*. На 1 янв. 1925 в ведении Наркомпроса РСФСР было 24 центральных О.-п. у. и более 100 местных, подчинённых отделам нар. образования.

О.-п. у. делились на несколько групп: 1) дошкольные (дет. сады и очаги, дет. дома для малышей); 2) школьные (школы 1-й и 2-й ступени, часть к-рых имела с.-х. или индустриальный уклон). Особое место среди опытно-показательных школ занимали школы-коммуны (интернатные учебно-воспитательные заведения) и дет. городки — объединения неск. учреждений (дошкольных и школьных детдомов, школ 1-й и 2-й ступени), имевшие единое административное управление, единый пед. и хоз. план; 3) внешкольные учреждения (экскурсионные базы, дет. клубы и др.); 4) опытные станции, представлявшие собой комплексы дошкольных, школьных и внешкольных учреждений, а также учреждений Политпросвета и профессионального образования.

Работой О.-п. у. руководил отдел О.-п. у., созданный в марте 1922 при *Главсоцвосе*. Он оформлял и систематизировал научно-методич. задания О.-п. у., учитывал и обобщал их опыт. Опытные задания охватывали разнообразные вопросы образовательно-воспитательной работы. О.-п. у. разрабатывали программы для учебно-воспитательных учреждений всех типов, методы и организационные формы уч. занятий, общественно-политич. трудового, физич. и эстетич. воспитания, организации дет. коллектива и др. В решение этих вопросов отдельные О.-п. у. внесли много нового и интересного. В процессе творческих поисков ими были найдены плодотворные формы связи обучения с жизнью, с окружающим производством, теории с практикой. Определённых успехов добились они в области активизации познавательной деятельности уч-ся, в применении трудового, исследовательского, лабораторного, экскурсионного методов обучения. Во многих О.-п. у. был хорошо организован производительный труд уч-ся в с. х-ве и в пром-сти. Полезный опыт был накоплен в О.-п. у. в области организации дет. самоуправления, клубной работы, художественного развития детей и др.

Часть О.-п. у. положительно влияла на работу массовых школ. Путём устройства «дней открытых дверей», выставок, музеев, через печать они делали свои достижения достоянием широких масс учительства. Наибольшую ценность представлял опыт *Первой опытной станции по народному образованию*, руководимой С. Т. Шацким, Шатурской и Гагинской станций, школы коммуны Наркомпроса РСФСР, школы им. Радищева, Хотьковской, Лосиноостровской, Потылихинской школ, Знаменской, Виноделенской школ-коммун, Вятского школьного городка, городка им. III Интернационала в Москве, Биостанции юных натуралистов и др. Однако в работе О.-п. у. имели место и ошибки, выразившиеся в попытках внедрять в практику не проверенные жизнью формы и методы уч. работы (Дальтон-план, метод проектов) и др. В дальнейшем О.-п. у. не играли прежней роли и постепенно закрывались. В соответствии с постановлением СНК РСФСР от 20 апр. 1937 опытно-показательные школы и др. аналогичные им О.-п. у. были преобразованы в массовые школы.

Лит.: Крупская Н. К., Пройденный путь, Пед. соч., т. 3, М., 1959; Лепешинский П. Н., На очереди (о показательных учреждениях Наркомпроса), «Нар. просвещение», 1919, № 51—52; Авксентьевский Д. А., Опытные станции Наркомпроса и их будущее, М., 1925; его же, Первая веха. Содержание и методика опытно-пед. работы в учреждениях по социальному воспитанию, М., 1926; Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Очерки по истории сов. школы РСФСР за 30 лет, М., 1948; Королев Ф. Ф., Очерки по истории сов. школы и педагогики. 1917—1920, М., 1958.

Г. П. Сосновская. Москва.

«ОРГАНИЗУЙТЕ ДЕТВОРУ» — ежемесячный журнал, орган Наркомпроса РСФСР и ЦК ВЛКСМ по внешкольной культурно-массовой работе среди детей. Выходил в Москве в 1929—35 (первоначально наз. «Внешкольник»). В 1931 в «О. д.»-влился журн. «О наших детях». Журн. «О. д.» был предназначен для педагогов, пионервожатых, работников внешкольных учреждений. В нём широко освещались проблемы коммунистич. воспитания, социалистич. перестройки быта

детей, развития дет. самодеятельности, организации их труда и здорового культурного досуга и др., а также опыт отечественных и зарубежных уч.-воспитательных учреждений. Журнал привлёк и объединил мн. педагогов-внешкольников. В его работе принимали участие А. В. Луначарский, А. И. Зеленко, И. Г. Розанов, Г. В. Лабунская, Н. И. Сац и др.

ОРГАНИ́ЧЕСКИЕ ОЩУЩЕ́НИЯ — ощущения, отражающие процессы, протекающие во внутренней среде организма. Возникают при раздражении рецепторов внутренних органов — *интерорецепторов*. К О. о. относятся ощущения голода, жажды, половые ощущения, а также ощущения, связанные с процессами дыхания и кровообращения. Несмотря на большое количество интерорецепторов, О. о. весьма немногочисленны и характеризуются неопределённостью и отсутствием точной локализации («темные» ощущения, как их называл И. М. Сеченов). Импульсы, воспринимаемые интерорецепторами, обычно не осознаются, не отражаются в речевой системе, но воспринимаются корой, в силу чего кора может контролировать все процессы, протекающие в организме. В обычных условиях раздражение интерорецепторов маскируется работой *экстерорецепторов*, т. е. раздражениями, идущими из внешней среды. Только при особенно сильном или хронич. раздражении внутренних органов О. о. становятся преобладающими и отчётливыми (чувство голода при недостатке питательных веществ в организме, жажда при недостатке воды и т. п.), свидетельствуя о неблагополучии во внутренней среде организма. Если внутренние органы функционируют нормально, то О. о. сливаются в одно ощущение, составляющее общее нормальное самочувствие человека.

Лит.: Быков К. М., Кора головного мозга и внутренние органы, 2 изд., М.— Л., 1947.

ОРГАНОВ ЧУВСТВ ВЗАИМОДЕ́ЙСТВИЕ — явление, заключающееся в том, что при воздействии раздражителя на один из органов чувств происходят изменения состояния других органов чувств, сказывающиеся на их функциях. Взаимосвязь и взаимодействие органов чувств (анализаторов) друг с другом обеспечивают верное познание внешнего мира. Каждый орган чувств отражает отдельные свойства предметов. Предметы же внешнего мира обладают множеством органически связанных между собой свойств. Тесная связь свойств обусловила в процессе эволюции животных организмов связную совместную деятельность различных органов чувств, необходимую для адекватного отражения внешнего мира. Особенно ярко проявляется взаимодействие органов чувств в совместной деятельности осязательно-двигательного и зрительного аппаратов. Осязание и зрение так дополняют друг друга, что на основании вида какой-нибудь вещи можно судить о её тактильных свойствах. В отличие от этой познавательной связи органов чувств, частным случаем проявления О. ч. в. является временное изменение состояния и функционирования одних органов чувств при воздействии на другие. Напр., в комнате звучит камертон; если в это время смотреть на периодически освещаемый экран, то звук камертона, ранее казавшийся монотонным, воспринимается как пульсирующий.

Значительная работа по изучению взаимодействия органов чувств проведена сов. учёными (П. П. Лазаревым, С. В. *Кравковым*, К. Х. *Кекчеевым* и др.). Выявлен ряд возможностей улучшения деятельности органов чувств и определены условия, к-рые могут принести вред той или иной практически важной функции. Ключ к пониманию безусловно- и условнорефлекторных механизмов, лежащих в основе взаимодействия органов чувств, даёт учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности.

Лит.: Павлов И. П., Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения)

животных, Полн. собр. соч., т. 3, кн. 2, 2 изд., М.—Л., 1951; Кекчеев К. Х., Ночное зрение. (Как лучше видеть в темноте), 2 изд., М., 1946; Кравков С. В., Взаимодействие органов чувств, М.— Л., 1948; его же, Цветовое зрение, М., 1951.

ОРГАНЫ ЧУВСТВ — специализированные органы, осуществляющие восприятие (анализ и синтез) раздражений, получаемых организмом животных и человека из окружающей его внешней среды (органы *зрения*, *слуха*, *вкуса*, *обоняния*, *осязания*, двигательных и др. *ощущений*). О. ч. представляют собой периферич. отделы соответствующих *анализаторов*.

ОРДИНА́РНЫЙ ПРОФЕ́ССОР — см. *Профессор*.

ОРИЕНТИРО́ВОЧНЫЙ РЕФЛЕ́КС — реакция человека и животных на появление нового раздражителя или на к.-л. иные изменения в окружающей среде (И. П. Павлов называл его также рефлексом «что такое», «исследовательским рефлексом»). О. р. является комплексной реакцией, в к-рой участвуют почти все системы организма: в него входят двигательные реакции (напр., поворот тела, головы и глаз в направлении раздражителя), вегетативные (изменения в кровоснабжении органов и частей тела, изменения частоты сердечных сокращений и дыхания, расширение зрачков и др.), биоэлектрические (изменения *токов действия*, *кожно-гальванический рефлекс*), а также изменения в настройке анализаторов и в возбудимости рецепторов.

О. р. занимает особое место среди рефлекторных реакций: он является врождённым и этим близок к *безусловным рефлексам*, однако отличается от них тем, что угасает, когда вызвавший его раздражитель теряет новизну. О. р. имеет важное значение для выработки новых *условных рефлексов*. Нейрофизиологич. структура О. р. включает корковые и подкорковые структуры (в частности, *ретикулярную формацию*, оказывающую активизирующее влияние на кору головного мозга).

Биологич. значимость О. р. огромна: он обеспечивает оптимальные условия восприятия и первоначального анализа новых раздражителей, а также готовность организма к ответу на них в случае необходимости. О. р. чрезвычайно развит у приматов, у к-рых из него вырастает, по выражению И. П. Павлова, «бескорыстное любопытство», составляющее фундамент познавательной деятельности. У человека «...этот рефлекс идет чрезвычайно далеко, проявляясь, наконец, в виде той любознательности, которая создает науку, дающую и обещающую нам высочайшую, безграничную ориентировку в окружающем мире» (Полн. собр. соч., т. 4, 1951, с. 28). О. р. лежит в основе непроизвольного внимания, развития интереса к окружающему. Учёт особенностей О. р. человека играет важную роль при конструировании и применении наглядных пособий, разработке разных видов сигнализации, оформления, рекламы и т. п.

Регистрация компонентов О. р. широко применяется в психологии и физиологии для исследования сенсорных функций (напр., порогов *чувствительности*), особенностей высшей нервной деятельности в норме и патологии и т. п.

Лит.: Павлов И. П., Полн. собр. соч., т. 4, М.— Л., 1951, с. 27, 28, 124, 269—72; Анохин П. К., Внутреннее торможение как проблема физиологии, М., 1958, с. 19; Ориентировочный рефлекс и ориентировочно-исследовательская деятельность. [Сб. статей], М., 1958; Соколов Е. Н., Восприятие и условный рефлекс, М., 1958; Ориентировочный рефлекс и вопросы высшей нервной деятельности в норме и патологии. Под ред. Е. Н. Соколова, М., 1959; Магун Г., Бодрствующий мозг, пер. с англ., М., 1960; Виноградова О. С., Ориентировочный рефлекс и его нейрофизиологические механизмы, М., 1961; Ориентировочный рефлекс и проблемы рецепции в норме и патологии. Под ред. Е. Н. Соколова, М., 1964; Berlyne D. E., Conflict, arousal and curiosity, N. Y., 1960; Lynn R., Attention, arousal and the orientation reaction, L.—N. Y., 1965.

В. И. Лубовский.

ОРКЕ́СТР ДЕ́ТСКИЙ — дет. музыкальный исполнительский коллектив, одна из форм *художественной самодеятельности детей*. Так же, как и оркестр, состоящий из взрослых исполнителей, О. д. может быть: симфоническим (т. е. состоящим из смычковых, духовых, щипковых и ударных инструментов), народным (домры, балалайки, гармоники или баяны, гусли и ударные инструменты), духовым (деревянные, медные и ударные инструменты, в больших духовых оркестрах — смычковые контрабасы), эстрадным (смычковые, духовые, в т. ч. саксофоны, трубы, тромбоны, и ударные инструменты, фортепиано, гитары).

О. д. младших школьников, как правило, создаётся из диатонич. (лучше хроматических) металлофонов, О. д. старшеклассников — из домр, балалаек (мандолин, гитар), баянов, аккордеонов, гуслей. В О. д. принимаются дети, овладевшие навыками игры на муз. инструментах. В подготовительных группах О. д. могут обучаться мальчики и девочки любого возраста, имеющие нормальные слух, память и чувство ритма. При комплектовании уч. групп рекомендуется объединять для занятий отдельно дошкольников, уч-ся 1—3-х, 4—5-х, 6—7-х, 8—10-х классов. В программу занятий О. д. входят муз. грамота, изучение техники игры на инструменте, беседы по истории музыки, посещение муз. концертов и спектаклей, прослушивание муз. произведений по радио, в магнитной и граммофонной записи. Обучение теории музыки и спец. предметам — индивидуально-групповое.

Игра в О. д. способствует общему и *музыкальному образованию* и *музыкальному воспитанию* детей, развивает у них слух, чувство ритма, *музыкальную память*, знакомит с лучшими образцами нар., классич. и совр. музыки, прививает любовь к иск-ву (см. также *Эстетическое воспитание*). В воспитании и формировании муз. эстетич. вкусов участников О. д. решающую роль играет репертуар: он подбирается в зависимости от общего и муз. развития детей и их технич. подготовленности. Репертуар О. д. включает нар. песни, песни сов. композиторов, произведения классич. музыки (напр., сочинения М. Глинки, П. Чайковского, В. Моцарта, Л. Бетховена, С. Прокофьева, Д. Шостаковича и др.).

В СССР О. д. широко распространены в домах пионеров и школьников, клубах, домах и дворцах культуры, в муз. уч. заведениях и в школах.

Наряду с самостоятельной уч. и творческой деятельностью О. д. часто входят в дет. ансамбли песни и танца, где аккомпанируют сольному и хоровому пению, сопровождают танцевальные композиции (см. *Ансамбль детский*). Для руководителей О. д. издаётся методич. и репертуарная лит-ра.

Лит.: В. К., В. В. Андреев и его великорусский оркестр, СПБ, 1909, гл. 1; Лысань Г., Самодеятельный духовой оркестр, М., 1948; Мысовский В., Фейертаг В., Джаз. Краткий очерк, Л., 1960; Попонов В., Самодеятельный оркестр народных инструментов, [М.], 1960; Рогаль-Левицкий Д., Беседы об оркестре, М., 1961; Соколов Ф., В. В. Андреев и его оркестр, Л., 1962.

А. В. Дорожкин, Москва.

ОРЛО́В, Борис Павлович [р. 19(31).I.1892] — сов. географ, д-р географич. наук, проф., действит. чл. АПН РСФСР (с 1947). Почётный чл. Всесоюзного географич. об-ва. Чл. Коммунистич. партии с 1945.

В 1916 окончил математич. и естеств. ф-ты Петрогр. ун-та. В 1912—18 преподавал в ср. уч. заведениях. Принимал участие в экспедициях в пустынях Ср. Азии. В 1918 О. добровольцем вступил в ряды РККА, в 1920 был переведён в Гл. гидрологич. управление РККФ. В 1920—28 он участвовал в гидрографич. и океанографич. работах на Каспии, в Финском заливе, на Чёрном и Азовском морях. С 1930 О. работает в Москве. Участвовал в организации и работе Моск. гидрометеорологич. ин-та. В 1947—51 О. был вице-президентом АПН РСФСР, затем работал в н.-и. ин-тах АН СССР. Пед. деятельность в высшей школе О. начал в 1916, он преподавал на Высш. с.-х. курсах, в Ленингр. ун-те, Моск. гидро-метеорологич. ин-те, МГУ и в пед. вузах Москвы. Награждён орденом Ленина.

Исследования О. посвящены разработке вопросов океанографии, метеорологии, климатологии, гидрологии суши и истории географии. Много внимания О. уделяет вопросам подготовки преподавателей-географов, разработке проектов новых уч. планов, совершенствованию программ, подготовке уч. руководств для уч-ся и методич. пособий для учителей. Им много сделано для популяризации географич. знаний, гл. обр. в области истории географич. открытий.

Соч.: К изучению экологических условий в юго-вост. части Закаспийских Кара-Кум, «Тр. по прикладной ботанике, генетике и селекции», 1928, т. 19, в. 4; Приходно-расходный баланс воды и режим влажности почвы или верхних слоев грунта, «Уч. зап. геогр. ф-та МГПИ», 1938; Характерные особенности движения барханных цепей в юго-вост. Кара-Кумах. (По наблюдениям Репетекской песчаной станции гос. географич. об-ва), «Уч. зап. МГУ. География», 1938, в. 14; Содержание и построение университетских курсов физической географии, «Вестн. высшей школы», 1945, № 5—6; К вопросу о классификации подразделений мирового океана, «Уч. зап. МГУ», 1946, в 119; Ю. М. Шокальский, его жизнь и деятельность. (К 100-летию со дня рождения), М., 1956; Географические экспедиции и исследования, в кн.: История естествознания в России, т. 3, М., 1962.

ОРФОГРАФИ́ЧЕСКИЙ РЕЖИ́М в школе — см. *Единый школьный режим* грамотного письма и культуры речи.

ОРФОГРА́ФИЯ в школе (от греч. ὀρθός — правильный и γράφω — пишу). О. — совокупность правил, устанавливающих написание слов и их форм. Совр. система рус. О. отражена в «Правилах русской орфографии и пунктуации», утверждённых в 1956 Президиумом АН СССР, Мин-вом высшего и ср. спец. образования СССР и Мин-вом просвещения РСФСР (до этого времени действовали правила О., утверждённые Наркомпросом РСФСР 23 дек. 1917 и подтверждённые декретом СНК РСФСР 10 окт. 1918).

Обучение О. в школе начинается в 1-м классе и продолжается в течение всего курса *русского языка*, т. е. по 8-й класс включительно (в 9—10-х классах правила О. повторяются в связи с работой над ошибками в сочинениях).

Написания слов обычно регулируются правилами, к-рые являются обобщением тех или иных случаев письма и указывают на приёмы, посредством к-рых можно определить то или иное написание. Так, правописание безударных гласных в разных частях слова регулируется правилами, требующими определения значащей части слова (корня, приставки, суффикса, окончания) и постановки безударного слога под ударение.

Для усвоения подобных морфологич. написаний уч-ся должны иметь элементарные знания о составе слова, о частях речи и их формах, уметь производить грамматич. анализ, абстрагировать, обобщать. Смешение орфографических и лежащих в их основе грамматич. явлений (смешиваются части речи, не разграничиваются падежи существительных, прилагательных, числительных, местоимений, смешиваются формы глаголов и т. п.) чаще всего является непосредственной причиной орфографич. ошибок. Чтобы не смешивать морфологич. категории и формы и свободно применять правила О. в процессе письма, уч-ся должны приобрести чёткие и прочные грамматич. знания и умения. С этой целью используются не только аналитические, но и синтетич. упражнения: словообразование, подбор родственных слов и форм, употребление данных слов в словосочетаниях и предложениях. Во многих случаях, особенно когда речь идет об окончаниях частей речи, существенное значение имеет умение устанавливать синтаксич. связи между словами в словосочетаниях и предложениях (ср.: он охотится — нельзя охотиться).

Для овладения фонетич. написаниями слов, определяемыми произношением (напр., стол, стул), достаточно правильно слышать звуки в слове и изображать их буквами. Этим умением уч-ся овладевают уже при *обучении грамоте* и в послебукварный период. Уч-ся делят слова на слоги, проговаривают их, выделяют в слове или в слоге нужные звуки, произносят их отдельно и в словах. Однако нек-рые фонетич. написания также регулируются правилами, к-рые иногда называются графическими. К ним относятся, напр., употребление «ь» как знака мягкости и как разделительного знака (уголь, угольки, чьи), употребление букв «е», «ё», «ю», «я» для обозначения мягкости предыдущих согласных (сел, нёс, люк, мял) и для обозначения йотированных гласных (ель, ёлка, юг, яма), правила обозначения сочетаний «жи», «ши», «ча», «ща», «чу», «щу». Эти правила действительны для любой части слова. Они усваиваются в основном на нач. стадии обучения путём упражнений в письме. Умение правильно воспользоваться звукобуквенным и слоговым анализом слов, отличить твёрдое произношение согласных от мягкого, найти в слове ударение, ударные гласные, определяемые произношением согласные, некоторые двойные согласные, сочетание букв типа «жи», «ши», различить на слух сочетания типа «ня», «нья» имеет первостепенное значение для усвоения этих написаний.

В рус. О. имеются и т. н. традиционные написания, не определяемые ни произношением, ни правилами, напр. в словах «верблюд», «лестница», «чувство». Правописание этих слов усваивается лишь памятью, при этом важную роль играет пользование словарями; нек-рые учителя при обучении правописанию подобных слов применяют послоговое орфографич. произношение, а также группировку слов по сходству написания (ворона, сорока, воробей).

Среди традиционных написаний имеются и такие, относительно к-рых существуют определённые правила, напр. употребление «ь» в глаголах (сидишь, спрячь, спрячьте), в наречиях (сплошь, навзничь); написания нек-рых форм имён существительных, прилагательных, числительных, местоимений (дочь, врач, в селении, на знамени; моего, белого, синего; одиннадцать, двадцать, пятнадцать и др.). Уч-ся усваивают подобные написания в процессе изучения грамматики.

Усваивая правила переноса слов с одной строки на другую, уч-ся делят слова на слоги, причём слогораздел допускается довольно свободный (се-стра, сес-тра, сест-ра); иногда учитывается морфологич. членение слова (напр., подъ-ехал, под-стрелил и пр.).

Значительный раздел О.— слитные, раздельные и дефисные написания слов: предлогов и приставок (напр.: по новому правилу—строится по-новому), частиц (напр.: я тоже приду—сделай то же, что и я), сложных слов (напр.: народнохозяйственный — административно-хозяйственный). Здесь играют роль лексико-синтаксич. соображения. Ошибки в написании предлогов, союзов, частиц, наречий, сложных слов часто встречаются в работах уч-ся не только младших, но и старших классов. Для их предупреждения и преодоления нужны: ознакомление уч-ся с разнообразными способами соединения частей и частиц речи в одно слово, приёмами распознавания смешиваемых явлений, обобщение и систематизация относящихся сюда правил, упражнения в составлении словосочетаний и предложений.

Для усвоения правил употребления прописных букв (это тоже особая область О.) необходимо научить школьников понимать выделительную и различительную функции прописной буквы (ср.: Орёл — город, орёл — птица, Дуб и Трость в басне Крылова, дуб и трость как названия растения и вещи). Постепенно уч-ся узнают, что к собственным именам относятся не только имена, отчества, фамилии людей, прозвища, но и географич., астрономич., историч. наименования, названия произведений лит-ры и пр. В этой области много условного и спорного, поэтому в школе изучаются далеко не все случаи выделения слов прописной буквой.

При обучении О. к уч-ся предъявляются следующие требования: 1) внимание к слову и его написанию, орфографич. зоркость; 2) различение произношения основных звуков и словесного ударения; 3) письмо не по буквам, а по слогам или целыми словами; 4) понимание значения слова; 5) умение находить орфограф. трудности; понимание того, в каких случаях надо и в каких не надо проверять написания; 6) развитый самоконтроль (посредством слуха, произношения и хорошо понятого и усвоенного правила); 7) умение разбирать морфологич. состав слова; 8) различение частей речи и их основных форм; 9) умение устанавливать связи между словами в предложении и ставить вопросы от одного слова к другому; 10) умение самостоятельно работать с учебником и со словарем; 11) осмысленное выполнение упражнений, активная работа над орфографич. ошибками.

Процесс изучения какой-либо орфографич. темы обычно делится на несколько этапов: ознакомление с грамматическим явлением, лежащим в основе орфографического правила; анализ орфографического материала, подлежащего усвоению; вывод правила, упражнения.

Орфографич. грамотность проявляется в определённых навыках, формирование к-рых требует многочисленных и разнообразных упражнений. В проведении их можно наметить также ряд этапов, каждый из к-рых имеет свои задачи: узнавание изучаемого орфографического явления (или орфограммы) в ряде слов, в предложении, в тексте; отнесение частного случая к тому или иному правилу; применение правила к данному орфограф. случаю; автоматизация навыка, для достижения к-рой необходимы упражнения гл. обр. конструктивного характера, когда уч-ся приходится применять данное правило наряду с другими, ранее усвоенными правилами.

О. в школе изучается преимущественно в связи с изучением грамматич. явлений. Напр., во время изучения темы «Состав слова» уч-ся усваивают правописание безударных гласных в корне, в приставках; при изучении темы «Имя существительное» — правописание суффиксов и окончаний имен существительных. Не все написания подчиняются грамматико-орфограф. правилам, поэтому для формирования навыков грамотного письма используются и фонетич. и словарные упражнения: первые гл. обр. для фонетико-графических написаний, вторые — для традиционных написаний.

Методика обучения О. включает многочисленные орфографич. упражнения, к-рые применяются на разных этапах изучения темы. Эти упражнения делятся на три основных вида, каждый из к-рых имеет свои подвиды:

1) Списывание с книги или с доски, сопровождаемое анализом и объяснением написанного: выборочное выписывание из текста слов, словосочетаний или предложений на определённую орфографич. тему; списывание, усложнённое каким-либо грамматич. или орфограф. заданием (напр., вставить пропущенные буквы в слова); восстановление деформированных предложений или деформированного текста.

2) *Диктанты*: сопровождаемые объяснением написания тех или иных слов (комментируемое письмо), предупредительные (с предварительным грамматич., орфографич. разбором); объяснительные (с последующим разбором и объяснением); творческие (сопровождаемые изменением конструкций или форм слов); контрольные (или проверочные) с предварительной самостоятельной подготовкой уч-ся по тексту, указанному учителем, и без такой подготовки.

3) Творческие письменные работы: свободный диктант; *изложение* (краткое или подробное) текста; изложение с изменением формы рассказа или с дополнением и видоизменением его содержания; коллективное *сочинение* под руководством учителя; индивидуальное сочинение.

Творческие письменные работы являются собственно упражнениями в развитии письменной речи (см. *Развитие речи*), однако на определённых этапах, преимущественно на этапе автоматизации навыка, они могут служить и целям формирования орфографич. грамотности.

Коренной вопрос методики обучения родному языку — сочетание работы над орфографич. грамотностью с развитием речи. Письменная речь должна быть свободна от орфографич. ошибок. Целесообразней предупредить ошибку, чем потом преодолевать её. Предварительный разбор, выписывание на классной доске трудных для правописания слов, предварительная словарно-орфографич. работа с классом, пользование уч-ся словарями и т. п.— все это служит предупреждению ошибок.

Для преодоления ошибок большое значение имеют: их учёт, классификация и анализ учителем и, под его руководством, самими уч-ся; опирающаяся на этот учёт дифференцированная работа учителя с уч-ся в классе, иногда с использованием спец. карточек, включающих нужные орфограммы; активная индивидуальная работа уч-ся над своими ошибками в классе и дома; дополнительные занятия с наиболее отстающими учащимися.

Причинами орфографич. ошибок часто являются: отсутствие регулярного повторения нек-рых наиболее трудных орфограмм, ослабление внимания к О. при изучении синтаксиса и пунктуации, неоправданное и бесконтрольное «многописание». Формирование орфографич. навыков требует постоянных упражнений и внимания к О. даже и тогда, когда закончено изучение морфологии и проходятся синтаксис и пунктуация. Вполне возможно связывать работу над отдельными синтаксич. темами с повторением О. (напр., изучение дополнений с повторением правописания падежных окончаний, определений — с правописанием прилагательных и причастий). Упражнения в расстановке знаков препинания могут сопровождаться подчёркиванием тех или иных орфограмм, их группировкой по правилам и пр. В 9—10-х классах, где по уч. плану нет особых часов для занятий грамматикой и О., используются все возможные случаи для устранения недочётов в орфографич. грамотности уч-ся: 1) при анализе письменных работ (сочинений) рассматриваются орфографич. ошибки, делаются обобщающие обзоры правил, даются индивидуальные задания уч-ся; 2) при чтении и анализе художественных произведений обращается внимание уч-ся на нек-рые наиболее трудные случаи написания; 3) организуются спец. занятия с отстающими по темам, имеющим, как правило, обобщающий характер, напр., правописание частицы «не» с разными частями речи, дефисные написания и др.

Лит.: Грот Я., Филологические разыскания, т. 2, 3 изд., СПБ, 1885; его же, Рус. правописание, 22 изд., П., 1916; Бодуэн де-Куртенэ И. А., Об отношении рус. письма к рус. яз., СПБ, 1912; Правила рус. орфографии и пунктуации, М., 1956; Шапиро А. Б., Рус. правописание, М., 1961; Орфографический словарь рус. языка, 5 изд., М., 1963; Панов М. В., И все-таки она хорошая!, М., 1964; Текучев А. В., Основы методики орфографии в условиях местного диалекта, М., 1953; Ушаков М. В., Методика правописания, 4 изд., М., 1959; его же, Упражнения по орфографии в ср. школе, 4 изд., М., 1962; Рождественский Н. С., Обучение орфографии в нач. школе, 2 изд., М., 1960; его же, Очерки по истории методики нач. обучения правописанию, М., 1961. *Н. С. Рождественский.* Москва.

ОРФОЭ́ПИЯ (греч. ὀρθοέπεια, от ὀρθός — правильный и ἔπος — речь) — образцовое лит. произношение, система произносительных норм устной речи в данном лит. языке; учение о произносительных нормах.

Орфоэпич. нормы рус. языка сформировались в основном ещё в 1-й пол. 17 в. как нормы моск. говора, к-рые по мере развития и укрепления нац. языка стали приобретать характер нац. норм. Окончательно орфоэпич. нормы рус. языка сложились во 2-й пол. 19 в. В рус. языке и мн. др. языках образцом общенар. орфоэпич. произношения является сценич. произношение.

Различные отступления от лит. произношения мешают свободно общаться людям, т. к. слушающий, фиксируя недостатки произношения, отвлекается от содержания, а порой и просто не понимает говорящего. Распространению норм правильного произношения способствуют радио, телевидение, театр, кино и особенно школа. Работа над лит. произношением является неотъемлемой составной частью всех занятий в школе, а не только уроков *русского языка* и *литературы* (см. *Единый школьный режим* грамотного письма и культуры речи).

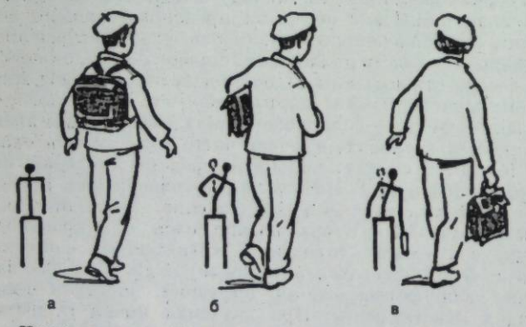
Обучение школьников правильному произношению начинается уже в нач. школе. На уроках рус. языка, в соответствии с программой, обучение нормам правильного произношения происходит параллельно с изучением грамматики и *орфографии*. Работа начинается на уроках фонетики, где наряду с теоретич. сведениями уч-ся знакомятся с нек-рыми произносительными нормами, освобождаются от наиболее распространённых в данной местности диалектных ошибок (напр., оканья — на севере страны) или недочётов, возникших под влиянием родного языка (напр., твёрдость согласного «р» в языке уч-ся — белорусов); овладевают правильным ударением в словах, в к-рых часто допускаются ошибки (напр., в словах: киломе́тр, сре́дства, хозя́ева, столя́р, звони́т и др.). Работа над произношением продолжается и при изучении состава слов. Уч-ся преодолевают побуквенное произношение слов с непроизносимыми согласными (праздник, гигантский), сочетаний «сч» и «сш» (исчезать, бесшумный) и др. Большое значение для формирования орфоэпич. навыков имеет раздел «Части речи». При изучении имени существительного подбираются слова, в которых учащиеся допускают неправильные ударения; изучая прилагательные, местоимения, порядковые числительные и причастия, уч-ся усваивают правильное произношение окончаний род. над. ед. ч. (-ого, -его) и ударение в кратких прилагательных и причастиях (трудна́, ну́жно, приведе́н), произношение вопросительного местоимения «что»; изучая глагол — произношение «-ться» и «-тся» и ударения в глаголах прошедшего времени (при́нял, приняла́, при́няли, по́нял, поняла́, по́няли); в разделе «Наречие» — правильное ударение в наречиях типа «хо́лодно», «ве́село», «тёсно» и произношение таких слов, как «конечно», «нарочно», «скучно»; в разделе «Союз» — навыки произношения подчинительных союзов «что», «потому что» и др. (см. словарь при ст. *Культура речи*).

В основу методич. приёмов обучения О. положено не только подражание лучшим произносительным образцам, но и выяснение нек-рых теоретич. сведений. К наиболее распространённым методич. приёмам обучения О. относятся: обучающее чтение учителя; анализ передач по радио, звукозаписей (см. *Грамзапись*, *Магнитофон*); разучивание текстов наизусть; использование обучающих и контрольных карточек с индивидуальными орфоэпич. заданиями; обобщение разрозненных орфоэпич. сведений при помощи справочных пособий; различные виды устных и письменных тренировочных работ при изучении законов рус. ударения; выведение орфоэпич. правила на основе анализа стихотворных отрывков (рифмующихся слогов) и пр.

На уроках лит-ры для повышения *культуры речи* уч-ся и формирования у них правильного и выразительного произношения используются разнообразные формы работы: рассказывание, *объяснительное чтение*, *выразительное чтение*, прослушивание лит. произведений в исполнении мастеров художественного слова.

Лит.: Фирсов Г. П., Как я обучаю правильному лит. произношению на уроках фонетики, «Рус. язык в школе», 1947, № 3; его же, Обучение лит. произношению в связи с работой по орфографии, там же, 1948, № 5; Аванесов Р. И., Рус. лит. произношение, 2 изд., М., 1954; его же, Фонетика совр. рус. лит. языка, М., 1956; Рус. лит. произношение и ударение. Словарь-справочник. Под ред. Р. И. Аванесова и С. И. Ожегова, М., 1959; Текучев А. В., Методика преподавания рус.яз. в ср. школе, М., 1958; Вопросы обучения лит. произношению и ударению в 8-летней школе. (В помощь учителю), Краснодар, 1963; Леонова К. А., Обучение орфоэпии в условиях южнорус. говоров, в кн.: О путях совершенствования методики рус. языка, М., 1963; Шейнина Е. П., Приемы работы над лит. произношением в диалектных условиях, там же; Сб. упражнений по рус. лит. произношению и ударению, М., 1963.
Е. П. Шейнина. Краснодар.

ОСА́НКА — привычное положение тела человека во время стояния, сидения и ходьбы. С морфологич. точки зрения О. характеризуется формой позвоночника и грудной клетки, взаимным расположением головы, плечевого пояса, рук, туловища, таза и ног. С физиологич. стороны О.— это своеобразный навык, т. е. определённое сочетание условных рефлексов, обеспечивающих сохранение привычного положения тела.



а б в

Ношение книг: *а* — правильное; *б* и *в* — неправильное.

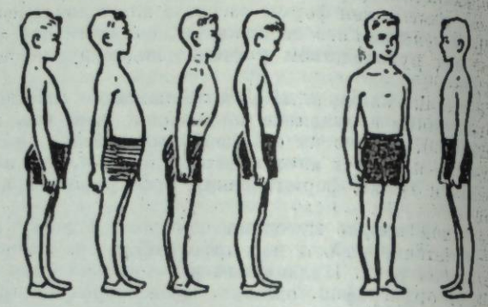
О. не бывает врождённой, она формируется в процессе роста и развития ребёнка, а также его учения, занятий физич. упражнениями и трудовой деятельности. Изменение О. с возрастом происходит на основе совершенствования возможностей опорно-двигательной системы ребёнка (см. *Анатомо-физиологические особенности детей*).

Осн. роль в формировании правильной О. играет не абсолютная сила мышц, а хорошее развитие их и равномерное распределение мышечной тяги. Правильная О. характеризуется прямым положением головы и корпуса при слегка отведённых назад и опущенных плечах. У людей с хорошей О. внутренние органы находятся в правильном положении; сердце, лёгкие, желудок, кишечник работают в нормальных условиях; движения выполняются свободно, без излишнего напряжения.

Нарушения О. выражаются в отклонениях от нормальных форм тела и правильного взаимоотношения отдельных частей его — головы, туловища, таза и конечностей. В отличие от нормальной О., существуют ещё 4 осн. типа О.— круглая спина, плоская спина, плоско-вогнутая спина, круглo-вогнутая спина, свидетельствующие о различных нарушениях и отклонениях.

Плохая О. может привести к неблагоприятным изменениям в организме и ухудшению здоровья: грудная

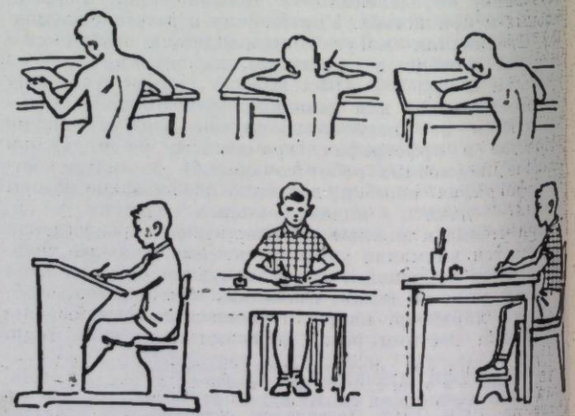
клетка постепенно суживается, делается плоской, углы лопаток отходят от позвоночника и начинают торчать как крылья, спина горбится, живот выпячивается вперёд.



Неправильная (четверо слева) и правильная (двое справа) осанка.

О. нельзя рассматривать, как что-то постоянное, не поддающееся изменению. В различные периоды жизни детей под влиянием окружающей обстановки О. может меняться как в лучшую, так и в худшую сторону, поэтому различные нарушения её, особенно в ранних стадиях, могут быть полностью исправлены.

Педагогам и родителям необходимо постоянно следить за тем, чтобы О. детей была правильной во всех положениях. Ребёнок должен равномерно опираться на обе ноги при длительном стоянии; сохранять прямое положение корпуса и головы во время ходьбы (не допуская раскачивания корпуса в стороны или наклонения его вперёд); правильно сидеть за столом и партой как дома, так и в школе (край стола должен быть на 2—3 *см* выше локтя согнутой под прямым углом руки, ноги — плотно стоять на полу или скамеечке; при письме не горбиться и не опускать низко голову (расстояние до книги или тетради — не менее 30 *см*). Дети должны спать на ровном, плотном матраце и невысокой подушке, лучше всего на спине; носить вещи не в одной и той же руке, а чередуя руки (лучше всего книги носить в ранце).



Неправильная (вверху) и правильная (внизу) осанка.

Необходимо в процессе роста детей развивать у них крепкий «мышечный корсет» путём равномерного укрепления всех мышц туловища, особенно разгибателей спины, мышц живота и плечевого пояса. Этой цели слу-

жат: ежедневная утренняя гимнастика — «зарядка»; «физкультминутки» во время приготовления уроков через каждый час — полтора в виде 8—10-минутных выполнений упражнений; уроки физич. воспитания в школе, спортивные занятия в секциях. Среди спортивных занятий наибольшую ценность для выработки правильной красивой О. имеют художественная гимнастика, фигурное катание на коньках, ходьба на лыжах и плавание. Самая полезная из спортивных игр — баскетбол. В занятия гимнастикой следует включать ряд спец. упражнений, напр. прогибание спины лёжа на груди и спине, приседания у стены, касаясь её затылком и туловищем, упражнения в сохранении равновесия с мешочком или мячом на голове.

Формирование О. зависит также от умелого сочетания занятий физич. упражнениями со строгим гигиенич. режимом (полноценное питание, достаточный сон, закаливание организма).

Лит.: Гориневская В., Древинг Е., Коррекция дефектов осанки, искривлений позвоночника и плоскостопия, в их кн.: Лечебная физкультура, М., 1944; Мирский Л. М., Воспитание осанки. Гимнастические упражнения для исправления и формирования осанки, М., 1948; Крамаренко В. К., Осанка уч-ся в школе и ее воспитание, «Изв. АПН РСФСР», 1949, № 23; Ловейко И. Д., Упражнения для воспитания осанки, там же; Гориневский В. В., Пути и методы изучения процессов развития ребенка и подростка, Избр. произв., т. 1, М., 1951; Рубцова А. Д., Лечебная физкультура при расстройствах осанки и сколиозах у школьников, М., 1955; Верле Т. Б., Воспитание осанки у уч-ся I—IV классов, «Физическая культура в школе», М., 1958, № 3; Янкелевич Е. И., Воспитание правильной осанки, 2 изд., М., 1959; Краковяк Г. М., Воспитание осанки, Л., 1959; Методические указания по организации корригирующей гимнастики, профилактике и лечению нарушений осанки и искривлению позвоночника у детей. Под ред. Г. С. Левина и Е. И. Янкелевич, М., 1963.

ОСВЕЩЕ́НИЕ детских учреждений. Рациональное естественное и искусственное О. помещений дет. учреждений, и прежде всего О. уч. помещений школ,— один из важнейших элементов гигиены *зрения* детей и подростков. О., отвечающее гигиенич. требованиям, помимо облегчения зрительной работы, способствует повышению общей работоспособности и успеваемости детей.

Естественное О. Согласно действующим нормам («Строительные нормы и правила», гл. II — В. 5), все помещения дет. учреждений, предназначенные для уч. занятий, игр и отдыха, должны иметь естественное О. Минимальный коэффициент естественного О. (т. е. отношение освещённости внутри помещения к одновременной освещённости, создаваемой открытым небосводом на горизонтальной поверхности) в самом тёмном месте классной комнаты должен быть не меньше 1,5%, а в рекреационных помещениях не меньше 0,5%. Нижний край окна должен находиться на уровне рабочей поверхности парт, ширина простенков между окнами не должна превышать 0,8 *м*. Свет должен падать слева от сидящего за партой ученика. Для остекления оконных рам следует применять первосортное силикатное стекло; очистку стёкол рекомендуется производить ежедневно изнутри и не реже 3—4 раз в год снаружи. В классных комнатах не рекомендуется заставлять окна цветами. Во всех помещениях потолки и верхняя часть стен должны быть окрашены в белый цвет. Побелку этих поверхностей следует производить ежегодно. Школьная мебель (деки парт, классные доски) должна быть окрашена матовой краской и по возможности в светлые тона. Светлая окраска не только повышает освещённость, но и более равномерно распределяет яркость в поле зрения.

Искусственное О. дет. учреждений, и особенно школ, имеет не менее важное значение. Согласно действующим нормам (там же, гл. II — В. 6), минимальная освещённость регламентирована и снижение её недопустимо. Так, напр., в уч. помещениях школ,

на партах и классных досках при О. лампами накаливания освещённость должна быть не менее 150 *лк*, а при люминесцентных лампах не менее 300 *лк*. Необходимо, чтобы примерно половина освещённости на партах создавалась за счёт отражённого света. Для этого ок. $^2/_3$ светового потока ламп должно направляться в верхнюю полусферу. Такому требованию полностью отвечают светильники отражённого и полуотражённого света. В дет. учреждениях большое внимание должно уделяться ограничению ослеплённости. Яркость светящихся частей светильников в классных и спальных комнатах не должна превышать 2000 *нт*, а в остальных помещениях — 3000 *нт*. Кроме того, требуется, чтобы О. в помещениях было равномерным. Типовая осветительная установка с лампами накаливания для стандартного класса площадью 50 $м^2$ состоит из 7 кольцевых светильников СК-300 (см. рис.), с лампами мощностью по 300 *вт*. Наиболее благоприятным является люминесцентное О., создающее мягкий, рассеянный свет, близкий к дневному.



Светильник кольцевой для ламп мощностью 300 *вт* (СК—300).

Лит.: Вейнберг В. Б., Естественное освещение школ, [Л.— М.], 1951; Краткий светотехнический справочник, М.— Л., 1959; Волоцкой Н. В., Светотехника, Л.— М., 1961; Данциг Н. М., Гигиена зрения уч-ся школ, М., 1961; его же, Освещение жилых и общественных зданий, в кн.: Руководство по коммунальной гигиене, т. 3, [М.], 1963.
Н. М. Данциг. Москва.

ОСНО́ВЫ НАУ́К в школе — важнейшие факты, понятия, законы, теории, методы науки, отобранные для изучения в соответствии с требованиями общества и возрастными особенностями учащихся. О. н. составляют содержание школьных предметов (см. *Предмет учебный*). Усвоение О. н. содействует общему развитию уч-ся, расширяет их умственный кругозор, создаёт условия для последующего проф. обучения молодёжи, для углублённого изучения наук в более полном объёме в высших уч. заведениях. В сов. школе обучение О. н. обеспечивает общее и частично политехнич. образование (см. *Общее образование*, *Политехническое обучение*), способствует коммунистич. воспитанию уч-ся.

Стремительное развитие всего комплекса наук о природе, обществе и человеке требует периодич. пересмотра содержания О. н., изучаемых в школе, включения новых фактов и идей и исключения устаревшего материала. Этот пересмотр не может сводиться к простому добавлению новых науч. идей к старому содержанию, к-рое зачастую приходит в противоречие с новыми теориями. Нельзя также отказываться и от изучения в школе классич. представлений, механически заменяя их новейшими теориями. Противопоставление новейших науч. теорий классич. представлениям неправомерно с точки зрения диалектики развития самой науки и ошибочно в пед. отношении, ибо при образовании новой теории материал старой включается в неё, подчиняясь новым фактам и понятиям, к-рые были раскрыты и познаны в процессе развития науки. По отношению к этим вновь познанным прежние представления, определявшие границы старой теории, выступают как более частные, узкие или предельные. Из старой теории исключается лишь всё то, что не соответствовало реальной действительности. Т. о., изучение классич. представлений необходимо не только для общего культурного развития уч-ся, но и для сознательного усвоения совр. науч. теорий. Пересмотр содержания О. н. требует переработки всей структуры уч. программ и учебников, трактовки в них старого материала в свете новых науч. теорий.

Важнейшее значение для развития науки имеют методы, к-рыми она пользуется в исследовании действительности. По словам И. П. Павлова, «...наука движется толчками в зависимости от успехов, делаемых методикой. С каждым шагом методики вперед мы как бы поднимаемся ступенью выше, с которой открывается нам более широкий горизонт, с невидимыми раньше предметами» (Полн. собр. соч., т. 2, 1951, с. 22). Ознакомление уч-ся с методами науки повышает доказательность изучаемого материала, способствует развитию науч. мышления. Это необходимо также и для подготовки уч-ся к труду, к-рый в коммунистич. обществе всё в большей мере будет включать в себя элементы экспериментирования (см. *Исследовательский принцип* в обучении).

ОСТРОГО́РСКИЙ, Алексей Николаевич (25.I.1840—2.X.1917) — рус. педагог, писатель. Окончил кадетский корпус в Петербурге (1858), Михайловскую артиллерийскую академию (1861). Был воспитателем, преподавателем физики, геометрии и инспектором военных гимназий, а затем директором военно-учительской семинарии (1877—82). Редактировал журн. «*Детское чтение*» и «*Педагогический сборник*». Стремился сделать эти журналы органами прогрессивной пед. мысли, привлекая к участию в них передовых педагогов. О. печатался в «Искре», «Современнике», «Библиотеке для чтения», «Учителе» и др. журналах. Он — автор многих статей и книг по вопросам воспитания, методики преподавания геометрии. Большое внимание уделял пропаганде внешкольного чтения. Из работ О. следует выделить: «Среди природы» (1874), «В своем кругу» (1875), «По белу свету» (1876), «У рабочих людей» (1876), «Детский альманах» (4 изд., 1876), «Материалы по методике геометрии» (1883), «Образование и воспитание» (1897), «Педагогические экскурсии в область литературы» (1897), «Педагогическая хрестоматия» (1907), «Н. И. Пирогов и его педагогические заветы» (1914, в этом труде наиболее полно изложены пед. взгляды О.).

Лит.: Пед. сборник, 1907, № 10; 1909, № 2; 1910, № 8, 12; Сборник пед. статей в честь редактора журн. «Пед. сборник» А. Н. Острогорского по случаю 25-летия его редакторской деятельности, СПБ, 1907; На память о 27 сент. 1907 г., СПБ, 1907; Симонов И. С., Пед. сборник за 50 лет. Краткий историч. очерк, П., 1914; Гольдин Ф. Л., К истории журн. «Пед. сборник», «Тр. Одесского гос. ун-та им. И. И. Мечникова», 1962, т. 152, в. 13.

ОСТРОГО́РСКИЙ, Виктор Петрович (16.II.1840—31.I.1902) — рус. педагог, методист, литератор, общественный деятель. После окончания Петербургского ун-та (1862) работал учителем словесности в столичных гимназиях и на женских пед. курсах. О.— последователь В. Я. *Стоюнина* и В. И. *Водовозова*. Основная заслуга О. как методиста в том, что в процессе преподавания он большое внимание уделял этико-эстетич. воспитанию и развитию творческой самостоятельности уч-ся. Особое значение О. придавал эмоциональному восприятию художественного произведения и формированию эстетич. вкусов уч-ся. Но работа над отдельными произведениями, по мнению О., должна быть подчинена усвоению систематич. курса теории и истории лит-ры. О. разработал программу и методику обучения выразительному чтению, к-рое наряду с заучиванием наизусть он считал одним из условий успешного преподавания лит-ры и к-рое органически связывал с анализом художественных произведений и изучением теории лит-ры. О. подчёркивал, что более глубокому восприятию и пониманию произведений способствует знакомство уч-ся с личностью писателя, с его биографией. Занятия по лит-ре в классе О. сочетал с внеклассными занятиями (чтением, работой кружков) и посещением театров и музеев. О. разработал систему лит. образования от начального до выпускного класса, выступал против схоластики и чрезмерного увле-

чения древностью, за широкое знакомство уч-ся с новейшей и совр. рус. и зарубежной лит-рой.

Отрицание революционного пути преобразования действительности, либеральная ограниченность взглядов привели О. к тому, что он, преклоняясь перед Белинским, не понимал его революционно-демократических взглядов в критике, дал неправильную оценку романа «Что делать?», не принимал сатирич. произведений Некрасова.

О.— автор рассказов для детей, лит.-критич. работ, посвящённых творчеству Лермонтова, Гоголя, С. Аксакова, Гончарова, один из первых исследователей творчества Кольцова, Плещеева, Помяловского, редактор журн. «Детское чтение» (1877—84), «Дело» (1883—8[illegible]), «Воспитание и обучение» (1885), «Мир божий» (1892—1902). Редакторскую деятельность О. высоко ценил Горький.

О. вёл большую просветительскую работу, активно выступал в защиту женского образования, открыл в Валдае на личные средства бесплатную школу и б-ку для крестьянских детей. О. выступал и как лектор-методист на учительских земских курсах, был организатором первых воскресных школ в Петербурге.

Соч.: Письма об эстетическом воспитании, 3 изд., [illegible], 1908; Этюды о рус. писателях. Очерки Пушкинской Руси, кн. 5, СПБ, 1909; Из мира великих преданий, 12 изд., СПБ, 1911; Руководство к чтению поэтических сочинений, 5 изд., СПБ, 1911; Рус. писатели, как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу, 7 изд., СПБ, 1913; Хорошие люди, 6 изд., М., 1913; Беседы о преподавании словесности, 4 изд., СПБ, 1913; Рус. пед. писатели, 3 изд., М., 1914 (совм. с Д. Семеновым); Выразительное чтение, 8 изд., М., 1916.

Лит.: Гречишникова А. Д., В. И. Водовозов и В. П. Острогорский, М., 1941; Парилов И. Г., Методическое наследство В. П. Острогорского, «Уч. зап. Новосиб. гос. пед. ин-та», 1945, в. 1; его же, Жизнь и пед. деятельность В. П. Острогорского, там же, 1946, в. 2; Ротенберг Я. А., Вопросы преподавания лит-ры. Ист.-методические очерки, М., 1959; Салтыкова М. Н., В. П. Острогорский, в сб.: Рус. учитель. Под ред. Н. И. Громова, М., 1961.

ОСТРОГРА́ДСКИЙ, Александр Фёдорович (1853—3.VIII.1907) — рус. сурдопедагог. О. завершил начавшееся во 2-й пол. 19 в. преобразование организационно-методич. системы обучения глухих в России. Осн. деятельность О. протекала в Петерб. уч-ще для глухих, где он работал с 1885. В 1886 он был направлен в Германию для ознакомления с преподаванием по звуковому методу. По возвращении в 1887 О. занялся обучением глухих звуковой речи и организовал обучение учителей глухих постановке звуков. В 1889 О. издал «Руководство к первоначальному обучению глухонемых детей по звуковому способу». В 1893 вышла «Книжка по грамоте» — пособие по усвоению грамматич. правил и логич. задач по рус. яз. Им были составлены и другие учебники и пособия для глухих. В 1897 О. открыл курсы по подготовке учителей для уч-щ глухих. В 1[illegible] он организовал выпуск журн. «Листок по обучению по звуковому способу глухонемых, воспитанию и призрению их» (выходил 3 года, а затем был передан в Попечительство о глухонемых и издавался под назв. «Вестник попечительства... о глухонемых»).

Исследуя физиологич. действия органов речи, О. пришёл к важному в пед. отношении выводу, что при несовершенстве органов речи на них можно воздействовать посредством спец. упражнений. Он разделил звуки рус. яз. на концентрич. группы по особенностям артикуляции. На помощь ребёнку привлекались его руки и зеркало, что помогало воспитанию зрительного восприятия речи, кинестезич. и вибрационных ощущений. Эта, казалось бы, стройная методич. система в первоначальный период обучения глухих не способствовала, однако, их общему умственному развитию. Её осн. недостатком было то, что обучение устной речи не отделялось от *чтения с губ* и обучения грамоте. Подчинение постановки звуков обучению грамоте приве-

дило к сужению круга знаний глухого уч-ся в нач. период обучения. Создавая методику обучения звуковой речи, О. не придавал также должного значения использованию остатков слуха у глухих детей.

Лит.: Лаговский Н. М., С.-Петербургское училище глухонемых, СПБ, 1910; Басова А. Г., История обучения глухонемых, М., 1940; Дьячков А. И., Доброва А. Д., Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России, т. 1, М., 1949. *А. Г. Басова.* Москва.

ОСТРО́ЖСКАЯ ШКО́ЛА (Острожская академия) — греко-славянская школа, основанная в конце 70-х гг. 16 в. в г. Остроге деятелем культуры, киевским воеводой князем Острожским. В программу обучения входили: славянский, греч., польский и лат. языки, грамматика, риторика, математика, астрономия, философия и богословие. О. ш. руководила работой школ в Турове (1572), Владимире Волынском (1577), Слуцке (1580). В О. ш. получили образование М. *Смотрицкий*, И. *Борецкий* и мн. др. видные деятели Украины и Белоруссии. После смерти князя Острожского О. ш. из-за отсутствия средств была закрыта. О. ш. имела большое значение для развития просвещения среди населения, пед. мысли и организации нац. школы на Украине.

Лит.: Голубев С., Киевский митрополит Петр Могила и его сподвижники, К., 1883; Харламович Н., Западно-русские православные школы XVI и нач. XVII вв., Казань, 1898.

ОСТРОТА́ ЗРЕ́НИЯ — см. *Зрение.*

ОСТРОТА́ СЛУ́ХА — см. *Слух.*

ОСЯЗА́НИЕ — отражение предметов внешней среды на основе сложного комплекса неск. видов кожных и кинестезич. ощущений. О. является одним из осн. видов чувственного отражения объективной действительности. Это один из наиболее древних видов чувствительности. Его исходной формой является недифференцированная чувствительность наружной поверхности тела живого существа. В своей наиболее высоко развитой форме О. свойственно только человеку и высшим животным. Развитие О. у человека связано с трудовой деятельностью и развитием руки как органа труда и одновременно специфического органа О. «...Чувство осязания, которым обезьяна едва-едва обладает в самой грубой, зачаточной форме, выработалось только вместе с развитием самой человеческой руки, благодаря труду» (Энгельс Ф., Диалектика природы, 1966, с. 148).

Выделяются две формы О. Пассивное О. (более близкое к исходной форме данного вида чувствительности) осуществляется всей кожной поверхностью, имеющей ряд специфич. чувствительных окончаний (см. *Кожные ощущения*), без участия мышечно-двигательного аппарата. Активное О., органом к-рого является рука человека, представляет собой сложное взаимодействие кожной и кинестезич. чувствительности (см. *Кинестезические ощущения*). Т. о., активное О.— совместная деятельность двух анализаторов — кожного и двигательного. Активное О. осуществляется посредством спец. действий ощупывания, с помощью к-рых рука активно взаимодействует с предметами. При этом кинестезич. ощущения от мышц руки в сочетании с кожными ощущениями сигнализируют о таких свойствах предметов, как твёрдость, мягкость, упругость, шероховатость, форма и величина. В процессе ощупывания осуществляется сложный синтез кожных и кинестезич. ощущений и возникает адекватный образ предмета. Для формирования осязательного образа существенное значение имеет определённое взаимодействие пространственных и временны́х компонентов осязательного восприятия (напр., площадь к.-л. фигуры кажется больше при медленном обведении её контура, чем при быстром). При пассивном О. могут быть адекватно отражены лишь нек-рые несложные и структурном отношении объекты. При этом адекватное отражение

возникает замедленно, при повторных восприятиях и лишь в зонах высокой кожной чувствительности.

Активное О. может быть непосредственным и инструментальным. В первом случае ощупывание производится непосредственно рукой, во втором — с помощью к.-л. инструмента или орудия. Спец. формой инструментального О. является О. через протез, к-рое позволяет в известной мере компенсировать функции ампутированной конечности и имеет важное значение для восстановления этих функций.

О. имеет важное значение для развития других видов чувствительности. Особую роль оно играет в формировании пространственного зрения. В свою очередь, активное О. формируется в тесной связи с образованием зрительно-двигательных связей между движением рук и перемещением линии взора, а следовательно, и изменением зрительных образов.

Активное О., как и пространственное зрение, развивается у ребёнка в процессе накопления им опыта, под руководством взрослых. Основой для развития О. в раннем детстве служат нек-рые врождённые, безусловные рефлексы и связанные с ними зоны тактильной чувствительности (пищевой рефлекс и слизистая оболочка губ, хватательный рефлекс и кожа ладоней). Первые условнорефлекторные связи между движениями руки и глаз образуются на 3-м месяце жизни ребёнка. На 4-м месяце появляются зачатки предметных действий, к-рые развиваются затем в процессе манипулирования с предметами в возрасте 5—6 месяцев. Примерно в 7-месячном возрасте выделяется «ведущая» рука, к-рая начинает преимущественно использоваться при манипулировании предметами. На 8-м и 9-м месяцах появляются движения ощупывания, характерные для активного О. Далее О. совершенствуется в процессе развития предметных действий в игре и учении. Последующее развитие О. происходит в трудовой деятельности. При этом, если труд требует наличия тонкой осязательной чувствительности, О. может быть развито очень высоко. Напр., опытные мельники могут с помощью О. определять не только сорт муки, но даже указать местность, где выросла пшеница, из к-рой мука сделана.

О. играет важную роль в деятельности человека как для познания окружающей действительности, так и в процессе его трудовой деятельности, где с помощью О. осуществляется регуляция рабочих движений рук. Значение О. особенно велико в процессе автоматизации *навыков*, когда оно обычно замещает зрительный контроль за выполнением движений. В нек-рых видах деятельности О. выступает в качестве самостоятельного метода исследования (напр., пальпация в деятельности врача).

Чрезвычайно велика роль О. при слепоте и слепоглухоте, когда познание предметов окружающего мира, чтение спец. шрифта, а во втором случае и восприятие речи окружающих (в форме пальцевой речи — см. *Дактилология*) осуществляется с помощью О.

Лит.: Энгельс Ф., Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека, К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., 2 изд., т. 20; Сеченов И. М., Осязание как чувство, соответствующее зрению, в кн.: Сеченов И. М., Павлов И. П., Введенский Н. Е., Физиология нервной системы, Избр. труды, в. 3, кн. 2, М., 1952; Ананьев Б. Г. [и др.], Осязание в процессах познания и труда, М., 1959; Зинченко В. П., Ломов Б. Ф., О функциях движения руки и глаза в процессе восприятия, «Вопр. психологии», 1960, № 1; Веккер Л. М. и Лакс Ю. П., К проблеме построения осязательного образа, «Вопр. психологии», 1961, № 5; Филиппов А. В., К вопросу об адекватном отражении пассивноосязаемого объекта, там же, 1965, № 4; Джелдард Ф., Кожные системы связи, в кн.: Теории связи в сенсорных системах. Под ред. и с предисл. Г. Д. Смирнова, М., 1964; Révész G., Die Formenwelt des Tastsinnes, Bd 1—2, Haag, 1938.

В. И. Лубовский. Москва.

ОТДЕ́Л НАРО́ДНОГО ОБРАЗОВА́НИЯ в СССР — гос. орган, руководящий нар. образованием на тер-

рритории района, города, области, края. Является отделом исполкома соответствующего Совета депутатов трудящихся и подотчётен ему, а также вышестоящему О. н. о. или мин-ву просвещения (нар. образования) республики. В ведении О. н. о. находятся школы, дошкольные и внешкольные учреждения, районные и городские методич. (педагогич.) кабинеты. Областные (краевые) и нек-рые городские О. н. о. руководят также деятельностью ин-тов усовершенствования учителей.

В функции О. н. о. входит: проведение в жизнь постановлений партии и правительства по вопросам нар. образования, а также директивных указаний и распоряжений вышестоящих органов нар. образования; контроль за работой школ, внешкольных и др. дет. учреждений; подбор, назначение и увольнение работников подведомственных учреждений (в установленном законом порядке); изучение и распространение опыта лучших школ и др. учреждений нар. образования и эффективных методов руководства ими; финансирование подведомственных учреждений, контроль за расходованием ими средств, за их материально-хозяйственной деятельностью; организация строительства и ремонта зданий школ и др. дет. учреждений; борьба с безнадзорностью детей; пед. пропаганда среди родителей.

В своей деятельности О. н. о. проводят принцип единства идейно-политич., педагогич. и хозяйственного руководства школами и др. учреждениями. Они тесно связаны с постоянными комиссиями по нар. образованию соответствующих Советов депутатов трудящихся, опираются на помощь *Совета по народному образованию*, общественной инспекции, широкого актива работников просвещения и специалистов различных отраслей экономики и культуры.

ОТКРЫТЫЙ УРО́К — урок, на к-ром присутствуют другие учителя и приглашённые лица. О. у. проводятся квалифицированными учителями по трудным или слабо разработанным в методике разделам уч. программы с целью показа и распространения наиболее эффективных приёмов уч.-воспитательной работы. Такие уроки способствуют внедрению достижений пед. науки в практику, распространению передового пед. опыта, повышению квалификации учителей.

О. у. организуются директорами и заведующими уч. частью школ, а также инспекторами отделов нар. образования для учителей, работающих как в данной школе, так и в др. школах р-на. Учитель, проводящий О. у., обычно заранее разрабатывает его подробный план, к-рый обсуждается на методич. объединении и утверждается директором школы, где будет проводиться этот урок. Затем этот план рассылается приглашённым учителям для ознакомления. Это способствует активному наблюдению за ходом урока со стороны присутствующих, а также эффективному и полезному обсуждению его. План вместе с протоколом обсуждения проведённого О. у. хранятся в *методическом кабинете* школы или педагогическом кабинете р-на и используются для методич. работы с учителями.

Следует иметь в виду, что присутствие на уроке посторонних лиц может в известной мере мешать уч-ся, сковывать их инициативу и тем самым искажать ход уч. процесса. Поэтому количество О. у. должно быть ограничено, время проведения и состав приглашённых заранее определены.

«ОТЛИ́ЧНИК НАРО́ДНОГО ПРОСВЕЩЕ́НИЯ» — нагрудный значок, к-рым награждаются лучшие работники учреждений и предприятий мин-в просвещения (нар. образования) союзных республик и профсоюза работников просвещения, высшей школы и науч. учреждений. Лучшие работники др. систем, имеющие заслуги в области нар. образования, награждаются этим значком

по ходатайству соответствующих мин-в и ведомств. В РСФСР значок «О. н. п.» учреждён постановлением СНК РСФСР от 14/XI 1943. Действующее положение утверждено Мин-вом просвещения РСФСР по согласованию с Республиканским комитетом профсоюза в 1958. В нач. 1965 в РСФСР было 90,7 тыс. чел., награждённых значком «О. н. п.».

Награждение значком производится за успехи в выполнении закона о всеобуче; в руководстве учреждениями нар. обр. и в контрольно-инспекторской работе; в постановке уч.-воспитательной работы в школах и др. уч.-воспитательных учреждениях; в организации и проведении методич. работы; в повышении квалификации и подготовке кадров нар. образования; в дошкольном и внешкольном воспитании детей; в науч.-исследовательской работе по вопросам нар. образования; в создании учебников, уч.-методич. и наглядных пособий, дет. художественной лит-ры; в проектировании и строительстве школ и др. учреждений нар. образования; в планово-финансовой, административно-хозяйственной и др. работе в органах нар. образования; в организации производства, конструировании и реализации уч.-наглядных пособий; в деятельности профорганизаций и др.

Решения о награждении значком «О. н. п.» принимают мин-ва просвещения (нар. образования) и республиканские комитеты профсоюза по представлению местных органов нар. образования, главков и управлений мин-в совместно с обкомами и крайкомами профсоюза. Значок вручается на общих собраниях сотрудников. Право ношения значка пожизненное; лишение значка может быть произведено только совместным решением мин-ва и республиканского комитета профсоюза за поступки, несовместимые со званием отличника нар. просвещения.

ОТОПЛЕ́НИЕ детских учреждений. Состояние здоровья и работоспособность детей и подростков во многом зависят от *микроклимата* дет. учреждений. Низкая температура воздуха, пола и стен, особенно при высокой их влажности, способствует возникновению простудных заболеваний. Неблагоприятны также и перегрев помещений: высокая температура воздуха в классных комнатах способствует развитию в процессе занятий чрезмерного утомления и изнеживает дет. организм, понижая его сопротивляемость к холоду. Поддержание нормального микроклимата в холодное время обеспечивается различными системами О. При выборе той или иной системы О. следует исходить из следующих требований:

1. Отопительные приборы должны обеспечивать в осн. помещениях постоянную равномерную температуру воздуха. В таблице представлены оптимальные параметры температуры воздуха в осн. помещениях дет. учреждений для ср. климатич. полосы СССР.

Наименование помещений	Температура воздуха
Классы, уч. кабинеты, аудитории, кабинеты директора, завуча, учительские, б-ки	18–20°
Мастерские по металлу, кабинеты домоводства и ручного труда, обеденные залы	16–17°
Мастерские по дереву и гимнастич. зал	15°
Рекреационные помещения, вестибюли, гардеробы	15–16°
Помещения мед. пункта	20–22°
Игровые и групповые помещения дошкольных учреждений	20–23°

В районах Крайнего Севера и Сибири температура воздуха осн. помещений должна быть на 1,5–2,0° выше, а в условиях жаркого климата на 2–2,5° ниже указанной.

2. Ощущение холода во многом зависит от температуры ограждающих поверхностей — стен, пола, окон, т. к. потери тепла с поверхности тела человека тем выше, чем больше разность температуры тела и внутренней температуры ограждений. Поэтому разница между температурой воздуха и внутренней температурой ограждений должна составлять не более 2°.

3. Температура воздуха должна быть равномерной в течение суток, перепады её по горизонтали и по высоте помещения не должны превышать 2°.

4. Отопительные приборы не должны изменять состава воздуха помещений (содержания в нём влаги, пыли, углекислоты) и должны быть установлены с учётом правил техники безопасности.

Этим осн. требованиям удовлетворяет получившее наиболее широкое распространение в дет. учреждениях водяное О. низкого давления с температурой воды порядка 70–95°. Расположение отопительных приборов — радиаторов — под окнами у наружных стен здания обеспечивает равномерность температуры воздуха и стен в помещении. Относительно низкая температура теплоносителя не вызывает перегрева поверхности радиаторов (40–50°) и исключает опасность пригорания на них пыли и загрязнения воздуха.

Перспективным в гигиенич. отношении следует считать лучистое (панельное и плинтусовое) О. Гладкие отопительные бетонные или железобетонные панели размещаются под окнами вдоль всей наружной стены и частично вдоль внутренней. Теплоносителем служит вода, циркулирующая в змеевиках внутри панелей, или нагретый воздух. Эта система обеспечивает состояние теплового комфорта при более низких температурах воздуха (на 1–1,5°) и меньших потерях тепла излучением, что позволяет улучшить аэрацию помещений зимой в присутствии детей. Такая система О. уже довольно широко применяется в дет. дошкольных учреждениях, создавая оптимальные условия микроклимата при температуре панелей в 22–24°.

В последние годы в школах вновь начала применяться система воздушного О., совмещённая с приточной вентиляцией. Эта система обеспечивает механич. подачу в верхнюю зону помещения нагретого до 22–30° и увлажнённого атмосферного воздуха (в количестве 16–20 $м^3$ в час на одного уч-ся), что решает одновременно не только проблему О., но и вентиляции зданий. Система эта проходит в настоящее время (1966) испытание в экспериментальных школах. Более дешёвая в строительстве, она требует хорошей наладки и правильной эксплуатации.

Использование в небольших сельских школах и дошкольных учреждениях печного О. нецелесообразно с гигиенич. точки зрения и не экономично. Его следует заменять местными системами водяного О.

Лит.: Савостьянова М. Н., Гигиеническая оценка условий занятий в классах с плинтусовым отоплением, «Информационный бюллетень Моск. н.-и. ин-та санитарии и гигиены им. Ф. Ф. Эрисмана», 1958, № 22; Горомосов М. С., Микроклимат жилищ и его гигиеническое нормирование, М., 1963; Малышева А. Е., Гигиенические вопросы радиационного теплообмена человека с окружающей средой, М., 1963.

Е. И. Кореневская. Москва.

ОТПУСК работников просвещения. По сов. законодательству работники просвещения, как и др. рабочие и служащие, имеют право на ежегодный оплачиваемый О. Продолжительность О., предоставляемого воспитателям школьных интернатов, директорам дет. домов, их заместителям по уч.-воспитательной работе, воспитателям и пионервожатым дет. домов, заведующим и воспитателям дет. садов, руководителям кружков внешкольных дет. учреждений и нек-рым другим пед. работникам,— 36 рабочих дней. О. продолжительностью 48 рабочих дней предоставляется директорам (заведующим) школ, их заместителям по уч.-воспитательной работе и производственному обу-

чению, учителям, пионервожатым, физрукам и др. пед. работникам школ всех типов, а также пед. работникам дет. домов и садов с особым режимом, воспитателям школ-интернатов, школ и групп с продлённым днём (см. Сб. законодательных актов о труде, 1964).

На пед. работников школ и др. учреждений просвещения распространяются льготы, касающиеся дополнительных отпусков, установленные для лиц, работающих в районах Крайнего Севера и в местностях, приравненных к районам Крайнего Севера (см. там же, с. 240).

Учителям школ, преподавателям ср. спец. уч. заведений, поступившим на работу с 1 сентября и проработавшим полный уч. год, очередной О. предоставляется в период летних каникул продолжительностью 48 рабочих дней. О. такой же продолжительности предоставляется этим пед. работникам, если они поступили на работу в течение уч. года после окончания высшего или ср. спец. уч. заведения, а также после отбытия действительной военной службы. Всем др. учителям и преподавателям, поступившим на работу в течение уч. года, очередной О. предоставляется в период летних каникул из расчёта 4 рабочих дня за каждый проработанный месяц (см. там же, с. 239–40).

Во время очередного О. работникам просвещения выплачивается заработная плата из расчёта среднего заработка, исчисляемого в общем порядке, установленном законодательством. Учителям и преподавателям, работающим в неск. школах, ср. спец. и др. уч. заведениях, приравненных к ним по оплате труда работников, при исчислении среднего заработка для оплаты за время О. учитывается заработная плата:

а) по основному месту работы — за все часы пед. работы, а также дополнительная оплата за руководство кружками, выполнение обязанностей классных руководителей, проверку тетрадей и др. работу, к-рая не считается совместительством;

б) по месту работы по совместительству — лицам, имеющим по основному месту работы уч. нагрузку, равную или выше установленной нормы,— за все часы пед. работы, но не более половины тарифной ставки (высшей для данного работника); лицам, не имеющим полной уч. нагрузки по основному месту работы,— за все часы пед. работы, но с таким расчётом, чтобы общий среднемесячный заработок за часы пед. работы по основному и совмещаемому местам работы не превышал полуторной тарифной ставки (высшей для данного работника).

И. Н. Адаскин. Москва.

ОТРЯ́Д пионерский — часть пионерской дружины. Создаются в школе (в классах), по месту жительства, пионерских лагерях и объединяют обычно детей одного возраста, в школах-интернатах могут быть и разновозрастными. Работой О. руководит *вожатый*. О., состоящий из 10 и более пионеров, делится на звенья. О. избирает совет О. и его председателя. Высший орган О.— пионерский сбор; проводится не реже одного раза в месяц. О. имеет отрядный флаг, горн и барабан.

Работа О. строится в соответствии с планом работы пионерской дружины и включает игры, соревнования, художественную самодеятельность, опытническую работу и технич. творчество, экскурсии и туристские походы, тимуровскую работу, выпуск стенгазет, бюллетеней и др. (см. *Дружина* пионерская, *Звено* пионерское, *Зона пионерского действия*, *Пионерская организация*.

В связи с тем, что подавляющее большинство отрядов создаётся на базе классов, важная роль в воспитании пионеров принадлежит учителю. Он должен быть умелым наставником и организатором пионеров, подсказывать О. новые интересные дела, направлять работу совета отряда, помогать развитию инициативы

самих ребят. В своей работе учитель опирается на широкий актив отряда, использует его помощь в уч.-воспитательной работе класса.

ОТЧЁТНОСТЬ ШКОЛЫ. В СССР установлены единые обязательные для всех школ формы гос. статистич. отчётности. В них отражаются выполнение школой закона о всеобуче, состояние успеваемости уч-ся, внеклассной работы, материально-технич. базы, итоги работы за уч. год, численность работников и размер фонда заработной платы. Кроме того, существует спец. система финансовой О. ш., формы и сроки к-рой устанавливаются финансовыми органами (см. *Смета*). Практикуются также отчётные доклады директоров школ перед органами нар. образования, исполкомами местных Советов депутатов трудящихся, партийной, профсоюзной и комсомольской общественностью.

За период 1960—64 мин-вами просвещения союзных республик значительно сокращены виды письменной О. ш.: отменены письменные четвертные, полугодовые и годовые отчёты школ, а также различные сводки, не предусмотренные гос. статистич. отчётностью. Это освободило директоров школ от излишней канцелярской работы и дало возможность инспекторам органов нар. образования больше внимания уделять непосредственному изучению пед. процесса.

Статистич. О. ш. имеет след. формы. Форма О. ш.— 1 содержит данные о выпуске уч-ся из школы за предыдущий год и переводе уч-ся в следующие классы, их распределении по классам, возрасту, родному яз. и яз., на к-ром они обучаются, а также сведения о пед. персонале по группам классов, материально-технич. базе и об изменениях в контингенте уч-ся за период летних каникул. Форма О. ш.— 2 составляется через 5 дней после окончания первого полугодия и содержит сведения об успеваемости уч-ся по всем предметам уч. плана за истекший период. Форма О. ш.— 3 составляется через 5 дней после окончания уч. года и показывает изменения в составе уч-ся за год, результаты уч. и кружковой работы, итоги экзаменов и использование фонда всеобуча.

О. ш. составляется на основе ведущегося в школе учёта работы. За её достоверность несёт персональную ответственность директор школы. О. ш.— важное средство контроля за работой школы; её изучение и обобщение помогают органам нар. образования разрабатывать меры по дальнейшему улучшению и развитию школьного дела. *Г. Р. Черепашенец.* Москва.

ОУЭН (Owen), Роберт (14.V.1771—17.XI.1858) — англ. социалист-утопист, один из предшественников науч. социализма. Исходя из того, что человек есть продукт среды, О. делал вывод, что во всех недостатках совр. ему людей повинна социальная среда, т. е. капитализм, являющийся источником всех социальных бедствий. Для их устранения надо заменить капитализм социализмом — разумным обществом, соответствующим природе человека, его стремлению к счастью. Считая, что в социализме заинтересованы все люди, все классы, О. путь к нему видел не в классовой борьбе, а в мирной пропаганде и просвещении людей.



Пед. воззрения О. занимают важное место в системе его взглядов. Начав с плана устранения безработицы и других бедствий трудового народа, О. пришёл к заключению, что правильно поставленное воспитание есть ключ к решению всех социальных проблем. В 1815 выступил с проектом закона, по к-рому работающие дети должны были обучаться в школах. Систематич. изложение своих пед. взглядов О. впервые представил в очерках «Об образовании человеческого характера» («A new view of society», 1813—14), к-рые явились теоретич. обобщением его практич. деятельности в Нью-Ланарке (Шотландия). Здесь О., управляя в качестве совладельца крупной фабрикой, улучшил условия быта и труда рабочих, сократил рабочий день, создал (1816) «Институт для формирования характера», к-рый представлял собой систему четырёх образовательных учреждений (ступеней): «школа» для маленьких детей 1—5 лет; дневная школа для детей 5—10 лет, вечерняя школа для подростков от 10 до 17 лет, работающих на фабрике; вечерние лекции для взрослого населения. Целью воспитания О. считал формирование самостоятельно и рационально мыслящего человека. Гл. внимание было обращено на нравственное воспитание. В области умственного образования О. заботился о том, чтобы ребёнок получал знания, не противоречащие здравому смыслу, согласные с действительными фактами. Физич., эстетич. воспитание, военные упражнения ставили целью приучить детей к внимания, дисциплинированности, что, в свою очередь, способствовало их умственной деятельности.

Уже в нью-ланаркский период О. развивал идею соединения обучения с производительным трудом детей и практически применил её на практике. Более полная реализация этой идеи относится ко времени организации О. первой коммунистич. колонии Нью-Хармони («Новая Гармония») в Америке (1825). Колония была построена на принципе равенства людей в жизни и труде. Важное место в ней занимало воспитание и обучение детей. В школе Нью-Хармони были воплощены основные принципы нью-ланаркской системы обучения и сохранена её структура. Но она имела и новые черты. Дневная школа делилась на общеобразовательную и индустриальную, составлявшие одно целое. Уч. день включал занятия в обеих школах, а также практич. работу в мастерских, саду и поле. Т. о., вся система не только обеспечивала физическое, умственное и нравственное развитие детей, но и прививала им трудовые навыки, подготавливала их к выполнению как индустриального, так и с.-х. труда.

В теоретич. трудах 30—40-х гг. О. утверждал, что только общественное воспитание в коммунистич. общинах (к-рое должно было включать физич. развитие, нравственное воспитание, обучение элементам наиболее полезных наук, в т. ч. механики и химии, знакомство с производством) будет способствовать формированию всесторонне развитых людей. Новым в теории О. являлось указание на необходимость связи теоретических занятий с трудовым обучением не только для улучшения способов производства материальных благ, но и для совершенствования человеческой личности. На практике эти теоретич. положения были частично осуществлены в англ. колонии Куинвуд (1836).

Признавая утопичность социальной теории О., основоположники науч. социализма высоко оценили его пед. идеи и общественно-пед. деятельность. Ученик об общественном характере воспитания молодого поколения, о трудовом воспитании, связанном с умственным и физическим, Маркс определял как «...зародыш воспитания эпохи будущего...» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 23, с. 495).

Соч. в рус. пер.: Избр. соч., т. 1—2, М.—Л., 19[illegible]
Лит.: Маркс К. и Энгельс Ф., Святое семейство, [illegible] К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., 2 изд., т. 2, М., 1955; [illegible] же, Манифест Коммунистической партии, там же, т. 4, [illegible] 1955; Маркс К., Тезисы о Фейербахе, там же, т. 3, М., 19[illegible] Энгельс Ф., Положение рабочего класса в Англии, [illegible] там же, т. 2, М., 1955; Ленин В. И., Три источника [illegible] три составных части марксизма, Соч., 4 изд., т. 19; Крупская Н. К., Нар. образование и демократия, Пед. соч., т. 1, М., 1957; её же, Маркс о коммунистическом воспита-

нии подрастающего поколения, там же, т. 2, М., 1958; Герцен А. И., Роберт Оуэн, Собр. соч., т. 11, М., 1957; Плеханов Г. В., Утопический социализм XIX века, Избр. филос. произв., т. 3, М., 1957; Добролюбов Н. А., Роберт Овэн и его попытки общественных реформ, Полн. собр. соч. в 6 тт., т. 4, М., 1937; Пед. идеи Роберта Оуэна, избр. отрывки из сочинений Р. Оуэна, со вступ. статьей А. Анекштейна, М., 1940; Зикеева О. Н., Трудовое воспитание в коммунистич. колониях Роберта Оуэна, «Сов. педагогика», 1959, № 5; Тумим-Альмединген Н. А., Пед. опыты и взгляды Р. Оуэна, М., 1960; Lloyd J., The life, times and labours of Robert Owen, v. 1—2, L., 1900; Podmore F., Robert Owen. A biography, v. 1—2, L., 1923; Booth A. J., Robert Owen, the founder of socialism in England, [L.], 1962; Morton A. L., The life and ideas of R. Owen, L., 1962.

О. Н. Зикеева. Ленинград.

ОХОТНИКОВ, Никифор Михайлович [18(30).III. 1860—29.I (10.II).1892] — чуваш. педагог. Учился в Симбирской чуваш. учительской школе, затем в Казанском ун-те (1888—92). О.— первый чуваш. учитель математики с университетским образованием. Автор известных «Записок чувашина о своем воспитании» (в сб. «Чувашские рассказы», М., 1961), представляющих оригинальное исследование о чуваш. *народной педагогике.* Этот труд много раз переиздавался на рус. и чуваш. языках. О. принадлежат также историко-пед. исследование «Обучение чуваш грамоте» (опубл. в 1889—91 в журн. «Церковно-приходская школа»), работы — «Приволжские чуваши» (1893), «Соображения о проведении математических экскурсий» (1884) и др. Им разработаны программы и переведены на чуваш. язык книги по математике для чуваш. школ. Близкое знакомство с семьёй рус. педагога-демократа И. Н. *Ульянова* оказало огромное влияние на формирование демократич. взглядов О.

В своей практич. деятельности О. следовал многим традициям народной педагогики, внимательно и с большой любовью изучал нар. систему воспитания, обобщал и систематизировал пед. опыт чуваш. учителей. Высокую оценку пед. деятельности О. дал И. Я. *Яковлев*: «В лице учителя Охотникова,— писал он,— нашего бывшего воспитанника, школа приобрела даровитого и усердного труженика...» (Отдел рукописей Гос. б-ки им. В. И. Ленина, ф. 361, папка 1 в).

Соч. (кроме указ. в тексте): Мана пăхса ӳстерни, в кн.: Чăваш литературi, Чебоксары, 1961.
Лит.: В. И. Ленин. Биография, 2 изд., М., 1963; Крупская Н. К., О дружбе ребят всех национальностей, Пед. соч., т. 5, М., 1959; Ульянова А. И., Детские и школьные годы Ильича, М.— Л., 1937; Семья Ульяновых. Под ред. И. Я. Баранова, 2 изд., Ульяновск, 1963; Н. М. Охотников. Суралпиранта 100 çул тултарнă май, в кн.: Чăваш календрě 1960, март; Волков Г. Н., Чувашская нар. педагогика, Чебоксары, 1958; Сеймуллин В., Н. М. Охотников пурнăçěнě ěçě-хěлě, «Ялав», 1959, № 2.

Г. Н. Волков. Чебоксары.

ОХРАНА ТРУДА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ в СССР — система гос. мероприятий, обеспечивающих благоприятные условия труда, производственного обучения, физического и духовного развития несовершеннолетних в возрасте от 15 до 18 лет, работающих (или обучающихся) на предприятиях и в учреждениях. О. т. н. предусматривает нормы, регулирующие продолжительность рабочего дня, время отдыха, правила техники безопасности и санитарии труда.

Приём несовершеннолетних на работу и производственное обучение на предприятиях и в учреждениях СССР производится с 16 лет. В исключительных случаях по согласованию с комитетом профсоюза допускается приём на самостоятельную работу или в качестве учеников подростков, достигших 15 лет. На предприятиях, стройках и в организациях установлена броня приёма на работу молодёжи, обязывающая администрацию предоставлять юношам и девушкам 16—18 лет определённый процент рабочих мест. Зачислению несовершеннолетних на работу обязательно предшествует мед. освидетельствование. Такое же освидетельствование проводится и в дальнейшем не реже одного раза в год до наступления 18-летнего возраста.

Для несовершеннолетних до 18 лет установлен сокращённый рабочий день след. продолжительности: в возрасте от 15 до 16 лет — 4 часа, в возрасте от 16 до 18 лет — 6 часов. С учётом этих норм определяется и продолжительность уч.-рабочего времени, отведённого для производственного обучения уч-ся проф. уч. заведений. Оплата труда несовершеннолетних за сокращённый рабочий день производится как за полный рабочий день работников соответствующих категорий. Сдельные работы оплачиваются по расценкам, одинаковым со сдельными расценками для взрослых рабочих, и, кроме того, производится доплата по тарифной ставке сдельщика за время, на к-рое полный рабочий день взрослых превышает сокращённый рабочий день несовершеннолетних. При повременной форме оплаты труда они получают доплату по своей тарифной ставке за часы, не дорабатываемые ими до полного рабочего дня. Подростки, принятые на работу на промышленные предприятия и стройки до достижения ими 17-летнего возраста, а также подростки в возрасте от 17 до 18 лет в период прохождения производственного обучения не включаются в среднесписочную численность работников предприятий и строек, по которой исчисляется производительность труда.

Руководителям предприятий (учреждений) запрещается использовать молодых рабочих и служащих в возрасте до 18 лет на сверхурочных работах, привлекать их к работе в ночных сменах, а также применять труд лиц моложе 18 лет на особо тяжёлых и вредных для здоровья работах. Список таких производств, профессий и специальностей утверждён постановлением Гос. комитета Совета Министров СССР по вопросам труда и заработной платы от 29 авг. 1959 (см. Сб. законодательных актов о труде, 1965, с. 531—32). Лица в возрасте до 18 лет не допускаются также к работам, связанным исключительно с переноской и передвижением тяжестей, превышающих предельные нормы, предусмотренные для несовершеннолетних постановлениями НКТ РСФСР от 4 марта 1921 и НКТ и ВСНХ СССР от 14 ноября 1923. Всем молодым рабочим и служащим, к-рым ко дню возникновения права на отпуск не исполнилось 18 лет, предоставляется месячный отпуск, как правило, в летнее время. Заменять этот отпуск денежной компенсацией запрещается. На несовершеннолетних распространяются общие правила увольнения работников по инициативе администрации. Для усиления охраны трудовых прав несовершеннолетних установлено, что для их увольнения необходима, кроме согласия местного комитета профсоюза, санкция районной *комиссии по делам несовершеннолетних.*

Надзор за соблюдением законов об охране труда несовершеннолетних осуществляют прокуратура, отдельные государственные органы (напр., санитарная инспекция Мин-ва здравоохранения СССР) и профсоюзные организации. Непосредственно на предприятиях (в учреждениях) контроль за соблюдением администрацией трудового законодательства в отношении несовершеннолетних осуществляют фабричные, заводские или местные комитеты профсоюза.

Ю. П. Орловский. Москва.

ОЦЕНКА успеваемости учащихся — определение степени усвоения уч-ся знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ним школьными программами. О. осуществляется в процессе повседневного изучения учителем результатов уч. работы уч-ся на уроках и дома, а также по итогам спец. проверки знаний, умений и навыков: устной, письменной, графич. или практич. (см. *Проверка* знаний, умений и навыков). При О. устных ответов, контрольных работ, результатов выполнения практич. заданий учителя руководствуются утверждёнными

мин-вами просвещения (нар. образования) союзных республик «Примерными нормами оценки знаний, умений и навыков учащихся» по каждому учебному предмету. При О. успеваемости учитываются прочность и сознательность усвоения важнейшей науч. информации, предусмотренной программами и фактически изученной на уроках и др. видах уч. занятий, знание и понимание связи и взаимозависимости изучаемых явлений, законов, закономерностей и правил, умение пользоваться усвоенными теоретич. знаниями для правильного истолкования конкретных фактов и явлений реальной действительности, самостоятельность суждений уч-ся. Требования к знаниям уч-ся каждого класса предъявляются дифференцированно, с учётом возрастных особенностей и уровня предшествующей подготовки. Хорошо организованная О. успеваемости стимулирует стремление уч-ся к достижению лучших результатов в уч. работе.

Как правило, О. успеваемости школьников выражается в баллах, а также в форме оценочных суждений учителя. При выставлении О. учитель аргументирует её, отмечая положительные стороны или недостатки в подготовке уч-ся. В сов. школе, как и в школах многих зарубежных стран, принята пятибалльная система О. успеваемости. Высшей О. в сов. школе является балл «5». В последние годы широко применяется выставление т. н. поурочного балла, к-рым оцениваются результаты всех видов уч. деятельности школьников на уроке. В сочетании с др. формами О. поурочные баллы помогают учителю повседневно иметь достаточно объективные данные об успешности усвоения изучаемого материала значительной частью уч-ся. В старших классах ср. школы наиболее эффективна зачётная система О. Зачёты в ср. общеобразовательной школе, в отличие от вузовских, проводятся как итоговая тематич. О. знаний.

Итоговая О. отражает успешность усвоения знаний, умений и навыков уч-ся в объёме, предусмотренном на всю уч. четверть (уч. полугодие, уч. год). Итоговые О. выставляются по данным текущей проверки знаний и итоговых проверочных работ, в старших классах ср. школы — на основе зачётных оценок. Но во всех случаях итоговая О. не может быть средней арифметической всех данных текущей проверки (или зачётов). Она выставляется с учётом фактич. уровня подготовки, достигнутого учеником к концу соответствующего периода. По наиболее важным предметам учебного плана итоговая О. успеваемости осуществляется по результатам выпускных экзаменов за курс восьмилетней и средней школы, но с учётом и текущей успеваемости учащихся.

В. П. Стрезикозин. Москва.

ОЦХЕ́ЛИ, Иосиф Иванович (29.IX.1865—27.III. 1919)— груз. педагог-методист, общественный деятель. В 1890 окончил физико-математич. ф-т Новороссийского (Одесского) ун-та. В 1892 основал в Кутаиси первый в Зап. Грузии груз. показательный дет. сад с приготовительным классом и руководил им 8 лет. С 1900 по 1919 был директором Кутаисской груз. школы, к-рая по его инициативе в 1905 была реорганизована в груз. гимназию. Преподавателями этой гимназии были высококвалифицированные педагоги.

О.— знаток теории и истории педагогики, был талантливым педагогом-практиком, его заслуженно называли «учителем учителей». Он — один из авторов учебников груз. языка и лит-ры («Грузинская азбука»); книги для чтения после азбуки; книги для чтения; автор «Хрестоматии для ср. школы»; руководства по алгебре, физике и геометрии (совместно с братом). Под руководством О. в Кутаиси были организованы издательские об-ва «Ганатлеба» («Просвещение») и «Скола» («Школа»), оказавшие большое содействие в создании

оригинальных учебников для груз. школ. О.— автор науч.-пед. статей по актуальным вопросам теории педагогики, а также по методике преподавания отдельных уч. дисциплин. Важнейшей задачей школы он считал обучение на родном языке и основательное изучение рус. языка. В своих трудах О. отстаивал и развивал передовые идеи Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, Я. С. *Гогебашвили* и др. Крупный общественный деятель, О. активно участвовал в культурно-просветительной жизни Грузии.

Лит.: Груз. деятели и нар. учителя нар. просвещения, сб. 1, Тб., 1953 (на груз. яз.); Сариш вили Т., Школа и пед. течение в дореволюционной Грузии, Тб., 1956 (на груз. яз.).

ОЩУЩЕ́НИЕ — отражение отдельных чувственных качеств предметов окружающей действительности и мозгу человека или животного. О. возникает вследствие воздействия предметов и явлений материального мира на *анализаторы*. По определению В. И. Ленина, О. есть «...субъективный образ объективного мира...», «...результат воздействия материи на наши органы чувств» (Соч., т. 14, с. 106 и 45).

Благодаря О. возможно познание организмом свойств внешней и внутренней среды. Отражение свойств внешней по отношению к организму среды называется экстероцепцией; к ней относятся *зрение, слух, обоняние, вкус, кожные ощущения*. Отражение состояния внутренних органов называется интероцепцией; О., возникающие в организме при движении, выделяют в особую группу проприоцепции (см. *Органические ощущения, Кинестезические ощущения*). Каждая из перечисленных категорий О. характеризует его качество, или модальность. Модальность О. (напр., слухового) зависит от природы вызывающего его раздражителя (напр., звуковые колебания) и от того, каким анализатором этот раздражитель воспринимается (в данном случае таким анализатором будет слуховой).

В своей совокупности О. являются источником знаний человека о мире и о самом себе. Все другие, более сложные психич. процессы — *восприятие, мышление, чувства* и др.— строятся на основе О.

Способность организма иметь О. называется *чувствительностью*. Она возникла и развивается в ходе эволюции животного мира. При этом изменение чувствительности определяется тем, какие раздражители имеют для организма биологически важное значение. Так, у орла высоко развита острота зрения; пчелы необычайно тонко различают запахи и обнаруживают их в таких слабых концентрациях, в к-рых они совершенно недоступны человеку; хорошо известна изощрённая слуховая чувствительность собаки. В длительном процессе развития сформировались и особенности чувствительности людей. О. человека являются результатом не только филогенеза, т. е. биологич. развития, но и истор. развития человечества: «Образование пяти чувств, это—продукт всей всемирной истории» (Маркс К., см. Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., т. 3, 1929, с. 627). Человека отличает высокое развитие зрения, слуха, в особенности тембрального слуха, лежащего в основе восприятия речи, а также проприоцептивной чувствительности, позволяющей людям легко овладевать тонкими и сложными движениями.

Не всякий раздражитель вызывает О.; слишком слабые воздействия (шорохи, запахи, пятна света) не воспринимаются, а слишком сильные воздействия (ослепительная вспышка, оглушающий грохот) нарушают нормальную работу анализатора и могут навсегда вывести его из строя. Следовательно, О. возникают лишь в тех случаях, когда интенсивность раздражителя лежит в пределах нек-рого установленного диапазона. Границы этого диапазона определяют абсолютную чувствительность организма к воздействиям данного рода. Нижняя граница диапазона, т. е. минимальная интенсивность раздражителя, при к-рой возникает О., составляет нижний абсолютный порог О. Величина, обратно пропорциональная нижнему порогу О., называется абсолютной чувствительностью. Чем выше порог О., тем ниже абсолютная чувствительность организма, и наоборот. Абсолютные пороги многих О. человека очень низки. Ни один из имеющихся в настоящее время приборов не обладает такой чувствительностью к свету или к пахучим веществам, как зрительный и обонятельный анализаторы человека. Помимо абсолютной чувствительности, существует относительная, или разностная, чувствительность, т. е. чувствительность к изменению раздражителя. Отношение впервые замечаемого изменения интенсивности раздражителя к её исходному уровню, т. е. порог различения, имеет в определённых пределах постоянную величину, особую для каждой модальности (см. *Вебера — Фехнера закон*).

Чувствительность анализаторов у одного и того же организма не является величиной постоянной, а изменяется под влиянием ряда условий. Так, при длительном отсутствии раздражений или при действии слабых раздражителей чувствительность анализатора повышается. Напротив, достаточно продолжительное и интенсивное воздействие снижает чувствительность. В темноте или полумраке пороги зрительных ощущений понижаются, а на ярком свету они резко повышаются. Это приспособление чувствительности органа чувств к условиям его функционирования называется *адаптацией*. В нек-рых модальностях адаптация выражена очень ярко (зрительные, обонятельные, температурные, тактильные О.). Перепады световой чувствительности достигают 200-тысячекратного размера за 1 час. Адаптация к сильным запахам происходит в течение немногих минут, а полное восстановление обонятельной чувствительности требует отдыха всего в 1—3 мин. В других модальностях (слуховые, болевые О.) адаптация выражена слабо и протекает очень медленно.

Повышение и понижение порогов О. может быть следствием взаимодействия нескольких раздражений, адресующихся к одному и тому же или к разным анализаторам. Слабые раздражения одной модальности обычно повышают чувствительность, а сильные — понижают её. При воздействии раздражителей одной модальности, но разного характера наблюдается контраст О. Контраст состоит в том, что О. изменяется в сторону, противоположную сопутствующему (или предшествующему) О. Так, О. горячего обостряется после холодного, а вкус кислого — под влиянием О. сладкого; серый прямоугольник на белом фоне кажется темнее, чем на чёрном, и т. д. Взаимодействуют также и О. разных модальностей: освещение глаза повышает остроту слуха, а нек-рые вкусовые и обонятельные раздражители в определённой дозе повышают чувствительность глаза к свету (см. *Органов чувств взаимодействие*).

О. возникает и прекращается не мгновенно, а постепенно. Оно достигает максимума через нек-рое время после начала воздействия раздражителя. После прекращения раздражения О. держится ещё нек-рое время и лишь затем постепенно исчезает. Как последствие раздражения возникают *последовательные образы* — положительные (если они совпадают с первоначальным О.) или отрицательные (если их характер противоположен исходному О.). Наличие последовательных образов приводит к слиянию раздражителей, следующих друг за другом через короткие промежутки времени. Так, если чередовать на экране неподвижные кадры, изображающие последовательные фазы движения, то при интервале между ними, равном 0,03—0,04 сек., у наблюдателя возникает уже впечатление непрерывного движения (стробоскопич. эффект). На этом явлении

построено восприятие зрителями кинофильмов. У нек-рых людей зрительные положительные последовательные образы отличаются необычайной яркостью и продолжительностью (см. *Эйдетизм*).

Различные сферы чувствительности связаны между собой. Очень ярко обнаруживается взаимосвязь О. разных модальностей в явлении *синестезии* — одновременного возникновения ощущений двух или более разных модальностей в ответ на единичное воздействие. Чаще всего синестезия выступает в форме т. н. цветного слуха, при к-ром звуки вызывают, помимо слуховых, также яркие и устойчивые зрительные О.

В повседневной жизни О. обычно включены в более сложный процесс — восприятие, отражающее предмет или явление в целом. О. и восприятие вместе составляют сенсорную, или перцептивную, деятельность, направленную на исследование свойств материального мира и на построение индивидом адекватного образа окружающей действительности. Перцептивная деятельность обслуживает практич. деятельность и обеспечивает её успешное выполнение. Поэтому О. (так же, как и восприятие) нельзя рассматривать как результат простого воздействия на органы чувств, в к-ром воспринимающий организм остаётся пассивной стороной и лишь испытывает некое состояние, вызванное воздействующим на него раздражителем. Стремясь к решению практич. задачи (опознать предмет, найти нужный из группы сходных, быстро и ловко его взять и пр.), человек активно обследует предметы и явления. В этом процессе целенаправленной деятельности у него и рождаются О. Ясность, отчётливость О., а также их интенсивность в большой мере зависят от движений воспринимающего организма, позволяющих установить органы чувств в положение, наилучшим образом способствующее восприятию ими внешних воздействий. Принципиально важную роль в актах О. играют такие движения организма, к-рые как бы снимают слепок с действующего на него предмета, являются моделью или аналогом последнего. Так, О. высоты звука тесно связано с движением голосовых связок при произнесении слышимого звука, а зрительные ощущения — с движением взгляда по объекту.

Развитие ощущений. О.— наиболее простой психич. процесс, но и он не даётся человеку в готовом виде при рождении. В ходе развития ребёнка его О. претерпевают значительные изменения. Прежде всего, с возрастом увеличивается количество раздражителей, к-рые ощущает ребёнок. Исследование детей разного возраста показало, напр., что абсолютная слуховая чувствительность их повышается постепенно и достигает уровня, характерного для взрослых, лишь в школьном возрасте. Одновременно усложняются и обогащаются реакции ребёнка на раздражения, по к-рым можно судить о возникновении у него О. Так, новорождённый никак не реагирует на негромкий разговор стоящего рядом с ним человека; младенец в возрасте одного месяца при звуках голоса уже прекращает плач и замирает; в 2—3 месяца этот же раздражитель вызывает радость ребёнка и стремление отыскать глазами говорящего человека; к концу первого года жизни дети пытаются подражать речи взрослых, а в 1—1,5 года уже могут выполнить данное им в словесной форме несложное поручение.

Однако главное возрастное изменение О. связано с развитием различительной чувствительности. Повышение остроты зрения, тонкости различения муз. тонов и звуков речи, точности дифференцировки цветов и амплитуды своих движений, а также степени мышечного напряжения свидетельствует о том, что с возрастом анализ раздражителей становится всё более точным и верным. Одновременно возрастает и лёгкость различения. Если маленьким детям требуется длительное

время, чтобы обнаружить разницу по высоте между двумя звуками, то старший ребёнок производит различение этих же тонов сразу и без всяких затруднений. Развитие различительной чувствительности в О. разных модальностей происходит в разные сроки. Так, развитие речевого слуха намного опережает развитие звуковысотного (музыкального) слуха: к трём годам дети практически различают все звуки родного языка, а дифференцирование муз. тонов по высоте представляет значительные трудности и в 5 лет. Между тем, анатомо-физиологич. исследования показывают, что анализаторы детей достигают достаточной зрелости очень рано: к 1—1,5 годам. Применение метода условных рефлексов позволило обнаружить, что дети могут воспринимать и анализировать раздражения гораздо совершеннее, чем это можно предполагать, судя по их повседневному поведению. Напр., было установлено, что новорождённые ощущают звуки в широком диапазоне и даже способны дифференцировать их по высоте и по тембру. В 2—3 месяца дети могут различать предметы по цвету и по форме, хорошо дифференцировать запахи. Поэтому очевидно, что созревание анализаторных механизмов само по себе является только одной из причин развития О.

В основном развитие О. определяется изменением и усложнением практич. деятельности ребёнка. Младенца обслуживают взрослые, и перцептивные действия, обеспечивающие его контакт с окружающими людьми, могут быть сравнительно простыми. В раннем детском возрасте ребёнок овладевает предметными действиями и начинает заниматься простыми играми-манипуляциями. Практич. деятельность этого рода предъявляет уже более высокие требования к О. ребёнка — он должен осознавать нек-рые свойства окружающих предметов и явлений, различать несходные вещи. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью ребёнка становится сюжетная ролевая игра. Для её успешного выполнения ребёнку впервые приходится активно воспроизводить то, что он воспринимает (действия людей разных профессий, особенности их внешнего облика, имитировать действия с бытовыми предметами, подражать голосу и повадкам животных и т. п.). Задача воспроизведения воспринятого встаёт перед ребёнком и при рисовании, пении, выполнении гимнастич. движений, при усвоении нек-рых простых трудовых действий. Выполнение этой задачи выдвигает особенно высокие требования к перцептивной деятельности ребёнка и, в частности, требует от него тщательного анализа образца, точного отражения в О. его особенностей и особенностей собственной воспроизводящей деятельности. Поэтому в дошкольном возрасте развитие О. получает новый мощный толчок. У школьника требования жизни обусловливают дополнительное совершенствование перцептивной деятельности, т. к. процесс учения и нач. формы труда могут быть успешными лишь при наличии у ребёнка богатых, разнообразных и хорошо специализированных О. всех модальностей. Спец. опыты позволили установить, что глазомер и величина поля зрения детей достигают максимального уровня в 14—15 лет; чувствительность глаза к оттенкам цвета повышается к 10 годам по сравнению с 7 годами на 45%, а к 12 годам — на 60%; тонкость суставно-мышечных О. с 8 до 14 лет увеличивается на 50%. При этом наблюдения показали, что сдвиги в развитии того или иного вида чувствительности были приурочены к началу занятий ученика тем видом деятельности, к-рый предъявлял спец. требования к его О. Так, скачок в развитии цветоощущения у школьника был связан с введением преподавания рисования красками, слуховая чувствительность резко совершенствовалась в связи с обучением музыке, а фонематич. слух — при переходе к изучению иностранного языка. Т. о., совершенствование О. ребёнка с возрастом неразрывно связано с расширением и усложнением его практич. деятельности, выдвигающей всё более высокие требования к точности, верности и специализированности О. В целом О. детей достигают уровня, характерного для взрослых, к середине школьного возраста.

Развитие О. у ребёнка происходит при систематич. воздействии на него окружающих взрослых. Вначале дети изредка и неумело подражают взрослым, а затем сознательно при помощи взрослых перенимают свойственные людям способы и приёмы познания окружающего мира. В общении со взрослыми дети приобретают умение классифицировать свои О. по качеству, силе, сравнивать их с имеющимися у людей сенсорными эталонами (напр., относить одни звуки к категории громких, другие — к категории средних, делить звуковысотный ряд на муз. тона и полутона и пр.). Следовательно, О. детей в процессе развития не просто совершенствуются, а приобретают истинно человеческий характер. Т. о., развитие О. у детей происходит в результате усвоения ими сенсорной культуры человечества, выработанной им в ходе истории. Влияние взрослых (родителей, воспитателей, педагогов и др.) на этот процесс может быть тем больше, чем более сознательно и планомерно будут осуществлять они свои воздействия.

Зная психологич. особенности развития чувствительности, можно активно вмешиваться в этот процесс. Проведённые сов. педагогами и психологами исследования показали, что у детей имеются большие потенциальные возможности развития О. и их можно успешно использовать. Для этого требуется прежде всего организовать деятельность ребёнка так, чтобы восприятие или различение определённого раздражения стало для него существенно важным. Напр., когда обнаружение разрыва в кольцах Ландольта (таблица, на к-рой изображены незавершённые окружности с разной величиной просвета, находящегося в разных местах этой окружности; употребляется для определения остроты зрения у неграмотных или у детей дошкольного возраста) сделали условием достижения ребёнком успеха в игре, показатели остроты зрения у дошкольников возросли на 17—30%. В этих условиях эффективность усвоения детьми показываемых им взрослыми способов действия резко повышается. Большую роль играет включение в обучение словесного обозначения О., помогающего детям обобщить и осмыслить свой чувственный опыт. Часто дети совсем не умеют производить нужное действие (напр., не умеют прислушиваться к звукам и выделять их высоту). В этих случаях можно быстро сформировать у них нужный приём, обучая детей моделированию особенностей раздражителя с помощью других перцептивных действий, к-рыми они уже владеют (напр., можно связать звуки разной высоты с предметами или игрушками разной величины, превратить их как бы в «голос» игрушечных зверей). Важное значение имеет использование ребёнком подсобных средств при изучении образца. Так, если перед рисованием ребёнок внимательно рассматривает рисунок-образец и делает его предварительный набросок точками на бумаге или палочками на столе, то образ предмета становится у него более устойчивым, а последующее его воспроизведение значительно облегчается вследствие «материализации» (графич. или предметной) его зрительных О.

Богатство и совершенство чувственного опыта ребёнка можно значительно повысить при правильной постановке обучения в школе. Поскольку О. являются основой познавательной деятельности, источником сведений о мире, в процессе преподавания следует использовать наглядный материал, помогающий ребёнку познакомиться с новыми сферами действительности. Однако простое введение наглядности в обучение

еще не обеспечивает развития О. ребёнка — дети могут не заметить в картине или не услышать в музыке её осн. содержания. Поэтому школьнику нужно помочь в усвоении предлагаемого ему наглядного материала. Для этого следует соблюдать ряд условий: не просто давать иллюстрацию (напр., вывешивать картину), а организовать деятельность ученика с нею (напр., предложить детям рассмотреть картину, пересказать её содержание, воспроизвести в рисунке и пр.); создать у ученика активное внимание к осн. содержанию наглядного материала, поставив перед учеником сенсорную задачу (выделить осн. и побочную темы в муз. отрывке); помочь ему построить целенаправленную перцептивную деятельность по ознакомлению с материалом (напр., просить детей следить взглядом за указкой учителя, движущейся по карте; или рассматривать фигуры на картине, к-рые педагог описывает в этот момент словесно). Только с помощью планомерного наблюдения можно достичь действительно высокой сенсорной культуры (см. *Сенсорное воспитание*).

Развитие О. не прекращается и в зрелом возрасте. Условия жизни человека определяют уровень развития его чувствительности. Работа органов чувств приобретает специфич. направленность в зависимости от характера деятельности человека. Важные для проф. деятельности раздражения ощущаются и различаются людьми необычайно тонко (напр., чрезвычайно высокая степень развития обоняния и вкуса у дегустаторов). Влияние практики объясняет и изощрённую чувствительность у лиц с дефектами нек-рых анализаторов. Напр., обонятельный анализатор у слепоглухонемых такой же, как и у зрячих, но обонятельная чувствительность у них значительно тоньше. Так, слепоглухая О. И. *Скороходова* легко различает по запаху типографских красок газеты «Правда» и «Известия». Т. о., возможности анализаторных систем людей очень велики. Они достигают высокого уровня уже в самом раннем возрасте, и только от условий жизни и деятельности, а также от систематич. обучения и упражнения зависит развитие О. до очень высокой степени.

Лит.: Кравков С. В., Очерк общей психофизиологии органов чувств, М.—Л., 1946; его же, Взаимодействие органов чувств, М.—Л., 1948; Исследования по психологии восприятия, М.—Л., 1948; Очерки психологии детей. Младший школьный возраст. Сборник. Под ред. А. Н. Леонтьева и Л. И. Божович, М., 1950; Ананьев В. Г., Вклад сов. психологич. науки в теорию ощущения, в кн.: Психологич. наука в СССР, т. 1, М., 1959; Леонтьев А. Н., О механизме чувственного отражения, в его кн.: Проблемы развития психики, М., 1959; Фарапонова Э. А., Особенности ощущений и восприятий у младших школьников, в кн.: Психология младшего школьника. Под ред. Е. И. Игнатьева, М., 1960; Эльконин Д. Б., Детская психология, М., 1960; Запорожец А. В., Развитие ощущений и восприятий в раннем и дошкольном детстве, «Тезисы докладов на II съезде общества психологов», 1963, в. 2; Проблемы общей и индустриальной психологии, Л., 1963; Сенсорное воспитание дошкольников. Под ред. А. В. Запорожца и А. П. Усовой, М., 1963; Ендовицкая Т. В., Зинченко В. П., Рузская А. Г., Развитие ощущений и восприятий, в кн.: Психология детей дошк. возраста, М., 1964; Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф., Особенности восприятия пространства у детей, М., 1964; Эдриан Е. Д., Основы ощущений. Деятельность органов чувств, пер. с англ., [М.], 1931; Экспериментальная психология, пер. с англ. Под ред. С. Стивенса, т. 1—2, М., 1960—63; Foucault M., L'acuité visuelle et l'acuité auditive chez les écoliers, «L'année psychologique», an 26, 1925, P., 1926; Piéron H., Sensations; their functions, processes, and mechanisms, [New Haven], 1952; Manual of child psychology, 2 ed., Ed. by L. Carmichael, N. Y.— L., 1954; Woodworth R. S., Schlosberg H., Experimental psychology, N. Y., [1955].

М. И. Лисина. Москва.

ПА́БЛИК СКУЛЗ (Public schools) — частные привилегированные ср. школы в Великобритании, сохраняющие аристократические традиции. Название «П. с.» было присвоено группе *грамматических школ* в начале 19 в.

В наст. время (1966) все П. с. представляют собой формально независимые от гос-ва уч. заведения, управляемые попечительскими советами, состоящими из наиболее высокопоставленных лиц. Плата за обучение в П. с. очень высока (400—500 и более фунтов стерлингов в год). Большинство из них являются школами-интернатами, расположенными в загородной местности. Особое положение среди П. с. занимают 9 аристократич., т. н. «великих», П. с.: Винчестер (осн. в 1387), Итон (осн. в 1441), Шрусбери (осн. в 1551), Вестминстер (осн. в 1566), Регби (осн. в 1567), Харроу (осн. в 1571), Школа св. Павла (16 в.), Школа общества портных (16 в.) и Чартерхаус (осн. в 1609), а также нек-рые П. с., созданные буржуазией по образцу вышеупомянутых в 18—19 вв. (Хейлибери, Марлборо и др.). По данным 1964, к числу П. с. относится 125 мужских школ с 47 тыс. уч-ся в возрасте 13—19 лет. В П. с. сыновья лиц, стоящих на самых верхних ступенях англ. социальной иерархии, готовятся к поступлению в привилегированные Оксфордский и Кембриджский ун-ты, где из года в год занимают половину мест. Именно из числа воспитанников П. с. пополняется правящая «элита» Великобритании, обладающая ключевыми позициями в политике и промышленности, гос. аппарате и церкви, армии и флоте. По данным 1959, из числа крупнейших деятелей 63% учились в П. с. Группа женских П. с. не имеет такого значения, как мужские.

Уч. процесс в П. с. организуется по системе *фуркации* на основе дифференцированных уч. планов и программ. Большое внимание уделяется самостоятельной работе уч-ся, к-рой руководят *тьюторы*. Хотя в этих школах до сих пор значительное внимание уделяется классическим языкам, за последнее десятилетие резко возросло число учащихся, специализирующихся по предметам естественно-математического и технического циклов.

В связи с тем, что П. с. призваны готовить лидеров бурж. гос-ва, в них большое внимание уделяется воспитанию качеств руководителя. В П. с. сложилась (в основном после преобразовательной деятельности Т. *Арнолда*) своеобразная система бурж. нравств. воспитания, известная как «система воспитания характера». П. с. делятся на «дома» (пансионаты), объединяющие 40—50 школьников. Вместе с ними живут тьюторы. В доме в значительной степени сохраняется дух семьи. Старшие уч-ся принимают участие в воспитании младших. Воспитание чувства преданности школе служит в П. с. средством воспитания классовой солидарности. Самоуправление учащихся осуществляется через *префектов*. У учащихся школ воспитывается уважение к консервативным традициям школы. Большое значение придается спортивным играм, которые рассматриваются как важное средство не только физического, но и нравственного воспитания.

Формы и методы учебной и воспитательной работы П. с. оказывают влияние на всю систему образования в Великобритании и странах Содружества, возглавляемого Великобританией.

Лит.: Аранский В. С., Лапчинская В. П., Система нар. образования в Англии, М., 1961; Лапчинская В. П., Нусенбаум А. А., Некоторые особенности работы английских «паблик скулз», «Нар. образование», 1962, № 3; Марцинковский И. Б., Английские паблик скулз (привилегированные школы интернатного типа), Таш., 1966 (Дисс.); Snow G., The public school in the new age, L., 1959; Badger A. B., The public school and the nation, L., 1944; The public schools and the general educational system, L., 1959; Wolfenden J., The public schools today, L., 1948; Ogilvie V., The English public schools, L., [1957]; Harney J. and Hood K., The British state, L., 1958; Leeson S., The public schools question and other essays on subjects connected with secondary education, L., 1948; The girl's public schools yearbook, L., 1961.

И. Б. Марцинковский. Ташкент.

ПАВЛЕ́НКОВ, Флорентий Фёдорович (21.X.1839 – 20.1.1900) — рус. прогрессивный книгоиздатель. Окончив Михайловскую артиллерийскую академию (1861), недолго служил в Киевском и Брянском арсеналах. Затем вышел в отставку и занялся лит. и издательской деятельностью. Значительное влияние на мировоззрение и всю деятельность П. оказала дружба с Д. И. *Писаревым*. За распространение идей революционных демократов П. неоднократно подвергался преследованиям, 10 лет он находился в ссылках и тюрьмах. В 1867 был предан суду за выпуск сочинений Писарева и в 1868 заключён в Петропавловскую крепость, затем выслан в Вятку. В ссылке им были составлены «Наглядная азбука» (наглядно-звуковой метод самообучения грамоте), получившая почётный отзыв на Всемирной выставке в Вене в 1873 и издававшаяся в России 22 раза, а также краеведческий публицистический сборник под названием «Вятская незабудка», изданный в 1877. По возвращении из ссылки в Петербург (1881) П. ещё шире развернул издательскую деятельность. Его издательство, выпускавшее дешёвые книги, хорошо оформлявшиеся художниками В. М. Васнецовым, Н. Н. Каразиным, А. И. Лебедевым, пользовалось большой популярностью и просуществовало до 1917. П. издал св. 600 названий книг общим тиражом ок. 3 млн. экз. Им изданы работа Ф. Энгельса «Происхождение семьи, частной собственности и государства», сочинения В. Г. Белинского, подготовлено первое в России собрание сочинений А. И. Герцена. П. издавал также серии научно-популярных книг, серии сочинений классиков рус. и зап. лит-ры для детей: «Пушкинская библиотека» (40 книг), «Гоголевская библиотека» (30 книг), «Лермонтовская библиотека» (30 книг), романы Диккенса (12 книг), романы В. Скотта (25 книг), «Сказочная библиотека» (100 книг), биографии замечательных людей (200 книг), Библиотека полезных знаний (40 книг) и мн. др.

Широкую известность приобрёл однотомный энциклопедич. словарь (92 печатных листа), выпущенный П. в Петербурге в 1899.

По завещанию П. все средства, получаемые от принадлежащего ему издательства, были предназначены для организации 2 тыс. нар. сельских б-к в наиболее глухих местах России.

Лит.: Рассудовская Н. М., Издатель Ф. Ф. Павленков. Очерк жизни и деятельности, М., 1960.

ПА́ВЛОВ, Иван Петрович [14(26).IX. 1849—27.II. 1936] — рус. учёный-физиолог, создавший учение о высшей нервной деятельности, коренным образом перестроивший существовавшие представления об основах деятельности отдельных систем и органов. Родился в Рязани в семье священника. Окончил Рязанское духовное училище (1864) и поступил в духовную семинарию, но затем отказался от духовной карьеры и переехал в Петербург (1870), чтобы поступить в ун-т. Отказ от духовной карьеры был обусловлен влиянием на мировоззрение П. идей А. И. Герцена, В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, Н. Г. Чернышевского и особенно Д. И. Писарева. Поступив сначала на юридич. ф-т, П. перешёл затем на естественное отделение физико-математич. ф-та. Несмотря на тяжёлые материальные условия, П. не только отлично окончил ун-т (1874), но и выполнил в его стенах несколько научных работ, за одну из к-рых ему была присуждена золотая медаль. После окончания ун-та и утверждения в учёной степени кандидата естественных наук П. поступил на 3-й курс Медико-хирургич. академии (впоследствии Военно-мед. академия). За время прохождения уч. курса в академии П. выполнил 10 оригинальных исследований и также был удостоен золотой медали. Окончив в 1879 академию со степенью «лекарь с отличием», П. продолжал работать в лаборатории проф. С. П. Боткина. В 1883 им была защищена диссертация на степень доктора медицины. В 1884 он получил звание приват-доцента академии, в 1890 избран профессором академии по кафедре фармакологии, а в 1891 назначен заведующим физиологич. отделом Ин-та экспериментальной медицины (оставаясь одновременно профессором академии). В 1904 за работы по пищеварению П. была присуждена Нобелевская премия. После избрания в действит. чл. Академии наук по отделению сравнительной анатомии и физиологии (1907) П. был приглашён заведовать физиологич. лабораторией Академии наук (ныне Ин-т физиологии им. И. П. Павлова АН СССР). В 1913 для исследования высшей нервной деятельности по инициативе П. в Ин-те экспериментальной медицины было выстроено спец. здание, в к-ром были оборудованы звуконепроницаемые камеры для изучения условных рефлексов (т. н. башня молчания).



Сов. правительство всегда оказывало П. поддержку, окружало его заботой и вниманием. В 1921 за подписью В. И. Ленина был издан спец. декрет о создании наиболее благоприятных условий для научной работы П. Позже для П. по его планам была организована Биологич. станция в с. Колтуши (ныне с. Павлово) под Ленинградом. В 1924, оставив кафедру в Военно-мед. академии, П. до конца жизни продолжал руководить работой трёх лабораторий — Ин-та экспериментальной медицины, Физиологич. ин-та АН СССР и Биологич. станцией в с. Колтуши.

В 1935 в Ленинграде состоялся 15-й Международный конгресс физиологов, президентом к-рого был П. На этом конгрессе ему присвоили почётное звание «старейшины физиологов мира». 27 февр. 1936 после непродолжительной болезни П. скончался; похоронен в Ленинграде на Волковом кладбище.

Научно-творческий путь П. может быть разделён на три периода: исследования по физиологии кровообращения, пищеварения и высшей нервной деятельности.

Исследования в области физиологии кровообращения, начатые П. ещё в ун-те, были продолжены во время его пребывания в Военно-мед. академии. В результате экспериментов, проведённых в физиологич. лаборатории проф. К. Н. Устимовича и в лаборатории при клинике проф. С. П. Боткина, П. удалось сделать ряд важных открытий и создать новые оригинальные методы исследования. Так, им был разработан новый приём определения кровяного давления у нормального, ненаркотизированного животного, а также новый способ исследования сердечной деятельности, т. н. сердечно-лёгочный препарат. Чрезвычайно важное открытие сделано П. при изучении нервной регуляции деятельности сердца. Им было установлено наличие нерва, усиливающего сердечную деятельность. Влияние этого нерва на сердце рассматривалось П. как трофическое, т. е. как действующее на состояние питания данного органа. В 1880 на основании выполненных исследований им была написана работа «Центробежные нервы сердца», защищённая затем в качестве докторской диссертации (1883). Изучение механизмов изменения кровяного давления привело П. к мысли о саморегуляции аппарата кровообращения, блестяще оправдавшейся в дальнейших экспериментальных исследованиях.

Начатые П. также в университетские годы работы по изучению деятельности пищеварительных желёз получили особенно широкое развитие в конце 80—нач. 90-х гг. Созданная им физиологич. хирургия пищеварительного тракта как метод исследования дала ему возможность сделать ряд важных открытий. П. установил, что характер отделения пищеварительных соков, а также их химич. состав строго соответствуют вводимой в организм пище. Совместно с Шеновальниковым им было обнаружено вещество, делающее активным фермент поджелудочной железы. Исследуя нервную регуляцию деятельности пищеварительного тракта и пищеварительных желёз, П. обнаружил закономерное взаимодействие отдельных участков пищеварительного тракта, а также вскрыл роль блуждающего нерва в деятельности желудочных и поджелудочных желёз. Изучая особенности работы разных отделов пищеварительной системы, П. показал строгую обусловленность их функционирования как в секреторном, так и в моторном отношениях. В 1889 (совместно с Е. О. Шумовой-Симановской) П. впервые была осуществлена классич. операция перерезки пищевода и выведения его наружу (эзофаготомия). Одновременное наложение фистулы желудка дало возможность наблюдать за деятельностью желудочных желёз вне раздражения слизистой оболочки желудка пищей. Съедаемая собакой пища вываливалась через выведенное отверстие пищевода наружу, не достигая желудка («мнимое кормление»). Несмотря на это, желудочные железы приходили в деятельное состояние, выделяя пищеварительный сок, легко поддающийся химич. анализу вследствие отсутствия в желудке пищевой массы. В 1884 П. произвёл операцию т. н. уединённого, или малого, желудочка, к-рый образовывался из участка стенки желудка и представлял собой небольшой мешочек с полостью, изолированной от полости «большого желудка» и открывающейся наружу. «Павловский желудочек», благодаря его связи с большим желудком посредством кровеносных сосудов и нервов, полностью воспроизводил работу желудка, давая возможность следить за деятельностью желёз в процессе желудочного пищеварения. Результ-

таты исследований в области физиологии пищеварения П. опубликовал в книге «Лекции о работе главных пищеварительных желёз».

Последние 35 лет своей жизни П. посвятил исследованию функций высших отделов центральной нервной системы, создав новый раздел физиологии — физиологию больших полушарий головного мозга, учение об условных рефлексах, о высшей нервной деятельности, являющееся венцом научно-творческой деятельности П. Исследования этого периода были направлены на изучение деятельности больших полушарий головного мозга, обеспечивающей «нормальные сложные отношения целого организма к внешнему миру». Поставив перед собой задачу изучения закономерностей приспособительной деятельности, внешнего поведения животных, П. решительно отказался от каких бы то ни было попыток искать объяснение мотивов этого поведения во внутренних переживаниях изучаемых им объектов, исключил из своих исследований «душу как натуралистический принцип», встав на путь объективного изучения закономерностей уравновешивания организма с окружающей его внешней средой. Созданный им метод условных рефлексов (см. *Условный рефлекс*) позволил ему вскрыть осн. закономерности работы головного мозга, обеспечивающие организму существование в окружающем его мире. П. не ограничился изучением поведения животных. В последние годы жизни П. занимался изучением поведения человека как в норме, так и при различных патологич. состояниях. Установив общность основных закономерностей деятельности головного мозга животных и человека, П. выявил и их специфич. отличия, создав учение о *второй сигнальной системе*. Развивая учение И. М. Сеченова, П. подготовил необходимую базу для развития материалистич. психологии. Вскрывая материальные основы психич. явлений и процессов, П. внёс огромный вклад в сокровищницу материалистич. мировоззрения. Учение о высшей нервной деятельности изложено в книгах: «Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных» (1923) и «Лекции о работе больших полушарий головного мозга» (1927).

Наряду с исключительными открытиями, сделанными в различных областях физиологии, П. создал новые методы исследования (методы хронич. эксперимента). Особенность этих новых приёмов исследования заключается в подчинении их общему принципу целостности — идее изучения отдельных функций в организме как целостном единстве, находящемся в постоянном взаимодействии с окружающей его средой.

Характерной чертой научно-творческой деятельности П. было постоянное стремление воплотить результаты своих исследований в практику нар. здравоохранения, что побуждало его призывать к установлению «... законного и плодотворного союза медицины и физиологии, тех двух родов человеческой деятельности, которые... воздвигают здание науки о человеческом организме и сулят в будущем обеспечить человеку его лучшее счастье — здоровье и жизнь» (Полн. собр. соч., т. 2, кн. 1, 1951, с. 245).

Соч.: Полн. собр. соч., т. 1—6, 2 изд., М.— Л., 1951—52.
Лит.: Быков К. М., И. П. Павлов — старейшина физиологов мира, Л., 1948; Анохин П. К., Иван Петрович Павлов. Жизнь, деятельность и научная школа, М.— Л., 1949; Асратян Э. А., И. П. Павлов. Жизнь и научное творчество, М.— Л., 1949; Бирюков Д. А., Иван Петрович Павлов. Жизнь и деятельность, М., 1949.

Э. Г. Вацуро. Ленинград.

ПА́ВЛОВА, Мария Ивановна [р. 4(17) марта 1907]— сов. педагог, чл.-корр. АПН РСФСР (с 1959). Член Коммунистич. партии с 1939. Пед. деятельность начала в 1924 учительницей школы грамоты в с. Кадоме Рязанской обл., в 1927—63 работала в Ермишинской сельской ср. школе (учительница нач. классов, преподавательница 5—9-х классов, с 1939 — директор). В 19[illegible] окончила географич. ф-т Моск. заочного пед. ин-та. С 1964 работает в Рязанском ин-те усовершенствования учителей.

П. занимается вопросами трудового воспитания уч-ся и соединения обучения с общественно полезным трудом в сельской школе.

Соч.: Учебно-материальная база для изучения основ сельскохозяйственного производства, «Политехническое обучение», 1958, № 3; Наш ермишинский почин, в кн.: Учебно-опытные хозяйства школ Рязанской области, М., 1959; Труд — лучший воспитатель, в кн.: Дороги в жизнь, Рязань, 1[illegible]; Школа и жизнь, М., 1963; Они станут мастерами полей и ферм, 1965.

«ПАДОМЬЮ ЛАТВИЯС СКОЛА» («Padomju Latvijas Skola» — «Школа Советской Латвии») — орган Мин-ва просвещения Латв. ССР; издавался в Риге с августа 1940 по июнь 1941, затем с февраля 19[illegible] по январь 1964 (в 1942—44 не выходил). После войны издавался в виде ежемесячного сборника, в к-ром печатались статьи по теории и истории педагогики, психологии, организации нар. образования, материалы о передовом опыте работы школ республики, методич. материалы.

С января 1960 сборник был реорганизован в ежемесячный журнал. Значительно изменились оформление издания и характер материалов. В журнале гл. обр. печатались очерки о лучших учителях и об опыте их работы, о жизни школ и других дет. учреждений республики. Журнал широко иллюстрировался.

С января 1964 издание журнала было прекращено, на его базе был создан новый журн. «*Скола ун гимене*» («Школа и семья»).

ПА́ЖЕСКИЙ КО́РПУС — привилегированное военно-уч. заведение в дореволюц. России, предназначенное для подготовки к военной службе детей высших дворянства. К приёму в П. к. допускались только знатные и родовые люди, зачисленные в пажи к царскому двору (в старшем классе лучшие из них по поведению и успеваемости производились в камер-пажи). Основан в 1759 в Петербурге.

В 1802 в связи с необходимостью подготовки офицеров для гвардейских частей П. к. был реорганизован по типу кадетских корпусов. В период реформы военных уч. заведений (60-е гг. 19 в.) П. к. был преобразован: два старших класса были организованы по типу военных училищ, 5 младших — по типу военных гимназий. Условия приёма в корпус остались прежними. Окончившие так же, как и раньше, пользовались преимуществами по службе и направлялись по собственному выбору в гвардию или спец. войска. В 1827 число обучающихся в П. к. было установлено в 150 человек. По Положению 1891, 170 воспитанников принимались на полное казённое иждивение и 160 — с оплатой 200 руб. в год.

Лит.: Лалаев М. С., Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их управлению, ч. 1, СПБ, 1880.

ПАКИСТА́Н, Республика Пакистан — гос-во на юге Азии. Входит в Содружество, возглавляемое Великобританией. Состоит из Зап. Пакистана и Вост. Пакистана. Площадь — 944,7 тыс. км². Население (оценка 1964) — 101,5 млн. чел. Столица — г. Равалпинди. Гос. язык (наряду с английским) в Зап. Пакистане — урду, в Вост. Пакистане — бенгали.

Просвещение. В результате длительного господства в стране англ. колонизаторов П. получил в наследство крайне отсталую экономику, нищету и невежество нар. масс. Процент грамотности к моменту образования самостоятельного гос-ва (1947) составлял 12,2. Состояние просвещения в стране мало изменилось и после получения независимости. В 1961 процент грамотности составлял только 18,8%. Обязательного обучения нет. Обучение раздельное. Нач. школы в основном однокомплектные. Имеются как государственные, так и частные школы.

Управление нар. образованием централизовано, осуществляется Мин-вом просвещения, к-рое определяет всю школьную политику в стране и координирует развитие нар. образования.

Система образования имеет след. структуру: дет. сады — для детей в возрасте от 3 до 6 лет, нач. школа — 5-летняя, для детей в возрасте от 6 до 11 лет. Обучение ведётся на родном яз. В уч. план входят: чтение, письмо, англ. яз. (начиная с 3-го класса), арифметика,

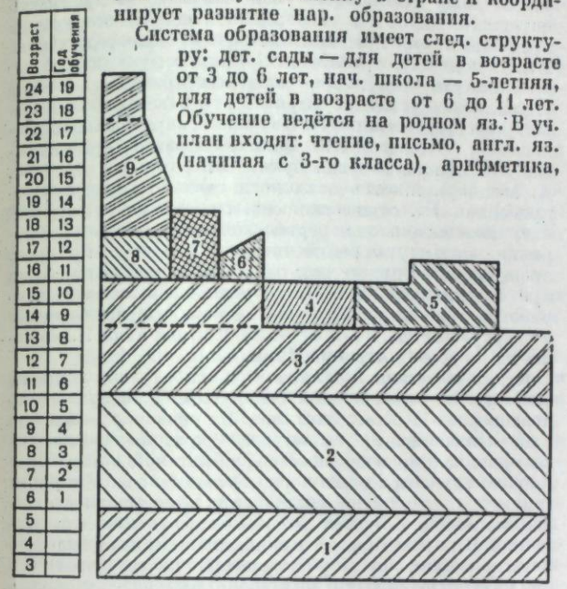


Схема системы народного образования Пакистана: *1* — детский сад; *2* — начальная школа; *3* — средняя школа; *4* — профессиональное училище; *5* — педагогическое училище; *6* — педагогический колледж; *7* — технический колледж; *8* — промежуточный колледж; *9* — университет.

история, география, граждановедение, гигиена, религия, музыка, искусство и физкультура. В последние годы создан ряд привилегированных нач. школ, в к-рых обучение ведётся на англ. яз. В 1962/63 уч. г. в 55 492 нач. школах было 5 706 312 уч-ся.

Имеются полные (5-летние) и неполные (3-летние) ср. школы. Ср. школы подразделяются на несколько типов: школы, в к-рых обучение осуществляется на родном яз.; школы европейского типа, с обучением на англ. яз. (качество обучения в них выше, чем в первых); религиозные школы, подразделяющиеся на 2 вида — школы, где обучение ведётся на урду и изучаются арабский и персидский яз. и исламизм, и школы, в к-рых обучение ведётся на бенгали и изучаются древнеиндийские языки и индуизм. В гос. ср. школах изучаются: родной яз., англ. яз., математика, история, география, граждановедение, лит-ра, иск-во и музыка, основы технич. знаний, столярное и слесарное дело. В 1962/63 уч. г. насчитывалось 6963 ср. общеобразовательные школы с 1759 895 уч-ся; большинство из них обучалось в неполной ср. школе.

На базе неполной ср. школы работают 2-летние проф. училища и 2—3-летние пед. училища, готовящие учителей для нач. школ. На базе полной ср. школы работают пед. колледжи (срок обучения 1—2 года), готовящие учителей ср. школы, и 3-летние технич. колледжи. В 1962/63 уч. г. имелось 161 пед. училище (16 520 уч-ся) и 130 проф. училищ (14 251 уч-ся).

Для поступления в ун-т надо иметь свидетельство об окончании полной ср. школы и пройти курс обучения в 2-годичном промежуточном колледже. После окончания колледжа уч-ся получают степень бакалавра и могут поступать на осн. курс ун-та, подразделяющийся на 2 этапа. На первом этапе, в зависимости от специальности, срок обучения от 2 до 5 лет, на втором — 2 года. В П.— 10 ун-тов: Пенджабский ун-т в Лахоре — самый старый и самый крупный ун-т страны (осн. 1882, имеет св. 20 отделений, в т. ч. прикладной психологии, химич. технологии, изящных искусств, экономики, математики, социологии и др.; при ун-те работает пед. ин-т); Даккский ун-т (осн. 1921, ф-ты: гуманитарный, естественнонаучный, права, с. х-ва, мед., инженерный, пед.); Синдский ун-т (осн. в 1947 в Карачи, с 1951 находится в Хайдарабаде, имеет ок. 20 отделений, в т. ч. педагогики, психологии, философии, экономики, математики, физики, химии, географии, английское, персидское, урду и др.); Ун-т в Карачи (осн. в 1951, ф-ты: гуманитарный, естественный, инженерный, административный); Ун-т в Пешаваре (осн. в 1950, отделения: гуманитарное и естественнонаучное); Ун-т в Раджшахи (осн. в 1953, ф-ты: гуманитарный, естественнонаучный, права, пед., мед.) и др.

Ун-ты имеют систему колледжей, к-рые им подчинены в учебном отношении. Число студентов в ун-тах в 1962/63 уч. г. составляло 19 928, в колледжах — св. 168 тыс.

К числу наиболее крупных б-к относятся: б-ка Пенджабского ун-та в Лахоре (ок. 170 тыс. тт.), Пенджабская публичная б-ка в Лахоре (125 тыс. тт.), б-ка Даккского ун-та (150 тыс. тт.).

Наиболее известные музеи: Пешаварский (осн. 1906), археологический в Равалпинди (осн. 1926), Нац. музей П. в Карачи (осн. 1950).

ПАЛЕ́СТРА (греч. *palaistra*) — гимнастическая школа в Др. Греции, учебное заведение закрытого типа (государственное или частное), где обучались мальчики с 12 до 16 лет (на о. Самосе была П. для взрослых мужчин). Программа обучения в П. включала бег, борьбу, прыжки, метание копья и диска (т. н. система «пятиборья»). Учителями в П. были «гимнасты», владевшие теоретическими и универсальными знаниями, и *педотрибы* — специалисты по отдельным видам гимнастики. В период расцвета др.-греч. культуры наибольшей популярностью пользовались П. в Афинах, Эпидавре, Делосе, Пергаме. Иногда П. находились при *гимнасиях*, но в большинстве случаев для них строились отдельные здания. Самые древние постройки П. в Олимпии относятся к концу 6 в. до н. э. Осн. частью П. были открытые площадки для борьбы и дорожки для бега; от них колоннами, наподобие портиков, отделялись крытые помещения для раздевания, омовения, натирания тела песком или маслом, а также для теоретических занятий.

Лит.: Жураковский Г. Е., Очерки по истории античной педагогики, 2 изд., М., 1963; Marrou H. J., Histoire de l'éducation dans l'antiquité, P., 1948; Paulys Realencyclopädie der klassischen Altertumswissenschaft, Hbbd. 36 (1), Stuttg., 1942, Col. 2472—97.

ПА́ЛМЕР (Palmer), Харолд (1877—1950) — англ. лингвист, представитель наглядно-интуитивного метода обучения иностранным языкам. Теоретич. воззрения П. отражают влияния *бихевиоризма* и социологич. школы в лингвистике. Не отрицая роли родного яз. и теории в обучении иностранному яз., П. на практике их игнорировал, особенно на начальном этапе обучения. П. основывал обучение на устной речи, усваиваемой гл. обр. путём механич. подражания речевым моделям в процессе уч. диалога и работы с подстановочными таблицами. Решающее значение он придавал рационализации уч. материала и приёмов обучения. Им сформулированы 4 возможные цели обучения иностранным яз.: понимание иностранного текста на слух, понимание читаемого текста, умение говорить на иностранном языке, умение писать на иностранном языке.

Чётко разграничивая материал для чтения и для устной речи, П. осуществил научно обоснованный отбор материала для устной речи и разработал градуированную систему упражнений для его усвоения. В 1924—36 он возглавлял Исследовательский институт английского языка в Токио, где создал серию практических пособий для иностранцев, изучающих английский язык.

Соч.: The scientific study and teaching of languages, L., 1917; The principles of language study, L., 1926; This language learning business, L., 1932 (совм. с H. V. Redman); A grammar of spoken English, on a strictly phonetic basis, Camb., 1939; The oral method of teaching languages, Camb., 1943; в рус. пер.— Устный метод обучения иностранным языкам, 2 изд., предисл. З. М. Цветковой, М., 1961.

Лит.: Рахманов И. В., Очерк по истории методики преподавания новых зап.-европ. иностр. языков, М., 1947. *М. Вайсбурд.* Москва.

ПАМЯТЬ — закрепление, сохранение и последующее воспроизведение того, что было в прошлом опыте человека (в виде образов, мыслей, действий, чувств). Физиологич. основой П. является образование, сохранение и актуализация временных нервных связей в мозгу. Временные связи и их системы образуются при смежном во времени действии раздражителей на органы чувств и при наличии у человека ориентировки, внимания, интереса к этим раздражителям. В этих условиях в мозгу возникает оптимальный очаг возбуждения, обеспечивающий наиболее успешное образование нервных связей. При этом необходимо подкрепление одних раздражителей другими, приводящими к удовлетворению определённых потребностей человека.

Образование временных связей осуществляется в деятельности человека и зависит от её содержания: от её мотивов, задач, целей и способов их достижения. В последние годы много исследований посвящено изучению мнемы — физико-химич. процессов, составляющих материальную основу П. (см. *Мнема*).

П. является необходимым условием накопления и использования человеком своего опыта, условием его психич. развития, формирования его личности. Приобретение нового опыта, новые сдвиги в развитии психики человека всегда основываются на достигнутых уже результатах, сохраняемых П.

В зависимости от того, что запоминается и воспроизводится, различают 4 вида П.: моторную (двигательную), образную, словесно-логическую и эмоциональную. *Моторная память* связана с запоминанием и воспроизведением движений, с образованием двигательных умений и навыков в игровой, трудовой, спортивной и других видах деятельности человека. *Образная память* связана с запоминанием и воспроизведением чувственных образов предметов и явлений, их свойств и наглядно данных связей и отношений между ними. В зависимости от того, какими анализаторами воспринимаются и запечатлеваются объекты, образная П. бывает зрительной, слуховой, осязательной и пр. Образы П. могут быть разной степени сложности: образами единичных предметов и обобщёнными представлениями, в к-рых может закрепляться и определённое абстрактное содержание. Специфически человеческим видом П. является *словесно-логическая память*, содержанием к-рой служат мысли, понятия, суждения, умозаключения и слова, выражающие их. В ней закрепляется отражение предметов и явлений в их общих и существенных свойствах, связях и отношениях. Словесно-логич. П. принадлежит ведущая роль в усвоении знаний уч-ся. *Эмоциональная память* связана с запоминанием и воспроизведением эмоций, чувств вместе с теми объектами, к-рые их вызывают. Все виды П. обусловливаются совместной деятельностью двух сигнальных систем, с преобладающей ролью *первой сигнальной системы* в моторной и образной П. и *второй сигнальной системы* в словесно-логической П.

За последние годы, в связи с кибернетич. подходом в изучении П. и задачами *инженерной психологии*, введены понятия кратковременной и долговременной П., как особых видов П. Под кратковременной П. имеется в виду способность запомнить и воспроизвести определённый объём материала после одного кратковременного его предъявления (т. н. непосредственная П.). Исходя из потребности определить функциональные возможности оператора автоматизированных систем управления, усиленно изучается объём кратковременной (непосредственной) П. По данным зарубежных исследований, объём этой П. ограничен и равен 7 ± 2 элементов запоминаемого ряда букв, чисел, слов и пр. (Дж. А. Миллер). Многие психологи считают, что кратковременная П., осуществляющаяся как одномоментный акт, не связана с переработкой запоминаемого материала, поэтому ограниченность её объёма признаки врождённой. Однако есть основания полагать, что и при кратковременной П. происходит всё же переработка запоминаемого материала, осуществляемая в свёрнутом виде, поэтому объём и этого вида П. не является строго ограниченным.

К долговременной П. относят все случаи, когда на запоминание материала затрачивается больше, чем одно повторение. Поэтому этот вид П. связан с более или менее сложной и по-разному развёрнутой переработкой материала. Многообразные способы такой переработки широко изучены в психологии, намечена определённая структура, т. е. общий состав и последовательность операций мнемич. действия как единицы работы долговременной П.: ориентировка в запоминаемом материале, его категоризация; группировка материала; установление в нём внутригрупповых и межгрупповых связей и отношений, создание мнемосхемы, определяющей полноту и точность воспроизведения. Уже описанный состав операций процесса запоминания открывает более широкие возможности управления работой П., формализации и моделирования её операций. Потребности практики обучения и условия работы оператора требуют разработки мер для определения объёма и долговременной П., так как применяемая обычно мера — число запоминаемых элементов материала — крайне вариативна ввиду многообразия способов его переработки. Информационная мера, исчисляемая в битах (от англ. binary digit — двоичная единица, соответствующая сообщению о том, что произошло одно из двух равновероятностных событий), оказалась более инвариантной, позволяющей сравнивать объём долговременной П. в отношении разнообразного по своему содержанию материала.

Требования практики и развитие теории П. привели к постановке проблемы оперативной П. Этим понятием объединяются процессы П., включённые в конкретную деятельность и направленные на достижение её целей. Результаты первых исследований по изучению оперативной П. показали, что такие характеристики оперативной П., как её объём, точность, лабильность, являются производными от содержания, особенностей задач и способов деятельности. Большое значение приобретают оперативные единицы П., т. е. те «куски» материала, к-рые удерживает в П. человек, решая ту или иную задачу. Так, при списывании текста ученик может решать эту задачу списывая по буквам, слогам, словам, словосочетаниям и пр.

Особенности оперативной памяти существенно зависят от характера используемых оперативных единиц П., а уровнем их сформированности определяется качество выполнения самой деятельности. Общий путь формирования оперативных единиц П. всё более высокого уровня связан с превращением целенаправленных развёрнутых действий в сокращённые автоматизированные умения.

Осн. процессами П. являются: запоминание, воспроизведение и забывание. Запоминание — главный процесс П.: от него во многом зависят полнота, точность, последовательность воспроизведения материала, прочность и длительность его сохранения. Запоминание и воспроизведение осуществляются в форме непроизвольных (непреднамеренных) и произвольных (преднамеренных) процессов. Забывание обычно протекает как непроизвольный процесс. Непроизвольная П. занимает большое место в жизни и деятельности людей: человек многое запоминает и воспроизводит без спец. намерений и усилий. Произвольная П. позволяет человеку запоминать с необходимой полнотой, точностью и прочностью то, что ему необходимо в будущем, и припоминать то, что ему нужно в данный момент. Как произвольная, так и непроизвольная П. может быть и долговременной и кратковременной, может быть продуктом одного или многократно повторяющихся действий. (Подробную характеристику процессов П. см. в статьях *Запоминание*, *Воспроизведение*, *Забывание*).

П. людей неодинакова. Индивидуальные её особенности выражаются в различной быстроте, точности и прочности запоминания. Они в определённой мере связаны с различиями силы возбуждения и торможения нервных процессов, степени их уравновешенности и подвижности. Этим обусловливается различная скорость образования временных связей, их устойчивость, лёгкость и точность в выработке дифференцировок и пр. Однако сами эти особенности высшей нервной деятельности изменяются под влиянием условий жизни и деятельности людей. Поэтому быстрота, точность, прочность запоминания в большой мере зависят и от воспитания П.: от овладения рациональными способами запоминания и воспроизведения, от выработанных привычек к организованности, точности в работе, от ответственного отношения человека к своим обязанностям и пр.

В зависимости от того, какой материал (наглядный или отвлечённый) запоминается лучше или хуже, различают наглядно-образный, словесно-логический и промежуточный (средний) типы П. Все они связаны с различным соотношением двух сигнальных систем. Вместе с тем факты показывают, что преобладание в запоминании образов или мыслей, либо отсутствие такого преимущества определяются также требованиями жизни, содержанием деятельности людей, её проф. особенностями. В зависимости от того, какой анализатор оказывается наиболее продуктивным при запоминании человеком разного материала, различают зрительный, слуховой, двигательный типы П. Однако чаще всего встречается смешанный тип: зрительно-двигательный, слухо-двигательный, зрительно-слуховой.

Учитывая индивидуальные различия в П. уч-ся, необходимо вместе с тем воспитывать у них разные виды П., равно как и такие её качества, как быстрота, точность, прочность запоминания и др. Разнообразие самого уч. материала требует, а вместе с тем и создаёт благоприятные условия для всестороннего развития П. уч-ся.

Развитие памяти и пути её воспитания. П. ребёнка примерно до 4-летнего возраста является непроизвольной. Уже на первом месяце жизни у ребёнка образуются условные рефлексы, в к-рых закрепляются ещё в нерасчленённом виде элементарные чувственные впечатления, движения, эмоциональные состояния. К концу 1-го полугодия появляется узнавание, а затем и воспроизведение образов отсутствующих предметов. По мере овладения ребёнком навыками ходьбы и речи П. начинает быстро развиваться в результате расширения действенного контакта ребёнка с вещами и речевого общения со взрослыми. В процессе обогащения

чувственного опыта, обобщения и закрепления этого опыта в речи П. детей становится всё более устойчивой и прочной. Если у ребёнка 1 года впечатления сохраняются 1—2 недели, то к концу 3-го года они могут сохраняться до года. В воспитании П. уже на первом году жизни ребёнка необходимо широко использовать его ориентировочные реакции на новые объекты. В дальнейшем необходимо расширять и углублять потребность ребёнка в ознакомлении с предметами, обогащать содержание его общения со взрослыми, его практич. и игровую деятельность.

В дошкольном возрасте, в связи с ростом у детей познавательной активности, интереса не только к окружающим их предметам и явлениям, но и к содержанию деятельности людей, П. продолжает интенсивно развиваться, причём оси. место по-прежнему занимает непроизвольная П. Наряду с развитием наглядно-образной П. у дошкольников развивается и словесно-логич. П. в её ещё конкретной форме. Успехи в развитии произвольной практич. и игровой деятельности, речи и мышления создают необходимые предпосылки для появления у ребёнка к 5 годам произвольных процессов П., для формирования нач. умений запоминать и припоминать. Обогащение индивидуального опыта детей на протяжении всего дошкольного возраста продолжает осуществляться гл. обр. за счёт работы непроизвольной П. Её воспитание должно быть связано с общим руководством умственным, нравственным и физич. воспитанием детей. Однако в целях подготовки детей к школе необходимо стимулировать у них и развитие произвольной логич. П., используя для этого не только практич. и игровую деятельность, но и обязательные занятия с детьми в дет. саду. Экспериментальные данные свидетельствуют о больших возможностях развития у дошкольников высших форм П. в процессе спец. обучения и воспитания, к-рые обычно в условиях стихийного развития в должной мере не реализуются.

Дальнейшее развитие П. проходит в процессе обучения и воспитания детей в школе. Уч. деятельность предъявляет новые, всё более высокие требования к работе непроизвольной и особенно произвольной П. уч-ся. Умение управлять работой своей П. является необходимым условием сознательного и прочного усвоения знаний, формирования различных навыков и умений. Вместе с тем в уч. деятельности создаются и необходимые условия для дальнейшего развития П. Дети, поступающие в школу, владеют только нач. умениями произвольной П.: их словесно-логич. П. носит конкретный характер и тесно связана с наглядно-образной П. Задача учителя заключается в том, чтобы, опираясь на эти особенности П. детей, формировать у них всё более сложные способы словесно-логич. П. Развивая у младших школьников конкретную словесно-логич. П., необходимо создавать основу для развития отвлечённой словесно-логич. П. у средних школьников, совершенствуя её в дальнейшем — у старших школьников. Развитие не только конкретной, но и отвлечённой словесно-логич. П. должно опираться на наглядно-образную П. с учётом тех изменений, к-рые будут происходить в ней самой в общем ходе развития П.

В руководстве воспитанием П. уч-ся очень важно учитывать место и значение непроизвольной и произвольной П. в уч. работе и сложные взаимосвязи между ними. В теории и практике обучения обычно ориентируются на произвольную П. и не используют в полной мере закономерности работы непроизвольной П. Это часто приводит не только к формализму в усвоении школьниками знаний, но и к серьёзным недостаткам в их умственном развитии и развитии самой П. Между тем данные исследований показывают большое значение спец. направленности обучения на непроизвольную П. для коренного улучшения качества усвоения знаний

уч-ся и повышения их умственного развития. Непроизвольная П. достигает высокой продуктивности в условиях оптимальной организации уч. материала, обеспечивающей возможность целенаправленного формирования систем умственных действий, как основы усвоения определённых знаний, умений и навыков. В этих условиях непроизвольная П., включаясь непосредственно в сам процесс усвоения знаний, не только успешно функционирует, но своими результатами готовит и необходимую почву для продуктивной работы произвольной П. Только в этих условиях полностью исключается зубрёжка, а значит и формализм в усвоении знаний. Непроизвольное запоминание занимает особенно большое место во всех тех случаях, когда осмысливание, понимание уч. материала требует от уч-ся выполнения спец. познавательной задачи. Совмещение понимания, особенно сложного материала, с произвольным запоминанием (т. е. мнемич. задачей) может мешать пониманию и толкать уч-ся на путь механич. запоминания. Для повышения продуктивности непроизвольного запоминания уч. материала необходима ясная постановка учителем познавательной задачи на уроке, содержательная её мотивация, активизация мышления уч-ся. Непроизвольное запоминание уч. материала в процессе его осмысливания подготавливает благоприятную почву для развития произвольного запоминания, к-рое является наиболее успешным тогда, когда в понимании материала, как в спец. познавательной задаче, нет особой необходимости.

Непроизвольная логич. П. успешно развивается в результате систематич. выполнения уч-ся учебных, познавательных задач. Её совершенствование непосредственно связано с развитием у школьников мышления, с формированием у них анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения, классификации и пр.

Для прочного и систематич. закрепления знаний необходимо произвольное запоминание. Произвольная логич. П. развивается в результате систематич. выполнения уч-ся мнемич. задач. Её совершенствование непосредственно связано с овладением уч-ся способами мышления в качестве приёмов запоминания и воспроизведения. Развитие мышления, являясь непосредственным условием развития непроизвольной П., служит вместе с тем необходимой предпосылкой развития произвольной П., так как способы мышления могут быть использованы в качестве приёмов запоминания только тогда, когда они сами будут относительно сформированы. До того как применять классификацию объектов в целях запоминания, ученик должен сначала научиться классифицировать в процессе выполнения познавательных задач.

Таким образом, основной путь развития непроизвольной и произвольной логич. П. (в конкретной и отвлечённой её форме) заключается в формировании у школьников процессов понимания, мышления, как специально целенаправленных познавательных умственных действий, доведение этих действий до обобщённых умений и навыков и применение их в качестве приёмов запоминания и воспроизведения.

В целях рационального использования непроизвольной и произвольной П. в усвоении уч-ся знаний и создания условий успешного развития этих основных двух видов П. необходимо учить школьников различать познавательные и мнемич. задачи (понять, разобраться в материале и запомнить материал) и вооружать их умением по-разному их выполнять. При этом надо учитывать, что у младших школьников установка на запоминание обычно доминирует над установкой понимания, поэтому последняя часто подменяется первой. Объясняется это тем, что понимание для них является более трудным, чем запоминание, если последнее осуществляется путём простого повторения. Такая подмена приводит к формализму знаний, к выработке привычек механич. запоминания, к задержке развития логич. П. Между тем механич. запоминание, связанное только с повторением материала, без его понимания не является неизбежным. Оно — результат серьёзных недостатков в руководстве развитием и воспитанием П. детей.

Воспитание П. необходимо связывать с воспитанием всех сторон личности школьника, с воспитанием мотивов учения, чувства долга и ответственности в учёбе и труде, привычек к волевым усилиям и т. п.

Лит.: Рыбников Н. А., Память, её психология и педагогика, М.— Л., 1930; Леонтьев А. Н., Развитие памяти, М.—Л., 1931; Блонский П. П., Память и мышление, М., 1935; Чамата П. Р., Психологія і педагогіка запамятання навчального матеріалу, К., 1939; Аванесов Б. Г., Воспитание памяти школьника, Л., 1940; Экземплярский В. М., Методы и формы закрепления знаний уч-ся на уроках в нач. и ср. школе. (Психология памяти в работе учителя на уроке), Челябинск, 1946; Смирнов А. А., Память и её воспитание, М., 1948; его же, Психология запоминания, М., 1948; Занков Л. В., Память школьника, её психология и педагогика, М., 1944; его же, Память, М., 1949; Божович Л. И. и Морозова Н. Г., Особенности памяти младшего школьника, в сб.: Очерки психологии детей (Младший школьный возраст), М., 1950; Вопросы психологии памяти. Сборник. Под ред. А. А. Смирнова, М., 1956; Зинченко П. И., Вопросы психологии памяти, в сб.: Психологическая наука в СССР, т. 1, М., 1959; Смирнов А. А., Развитие памяти, там же; Зинченко П. И., Непроизвольное запоминание, М., 1961; Зинченко П. И., Репкина Г. В., К постановке проблемы оперативной памяти, «Вопр. психологии», 1964, № 6; Зинченко П. И., Середа Г. К., Непроизвольная память и обучение, «Сов. педагогика», 1964, № 12; Житникова Л. М., Формирование способов логического запоминания у дошкольников, «Новые исследования в педагогических науках», 1964, в. 2; Лаудис В. Я., О структуре мнемического действия, в сб.: Проблемы инженерной психологии, в. 3 — Психология памяти, Л., 1965; Репкина Г. В., Оперативная память, там же; Невельский П. Б., Объём памяти и количество информации, там же; Смирнов А. А., Проблемы психологии памяти, М., 1966.

П. И. Зинченко. Харьков.

ПАНАМА (Panama), Республика Панама, — гос-во в Центральной Америке. Площадь — 74,5 тыс. км² (без зоны Панамского канала). Население — 1210 тыс. чел. (оценка 1964). Столица — г. Панама. Гос. язык — испанский.

Просвещение. Первые школы на территории П. были созданы миссионерами во времена исп. колонизации (16 в.). Но система нар. образования начала складываться лишь после завоевания независимости (1821). Нац. конституция 1903 провозгласила обязательное и бесплатное нач. образование. К 1907 в 19 городах П. было 25 школ (11 — для белого населения и 14 — для остального). Современная система нар. образования П. регламентируется статьями 77—85, 89—91 и 96 Конституции 1946. Образование обязательно для детей в возрасте от 7 до 15 лет. Имеются гос. и частные уч.-воспитат. учреждения. Гос. образование — дошкольное воспитание, нач. и ср. образование всех типов — бесплатное. Однако в силу целого ряда причин материального характера обязательное обучение фактически не осуществляется. В 1960 в стране 14% населения старше 10 лет было неграмотным (не считая индейских племён, среди к-рых неграмотность значительно выше), в школах высок процент отсева и второгодничества.

Управление нар. образованием централизовано. Все школы, за исключением нек-рых спец. школ, находятся в ведении Мин-ва просвещения. Деятельность частных школ также регламентируется Министерством просвещения.

Дошкольное воспитание осуществляется в дет. садах, к-рые чаще всего находятся при нач. школах. Программа занятий включает: физич. упражнения, ритмич. движения, сенсорное воспитание, социальное воспитание (выработка полезных привычек и навыков, моральных устоев), изучение окружающей среды, развитие речи, муз. развитие. В 1961 в 72 дет. садах воспитывалось св. 3,5 тыс. детей.

Нач. школа — 6-летняя, состоит из 3 циклов, по 2 года каждый. Уч. план нач. школы включает: исп. яз., математику, религию и мораль, англ. яз., граждановедение, ручной труд (для мальчиков), домоводство (для девочек), художественное воспитание, естественные науки и санитарию, физич. воспитание. Окончание нач. школы даёт право

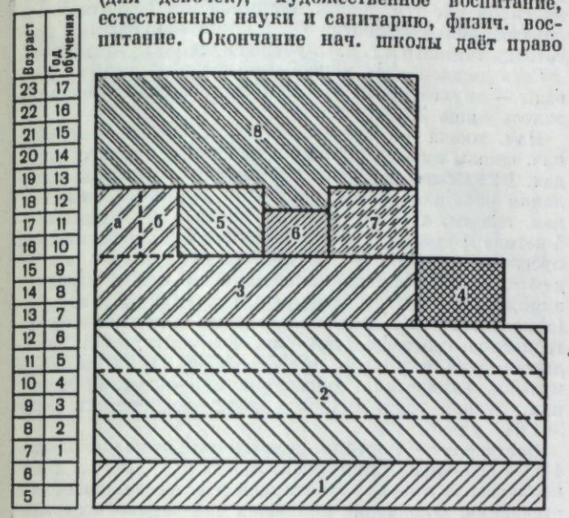


Схема системы народного образования Панамы: *1* — детский сад; *2* — начальная школа; *3* — средняя школа (*а* — гуманитарное отделение, *б* — естественнонаучное отделение); *4* — низшие профессионально-технические школы; *5* — средние профессионально-технические школы; *6* — коммерческие школы; *7* — педагогические училища; *8* — университет.

поступить в ср. школу. В 1961 в 1372 нач. школах было 171 159 уч-ся.

Ср. школа — 6-летняя, состоит из 2 циклов по 3 года. 1-й (осн.) цикл — общеобразовательный; преподаются исп. яз., история, география, граждановедение, естествознание, математика, англ. яз., религия, этика, гигиена и физич. подготовка, ремёсла, с. х-во (для мальчиков), домоводство (для девочек), конторское дело, иск-во, музыка. 2-й цикл — академический, носит название лицея и имеет гуманитарное и естественнонаучное отделения. В число осн. уч. предметов входят: исп. яз., география, всемирная история, граждановедение, естественные науки, англ. яз., иск-во, музыка, введение в философию, социальные и экономич. проблемы П., гигиена и физич. подготовка. На естественнонаучном отделении бо́льшее внимание уделяется изучению естественных наук, математики, коммерции и др., на гуманитарном — языков, иск-ва и т. д. Окончившим лицей присваивается звание бакалавра, дающее право поступления в ун-т. В 1961 в 50 гос. ср. школах было 28 439 уч-ся, в 100 частных — 17 410 уч-ся.

Проф. образование дают различные типы школ. Выпускники нач. школ могут поступить в низшие проф.-технич. школы с 3-летним сроком обучения. Окончившие осн. цикл ср. школы могут поступить в 3-летние ср. проф. уч. заведения (технич., с.-х., мед. и др.) или в 2-летние коммерческие школы, окончание к-рых даёт возможность поступить на соответствующий ф-т ун-та. В 1961 в 87 проф. школах было 12 836 уч-ся.

Для подготовки учителей нач. школ имеются 3-летние пед. училища, куда принимают окончивших осн. цикл ср. школы. В 1961 в пед. училищах было 898 уч-ся. Учителей для ср. школы готовит ун-т.

Нац. ун-т (осн. в 1935) находится в г. Панаме, имеет ф-ты: мед., права и политич. знаний, коммерции и делопроизводства, инженерный, архитектурный, философии, лит-ры и педагогики, естественнонаучный. Наибольшее количество студентов обучается на гуманитарных ф-тах, а также на ф-те коммерции и делопроизводства. Количество студентов — св. 5,5 тыс. (1963).

В г. Панаме находится Нац. б-ка (ок. 156 тыс. тт.), Нац. музей (осн. в 1925).

ПАНКРА́ТОВА, Анна Михайловна [28.I (9.II). 1897—25.V.1957] — сов. историк, засл. деят. науки РСФСР и Казах. ССР, д-р историч. наук, академик (с 1953), действит. чл. АН БССР (с 1940) и АПН РСФСР (с 1944), почётный член Венгерской АН, чл.-корр. Германской АН в Берлине и Румынской АН. Чл. Президиума Верховного Совета СССР. Чл. Коммунистич. партии с 1919. На XIX и XX съездах КПСС избиралась в члены ЦК. В 1917 окончила историч. ф-т Одесского (Новороссийского) ун-та, в 1925 — историч. отделение Ин-та красной профессуры. Пед. деятельность П. начала в 1914 учительницей вечерней и воскресной школы в Одессе. С 1922 П. вела научно-пед. работу в высшей школе (Академия коммунистич. воспитания им. Н. К. Крупской, Коммунистич. ун-т им. Я. М. Свердлова, Военно-политич. академия, Высшая школа профдвижения, МГУ, Академия обществ. наук и др.). С 1938 до 1957 работала в Ин-те истории АН СССР. П. принимала участие в создании и редактировании осн. историч. журналов: «Историк-марксист», «Борьба классов», «Исторический журнал», «Преподавание истории в школе» и др. В 1955 П. была избрана первым председателем Нац. комитета историков СССР и членом бюро Междунар. комитета историч. наук.

П. занималась преимущественно проблемами истории рус. рабочего движения, революции 1905—07, истории дипломатии и истории сов. об-ва. Под её руководством был издан ряд сборников документов по истории рабочего класса, истории рабочего движения и первой рус. революции. За участие в создании «Истории дипломатии» П. была присуждена Гос. премия СССР (1946).

Большое внимание П. уделяла вопросам развития историч. образования в ср. школе. В течение ряда лет она была председателем историч. секции учебно-методич. совета Мин-ва просвещения РСФСР. Большая заслуга принадлежит П. в деле создания первых сов. стабильных учебников по истории СССР для 8—10-х классов. Учебник для 10-го класса, написанный непосредственно П., был первым опытом систематич. изложения послеоктябрьского периода истории СССР. Награждена орденом Ленина.

Соч.: Фабзавкомы России в борьбе за социалистич. фабрику, М., 1923; Фабзавкомы и профсоюзы в революции 1917 года, М.— Л., 1927; Летопись Великой Окт. социалистич. революции. Под ред. А. М. Панкратовой, М.— Л., 1942; Первая рус. революция 1905—1907 гг., 2 изд., М., 1951; Рабочее движение в России в XIX в. Сб. документов и материалов. Под ред. А. М. Панкратовой, т. 1—4, М., 1950—61; Революция 1905—1907 гг. в России. Документы и материалы. 50лет. Под ред. А. М. Панкратовой, т. 1—5, М., 1955; История СССР. Учебник для ср. школы, ч. 1—3 (8—10 кл.). Под ред. А. М. Панкратовой, М., 1961—63.

Лит.: Памяти А. М. Панкратовой. (Некролог), «Вопр. истории», 1957, № 4; А. М. Панкратова. (Некролог), «Преподавание истории в школе», 1957, № 4; На истории рабочего класса и революционного движения. Сб. статей. Памяти А. М. Панкратовой, М., 1958.

ПАНСИО́Н (франц. pension, от лат. pensio, буквально — плата за квартиру) — среднее, иногда высшее мужское или женское закрытое воспитательное или образовательно-воспитательное заведение для детей господствующих классов. Воспитанники П. за полную или частичную плату (иногда и бесплатно) получали полное содержание и находились под постоянным надзором, подчиняясь определённым правилам. Впервые П. появились в 6—8 вв. в странах Зап. Европы (Германия, Англия) при духовных и светских придворных школах. С 13 в. П. стали открываться при ун-тах (Парижском, Оксфордском и др.), а в эпоху Возрождения — при гимназиях и др. ср. уч. заведениях. Наиболь-

шее развитие П. получили в 18—19 вв. Кроме гос. и церковных П., в то время много П. имелось при частных школах. Особенно большую роль П. играли в ср. образовании Франции, Англии и России.

В Р о с с и и со времени Петра I стали открываться частные П., преимущественно иностранцами (французами и немцами). В 1780 в Петербурге насчитывалось 23 П. В 19 в. частные П. (мужские и женские) имелись во многих крупных городах. Осн. внимание в них обращалось на обучение иностр. языкам (гл. обр. французскому) и усвоению светских манер. С 1757 над частными П. был установлен правительственный надзор. Учителя их подвергались экзамену при Моск. ун-те или при Академии наук и должны были иметь аттестат на право преподавания. Уставом 1804 непосредственный контроль за состоянием учебно-воспитательной работы в частных П. был возложен на директоров гимназий. Обязательным предметом в них стал рус. язык. Из гос. П., открываемых при дворянских уч. заведениях, большую известность в 18—19 вв. приобрёл *Благородный пансион при Московском университете*. Известен пансион, к-рый содержал в Петербурге последователь И. Песталоцци пастор И. Мюральт, а также Благородный пансион при Петербургском ун-те, где преподавал В. К. Кюхельбекер.

В конце 18 в. в ряде губернских городов приказами общественного призрения были открыты для детей дворян и чиновников т. н. сиротские П. В 19 в. во многих губ. гимназиях имелись П., игравшие роль общежитий для уч-ся, родители к-рых жили в др. городах.

По уставу 1828 при гимназиях в целях «приличного воспитания» для детей дворян и чиновников были учреждены особые П. Воспитанники этих пансионов в свободное от учения в гимназиях время дополнительно обучались пению и музыке, танцам и фехтованию. Нек-рые П. существовали в России до Окт. революции 1917 (напр., в Москве Дворянский пансион-приют для мальчиков). См. также *Институты благородных девиц*.

В наст. время П. имеются в нек-рых капиталистич. странах, принадлежат преимущественно церкви или частным лицам. *А. В. Смирнов.* Вологда.

ПАНТОМИ́МИКА (от греч. παντόμιμος—всё воспроизводящий подражанием) — выразительные движения человеческого тела. Наряду с *мимикой*, *жестом*, *интонацией* речи П. является средством выражения психич. состояния человека, гл. обр. его чувств. П. служит одним из дополнительных средств взаимного общения и воздействия людей друг на друга. См. ст. *Выразительные движения* и лит. при ней.

ПАРАГВА́Й (Paraguay), Р е с п у б л и к а П а р а г в а й,—гос-во в центр. части Юж. Америки. Площадь—407 тыс. км². Население (по оценке 1964) — 1949 тыс. чел. Столица — г. Асунсьон. Гос. язык — испанский.

Просвещение. Первые школы на территории П. были миссионерскими. Их создали иезуитские миссионеры, возглавившие в конце 16 в. колонизацию П. Гос. система образования стала развиваться лишь в сер. 19 в. В 1877 появилась первая ср. школа (наз. «литературной академией»). Нац. конституция 1870 провозгласила обязательное и бесплатное нач. образование. В 1909 был принят закон об обязательном обучении детей от 5 до 14 лет. Однако условий для его выполнения не было создано. Закон 1924 внёс нек-рые поправки: для городов и крупных населённых пунктов возраст обязательного обучения устанавливался от 7 до 14 лет, для мелких населённых пунктов и сельской местности — от 9 до 14 лет. Нац. конституция 1940, действующая и поныне, провозгласила повсеместное обязательное и бесплатное нач. образование для детей в возрасте от 7 до 14 лет. Но фактически до сих пор ок. ⅔ детей школьного возраста лишено возможности посещать школу

из-за недостатка школ, учителей, бедности родителей, занятости детей на с.-х. работах и др. причин.

В 1962 в стране было св. 40% неграмотных. Все типы школ (в т. ч. частные) находятся в ведении Мин-ва просвещения и культов, в функции к-рого входит финансирование гос. школ, планирование развития нар. образования, разработка уч. планов и программ, подготовка учителей и т. п. Обучение в школах раздельное.

Сеть дошкольного воспитания развита слабо. Дет. сады — двухгодичные. В 1961 в дет. садах воспитывалось лишь 3614 детей.

Нач. школа — 6-летняя. Однако 6-летние («высшие») нач. школы имеются только в наиболее крупных городах. В сельских местностях с низкой плотностью населения работают преимущественно 2-летние («низшие») нач. школы, в более крупных населённых пунктах — 4-летние («средние») нач. школы. Разрабатывается проект единой школы. В полной нач. школе преподаются: чтение и декламация, письмо и каллиграфия, арифметика и счетоводство, исп. яз.; «полезные знания» (домоводство для девочек, ремёсла для мальчиков), геометрия, география, история, физика и химия, граждановедение и мораль, естественные науки, пение и музыка, гимнастика, рисование с элементами черчения, ручной труд. В 1965 в 2632 нач. школах было 364 640 уч-ся.

Ср. школа — 6-летняя, делится на 2 цикла по 3 года. 1-й — основной—цикл носит название лицея, 2-й — колледжа и имеет гуманитарное и естественнонаучное отделения. Окончание колледжа даёт право поступления в ун-т. В лицеях изучаются: исп. яз., арифметика, естественные науки, алгебра, геометрия, ботаника, геология, география, история, музыка, рисование и черчение, физкультура; в колледжах — исп. яз., один из иностранных яз. (англ., франц., нем. или итал.), лат. яз., тригонометрия, анатомия и физиология человека, зоология, биология, химия, физика, геология, психология, космография, география, история, граждановедение и мораль, философия, политэкономия, всеобщая история культуры, история культуры П., физкультура. В 1962 в 292 ср. школах было 41 014 уч-ся.

Окончившие осн. цикл ср. школы могут поступить в коммерческие школы с 3-летним сроком обучения, к-рые готовят банковских служащих, таможенных чиновников, коммивояжёров, работников почтовых агентств и т. п. Для приобретения более высокой квалификации по данному профилю выпускники коммерческих школ могут затем поступить в высшую школу гос. администрирования при ун-те. Проф. школы технич. профиля имеются 2 типов: проф.-технич. школы и школы индустриальной технологии. Проф.-технич. школы имеют 3-летний срок обучения и работают на базе 6-летней нач. школы; они выпускают квалифицированных рабочих (электриков, механиков, линотипистов, радиотехников и др.). Школы индустриальной технологии принимают окончивших 1-й цикл ср. школы. Срок обучения — 3 года. Школа даёт ср. технич. образование. В 1960 в 34 технич. уч. заведениях было 4944 уч-ся. Имеется также 5 с.-х. школ, куда можно поступить после окончания 6-летней нач. школы. Срок обучения — 2 года. Выпускники с.-х. школ могут поступить в 4-летний Нац. агрономич. колледж в Сан-Лоренсо, дающий ср. с.-х. образование. Кроме того, имеются женские проф. школы (машинописи и секретарского дела, домоводства, кройки и шитья), работающие на базе 6-летней нач. школы.

Учителей нач. школ готовят 3-летние пед. училища, куда можно поступить после окончания 1-го цикла ср. школы. В 1960 в 37 пед. училищах было 7248 уч-ся. Учителей ср. школ готовит Высшее пед. училище в Сан-Лоренсо с 5-летним сроком обучения, куда принимают окончивших осн. цикл ср. школы.

В П. — 2 ун-та, находящиеся в Асунсьоне: Нац. гос. ун-т (осн. в 1890, ф-ты: права и общественных наук, мед., архитектурный, физико-математич., химико-фармакологич., одонтологич., экономич., философский, агрономии и ветеринарии; 3835 студентов в 1965) и частный католич. ун-т (осн. в 1960, ф-ты: юридич., политич. и социальных

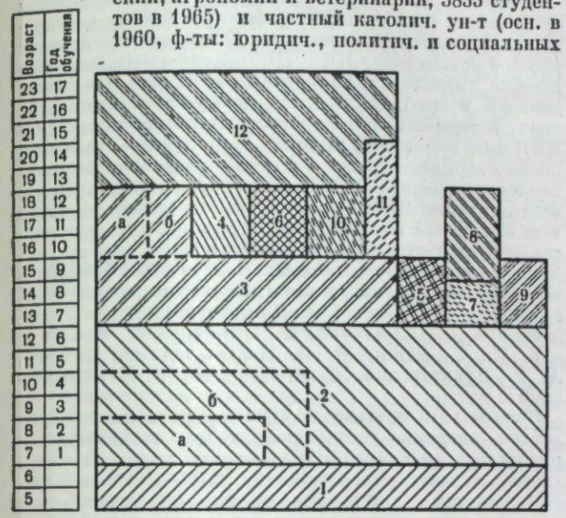


Схема системы народного образования Парагвая: *1* — детский сад; *2* — начальная школа (*а* — «низшая», *б* — «средняя»); *3* — средняя школа (*а* — гуманитарное отделение, *б* — естественнонаучное отделение); *4* — коммерческая школа; *5* — профессионально-техническая школа; *6* — школа индустриальной технологии; *7* — сельскохозяйственная школа; *8* — сельскохозяйственный колледж; *9* — школа домоводства; *10* — педагогическое училище; *11* — высшее педагогическое училище; *12* — высшее учебное заведение.

наук, философии и педагогики, счетоводства и административного управления; 1725 студентов). В Асунсьоне имеются также Высшая школа философии, естественных наук и педагогики (1944) и Нац. ин-т экспериментальных наук (1957).

В Асунсьоне находятся Нац. б-ка, музеи — естественной истории и этнографии, изящных искусств, военной истории; в Тринидаде — ботанический и зоологический музей.

ПАРИ́ЖСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — один из старейших ун-тов Европы. Время его основания точно не установлено, но, судя по нек-рым источникам, он существовал уже в начале 12 в. и имел 4 ф-та: юридич., мед., свободных искусств и теологический. В средние века под термином «П. у.» понималось не только уч. заведение, но и совокупность *коллежей*, т. е. студенческих общежитий (самое известное — *Сорбонна*), в к-рых студенты селились по землячествам, или «нациям». «Нации» избирали ректора, а ф-ты — деканов. Впоследствии ректор стал руководить не только общежитиями, но и всей работой ун-та, бывшего полностью автономным в экономич., юридич. и др. отношениях. Занятия проводились вне ун-та, в любом месте, удобном для профессора. На протяжении средних веков и вплоть до 16—17 вв. П. у. был не только крупнейшим в Европе уч. заведением (в 16 в. в нём обучалось от 12 до 15 тыс. студентов), но и высшим теоретич. авторитетом по религиозным и юридич. вопросам. В 13 в. в П. у. получило широкое распространение прогрессивное для того времени, осуждённое церковью философское учение — аверроизм (виднейший представитель — магистр философии П. у. Сигер Брабантский). В 17—18 вв. П. у. становится идеологич. центром консерватизма и плацдармом для

наступления теологии на науку. 15 сент. 1793 П. у. по решению Конвента был закрыт.

П. у. был заново создан при Наполеоне I (декреты 1806, 1808 и 1811), причём ф-ты его по-прежнему остались практически почти не связанными друг с другом. Объединение разрозненных ф-тов и научных ин-тов произошло лишь в 1897. С этого времени П. у. управляется выборным советом, к-рый определяет устав и распорядок работы ун-та, присуждает степени, назначает профессоров, избирает ректора (утверждаемого затем министром просвещения), являющегося в то же время руководителем Парижской академии (см. *Франция*).

После второй мировой войны были приняты меры к тому, чтобы приблизить преподавание и научную работу в П. у. к нуждам промышленного развития страны: юридич. ф-т преобразован в ф-т права и экономики; литературный — в ф-т лит-ры и наук о человеке; были открыты новые ин-ты — прикладного права и финансов (1946), экономич. и социального развития (1957), радиобиологии (1958) и др., увеличен приём на естественно-математич. и мед. ф-ты.

В 1964/65 уч. г. ун-т имел ф-ты: юридич., мед., научный, лит., фармацевтич., Высшую нормальную школу и Реймскую фармацевтич. школу; в нём обучалось ок. 90 тыс. студентов, работало св. 4 тыс. преподавателей. В состав ун-та входят 44 ин-та и 13 б-к, различные лаборатории и н.-и. станции. П. у. является крупнейшим науч. центром, в к-ром исследовательская работа играет не меньшую роль, чем учебная.

ПА́РКИ И ГОРОДКИ ДЕ́ТСКИЕ — внешкольные учреждения, ведущие воспитательную и оздоровительную работу с детьми, организующие их досуг и отдых. П. и г. д., как и *детские площадки*, существуют самостоятельно или при общих парках культуры и отдыха; для них выделяются наиболее озеленённые и изолированные от городского шума и движения участки.

Первый дет. городок в СССР был открыт в Москве при Центральном парке культуры и отдыха им. М. Горького (1928). Начиная с 30-х гг. П. и г. д. стали создаваться во многих городах страны; в 1965 в СССР было ок. 200 П. и г. д., в т. ч. св. 100—в РСФСР.

П. и г. д., как правило, работают круглый год и обслуживают детей как школьного, так и дошкольного возраста. Совместно с дошкольными и внешкольными учреждениями, школами, общественными организациями П. и г. д. проводят для детей разнообразные массовые мероприятия: дет. праздники, пионерские слёты и костры, олимпиады, спартакиады, смотры художественной самодеятельности и др. В П. и г. д. для детей организуются различные кружки, в т. ч. кружки юных натуралистов и юных техников, спортивные секции, лектории, устраиваются концерты, демонстрируются кинофильмы и др. В П. и г. д. имеются *игротеки*, площадки с аттракционами, спортивные площадки, читальни, павильоны для занятий кружков и проведения бесед и лекций, концертные эстрады и пр. В летнее время во многих П. и г. д. организуются городские пионерские лагеря.

Многие П. и г. д. ведут пед. пропаганду среди населения (консультации и лекции для родителей по вопросам воспитания детей).

ПАРТИ́ЙНЫЕ УЧЕ́БНЫЕ ЗАВЕДЕ́НИЯ в С С С Р — учебные заведения, имеющие целью подготовку и переподготовку партийных, советских, пропагандистских и газетных работников. Система партийных уч. заведений изменяется и совершенствуется в зависимости от стоящих перед Коммунистич. партией и Сов. гос-вом задач.

Традиции партийных уч. заведений СССР восходят к большевистской партийной школе в Лонжюмо (близ Парижа), в создании и деятельности к-рой летом 1911

активно участвовал В. И. Ленин. В школе, кроме Ленина, преподавали Е. Ф. Арманд, М. К. Владимиров, А. В. Луначарский, Н. А. Семашко и др. Отличительной чертой занятий в этой школе являлась теснейшая связь теории с практикой, с конкретными задачами подпольной работы в России. Среди слушателей школы были известные деятели Коммунистич. партии, активные участники Октябрьской революции Г. К. Орджоникидзе, Б. А. Бреслав, Я. Д. Зевин, И. В. Присягин, И. И. Шварц, С. М. Семков и др.

После победы Октябрьской революции ЦК РКП(б) уделял большое внимание созданию партийных уч. заведений. Одновременно широкое развитие получило массовое политич. просвещение трудящихся в свободное от их основной работы время.

В июне 1918 в Москве были открыты агитационно-пропагандистские курсы при ВЦИК. В январе 1919 эти курсы реорганизованы в школу сов. работы для подготовки уездных и волостных партийных и сов. работников. В марте 1919 по решению VIII съезда РКП(б) на базе этой школы создаётся Центральная школа партийной и сов. работы, переименованная во 2-й пол. 1919 в Коммунистич. ун-т им. Я. М. Свердлова. Это было первое партийное уч. заведение высшего типа, на к-рое возлагалась подготовка высококвалифицированных кадров партийных, советских, профсоюзных работников, пропагандистов и лекторов; сроки обучения в ун-те были с 1921—3 года, с 1925 — 4 года. Главное место в программе Коммунистич. ун-та занимали общественно-политич. дисциплины, большое значение придавалось естественным наукам; кроме того, слушатели изучали рус. язык, арифметику, алгебру, геометрию и др. Значительное внимание наряду с лекциями уделялось самостоятельным занятиям, развитию инициативы слушателей в изучении марксистско-ленинской теории. 11 июля 1919 лекцию «О государстве» в Коммунистич. ун-те прочитал В. И. Ленин. К преподаванию в ун-те были привлечены видные политические, государственные и общественные деятели. При ун-те в разное время существовали краткосрочные курсы, вечерний, воскресный и заочный ун-ты, вечерняя советско-партийная школа, образцовая школа политграмоты и др. Опыт работы и уч. программы этого ун-та были положены в основу системы партийных уч. заведений.

В Москве в 1921 создаются спец. партийные уч. заведения, готовившие нац. кадры: Коммунистич. ун-т трудящихся Востока им. И. В. Сталина (КУТВ) и Коммунистич. ун-т нац. меньшинств Запада им. Ю. Ю. Мархлевского (КУНМЗ), к-рые существовали до 1936. В КУТВе учились представители 67 национальностей Востока, он имел отделения на местах и проводил различные краткосрочные и долгосрочные курсы для нац. работников. КУНМЗ и его Ленинградский филиал включали нац. секторы: финский, эстонский, латышский, литовский, немецкий, польский, болгарский, белорусский, румынский, венгерский, молдавский, югославский и др.

На местах работали советско-партийные школы, с 1923 в ряде крупных городов страны были организованы коммунистич. ун-ты.

К партийным высшим уч. заведениям относились также *Академия коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской*, Ленинградский политико-просветительный комвуз, Московский, Украинский и Ленинградский коммунистич. ин-ты журналистики.

В 1932 на базе Коммунистич. ун-та им. Я. М. Свердлова и местных коммунистич. ун-тов были созданы — Высший коммунистич. с.-х. ун-т им. Я. М. Свердлова и высшие коммунистич. с.-х. школы (ВКСХШ). ВКСХШ (к 1935 их было 62) имели два отделения с 2- и 3-летним сроками обучения по подготовке руководящих кадров для колхозов, МТС и совхозов, для районных партийных и сов. организаций. ВКСХШ просуществовали до 1939; они явились основой для создания межобластных и республиканских с.-х. техникумов.

Постановлением СНК РСФСР от 11 февраля 1921 был организован Ин-т красной профессуры (ИКП), находившийся в ведении Наркомпроса. Общее руководство его работой осуществлял ЦК РКП(б). Целью ИКП была подготовка высококвалифицированных кадров для преподавания в высших школах республики экономических, исторических и философских дисциплин. С 1[illegible] ИКП имел экономич., историч., философское отделения, позже открылись правовое и естественное историко-партийное отделения. В 1931 было организовано 10 самостоятельных ИКП — экономич., аграрный, мирового х-ва и мировой политики, философский, исторический, сов. строительства и права, естествознания, лит-ры, техники и историко-партийный. В 1936 ИКП техники и естествознания были закрыты. Ректором первого ИКП с 1921 по 1932 был М. Н. Покровский. В нём преподавали В. В. Адоратский, Н. Н. Баранский, А. С. Бубнов, Е. С. Варга, В. П. Волгин, А. М. Деборин, А. В. Луначарский, В. И. Невский, Е. М. Ярославский и др.

С июня 1918 по февраль 1936 существовала Коммунистич. академия (первоначально она называлась Социалистич. академией общественных наук). Согласно своему уставу, утверждённому ЦИК СССР в 192[illegible], Коммунистич. академия занималась разработкой вопросов обществоведения и естествознания, а также социалистич. строительства на основе марксизма-ленинизма. В состав Коммунистич. академии входили ин-ты истории, философии, лит-ры и языка, сов. строительства, мирового х-ва и мировой политики, аграрный ин-т и ряд научных обществ.

В конце 1929 при ин-тах Коммунистич. академии была организована аспирантура, к-рая существовала до 1932. В 1936 Коммунистич. академия была объединена с АН СССР.

Решением ЦК ВКП(б) от 21 ноября 1935 Коммунистич. с.-х. ун-т им. Я. М. Свердлова был реорганизован в Высшую школу пропагандистов при ЦК ВКП(б) для подготовки работников в области партийной пропаганды (со сроком обучения 1 год 3 мес.). В 1939 эта школа преобразуется в Высшую партийную школу (ВПШ) при ЦК ВКП(б) с двухгодичным, а с 1946 по 1956 с трёхлетним сроками обучения. Трёхлетняя ВПШ обеспечивала слушателям высшее партийно-политич. образование. С 1956 ВПШ при ЦК КПСС имеет двухгодичный срок обучения. В неё принимаются лица с высшим образованием.

С 1944—45 партийные школы существуют в областях, краях и республиках. В 1946—56 их было более 70 с двух- и трёхлетним сроками обучения. С 1956 работают ВПШ в Киеве, Минске, Алма-Ате, Баку, Вильнюсе, Ташкенте, Ленинграде, Ростове-на-Дону, Новосибирске, Горьком, Хабаровске с двух- и четырёхгодичным сроками обучения. В ВПШ с двухгодичным сроком принимаются члены КПСС, имеющие высшее образование, в ВПШ с четырёхгодичным сроком — имеющие среднее образование.

Задача ВПШ состоит в теоретич. подготовке и повышении квалификации партийных, сов. и журналистских кадров. В уч. планы ВПШ включены дисциплины: история КПСС; марксистско-ленинская философия; политич. экономия; партийное строительство; основы научного коммунизма; междунар. коммунистическое, рабочее и национально-освободительное движение; планирование нар. х-ва; экономика и организация промышленного производства и строительства, экономика и организация с.-х. производства, основы сов. гос. строительства и права, а также ряд других

дисциплин — для слушателей, специализирующихся в области печати, радиовещания и телевидения.

В 1946 создана Академия общественных наук при ЦК КПСС, в к-рой подготовка партийных кадров осуществляется по системе аспирантуры. В составе Академии: кафедры истории КПСС, научного коммунизма, истории сов. общества, экономич. наук, истории междунар. коммунистич. и рабочего движения, кафедра литературоведения, искусствознания и журналистики и ин-т научного атеизма. Срок обучения 3 года.

Наряду со стационарной сетью партийных уч. заведений с октября 1930 до 1938 имелся Ин-т массового заочного обучения при ЦК ВКП(б), с 1946 по 1956—заочное отделение ВПШ при ЦК КПСС и с 1956 — самостоятельная заочная ВПШ при ЦК КПСС с пятилетним сроком обучения.

Ю. Н. Амиантов, И. С. Полянский. Москва.

ПАССИВНОСТЬ (от лат. passivus — страдательный)— особенность поведения человека, в стойких формах — черта характера, выражающаяся в отсутствии у нормального и здорового человека стремления, потребности и привычки проявлять физич. или умственную активность, энергию, настойчивость, инициативность. Противоположна *активности*. У ребёнка П. может являться либо своеобразной реакцией на непосильные требования, подорвавшие у него веру в свои силы, либо, наоборот, результатом «тепличного» воспитания, когда ребёнку всё давалось чрезмерно легко и не требовало с его стороны затраты сколько-нибудь существенных усилий. Особо надо оценивать временную, преходящую П., вызванную болезненным состоянием или истощением и упадком сил после перенесённой болезни, физич. или душевной травмы.

Можно выделить два наиболее распространённых вида дет. П.— общественную и умственную. Общественная П. выражается в том, что ребёнок стоит в стороне от жизни и работы дет. коллектива, не принимает в них деятельного участия, не обнаруживает инициативы, играя в лучшем случае роль добросовестного исполнителя. Такого ребёнка необходимо настойчиво вовлекать в разностороннюю деятельность коллектива, давать ему посильные общественные поручения (постепенно усложняя их), требующие не простого исполнения, а проявления инициативы, при постоянной помощи и контроле со стороны дет. коллектива. Умственная П. выражается в отсутствии у детей привычки к умственному усилию, напряжению. В нек-рых случаях такие дети могут производить впечатление отсталых в умственном развитии, т. к. они усваивают только то, что легко даётся, не могут (и не пытаются) решать задачи, требующие размышления, активного думания, соображения. Для преодоления этого недостатка необходима большая настойчивость и внимание со стороны учителя. Постепенная и постоянная тренировка умственных усилий, одобрительное подчёркивание успехов ученика в этом отношении, создание атмосферы коллективной творческой работы, затрагивающей его эмоции, постепенно приучают умственно пассивного ребёнка находить радость и удовлетворение в продуктивной умственной деятельности, вырабатывают у него умение и привычку в необходимых случаях сосредоточенно и напряжённо думать.

Лит. см. при статье *Активность*.

В. А. Крутецкий. Москва.

ПАТОПСИХОЛО́ГИЯ (от греч. πάθος — страдание) — отрасль психологии, изучающая нарушения психики людей при заболеваниях головного мозга либо его недоразвитии. В круг вопросов П. входит психологич. анализ нарушений восприятия, мышления, памяти, навыков, эмоционально-волевой сферы, нарушений личности, а также исследование механизмов симптомообразования психич. расстройств.

Патопсихологич. исследования выделились в особую область знания во 2-й пол. 19 в. Однако её границы, предмет исследования и организационные формы долгое время оставались неопределёнными. К П. относили нек-рые разделы психиатрии и неврологии (учение о неврозах, психогениях, психотерапии и др.), а также ряд других областей медицины, в к-рых используются данные психологии: проблема болевых ощущений, особенностей «внутренней картины» болезни при разных соматич. заболеваниях, психологич. исследования слепых, глухих, увечных и др. Постепенно из широкой сферы мед. психологии выделилась более узкая и очерченная область знаний — П., направленная на использование данных и методов психологии в психоневрологич. клинике.

В России первые лаборатории П. были открыты в конце 19 века в психиатрич. клиниках (В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, Н. Н. Ланге, А. А. Токарский, А. Н. Бернштейн). В зарубежных странах П. в большей мере развивалась в неврологич. клиниках при исследовании локальных поражений мозга (Гольдштейн, Гельб, Петцль, Липманн), а в психиатрич. клиниках— гл. обр. при исследовании умственной работоспособности больных (напр., в клинике Крепелина).

В современной зарубежной П. (к-рая иногда именуется как «клиническая психология», «медицинская психология» или даже «психопатология») значительное место занимает психометрич. направление, т. е. использование психологич. экспериментов в целях измерения уровня развития разных психич. процессов, гл. обр. измерения умственных способностей (определения интеллектуального коэффициента). С этой целью применяются различные экспериментальные приёмы, лишённые большей частью содержательной качественной интерпретации. Несмотря на их эмпирич. характер, они приобретают иногда большое практич. значение, т. к. основаны на значительном фактич. материале и хорошей статистич. обработке. Наряду с психометрией во многих странах, особенно в США и Франции, большое место занимают различные варианты психоаналитич. фрейдистских направлений, главное содержание к-рых составляет истолкование интимных переживаний больных, рассматриваемых как источник психич. заболеваний, вне связи с состоянием головного мозга.

Пути развития сов. П. оказались несколько отличными от развития П. в большинстве зарубежных стран. Сов. П., основываясь на марксистском определении психики как осуществляемого мозгом отражения объективной действительности, рассматривает патологию психики в качестве искажённого, вследствие болезни мозга, отражения действительности. Поэтому осн. направление сов. П.— качественный экспериментальный анализ изменений психики, обусловленных различными заболеваниями головного мозга.

Очень близкой к П. областью знания является психопатология. Несмотря на близость объектов исследования (патология психики), П. по своему предмету существенно отличается от общей психопатологии. Последняя, будучи частью психиатрии, даёт описание типичных для психиатрич. клиники симптомов и синдромов психич. расстройств. П., опираясь на данные психологии о закономерностях психич. развития и о различных процессах психич. деятельности в норме, изучает механизмы искажённого отражения действительности, возникающие в больном или недоразвитом человеческом мозге.

Механизмы искажённого психич. отражения исследуются в различных аспектах. Одно из направлений П., называемое нейропсихологией (А. Р. *Лурия*, Э. С. Бейн и др.), изучает разнообразные нарушения психич. функций, обусловленные локальными мозговыми поражениями (аспонтанность, *афазии*, *апраксии*,

агнозии, пространственная дезориентировка и др.). Данные нейропсихологии помогают понять сложнейшую механику отражательной деятельности мозга, соотношение корковых функций и структур в их динамике. Они учитываются нейрохирургами и невропатологами в клинич. практике (при хирургич. удалении опухолей головного мозга, при диагностике и лечении кровоизлияний). Другое направление П., часто обозначаемое как экспериментальная П. (Л. С. *Выготский*, В. Н. *Мясищев*, Б. В. Зейгарник), исследует нарушения психики у душевнобольных. Данные экспериментальной П. о нарушениях познавательной и эмоционально-волевой сферы психически больных используются при оценке их психич. состояния в качестве дополнительных признаков для установления диагноза заболевания и оценки степени психич. расстройства в процессе судебной, трудовой и воинской психиатрич. экспертизы и т. п.

Одной из важнейших проблем П. является патология мышления. Экспериментальные исследования (Б. В. Зейгарник) позволили дать классификацию расстройств мышления и выявили, что для разных заболеваний характерны различные виды нарушений мышления. Так, напр., при шизофрении часто наблюдаются причудливость ассоциаций, псевдоабстрактный, «заумный» и разноплановый характер рассуждений, а при олигофрении и эпилептич. деградации мышление больных отличается крайней конкретностью, затруднённостью переключения от одного способа действий к другому.

Исследования работоспособности психически больных выявили её зависимость от патологии личности, от изменённого отношения больных к окружающему (В. Н. Мясищев). Наряду с этим изучается зависимость работоспособности от устойчивости внимания. Напр., установлено, что больным, страдающим сосудистыми заболеваниями головного мозга, свойственна повышенная утомляемость при умственной нагрузке, забывчивость, неравномерность темпа и качества работы. Не только пожилые люди, но и дети, у к-рых вследствие ревматизма поражена сосудистая система, становятся крайне невнимательными, забывчивыми. При малейших тревогах или напряжении они оказываются не в состоянии выполнять те действия, к-рые только что, казалось бы, неплохо усвоили. Такие дети иногда с большим трудом учатся, несмотря на сообразительность и желание учиться.

Исследуется также механизм действия отдельных лекарственных веществ (т. н. психотропных средств) на психич. состояние больных, выясняется, на какую именно сферу психики и каким образом действует то или иное фармакологич. вещество.

Особое место в П. занимает изучение особенностей психич. развития детей, страдающих различными видами аномалий нервной системы. Используя данные дет. психологии о возрастных особенностях психич. развития детей в норме, П. изучает проблемы умственной отсталости детей, отклонения в развитии эмоционально-волевой сферы, характера и личности детей при разных поражениях нервной системы (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, И. М. Соловьёв, Ж. И. Шиф, А. М. Шуберт, М. П. Кононова).

В дет. психоневрологич. учреждениях данные П. используются при решении вопроса о том, в каком виде спец. обучения нуждается больной ребёнок, а также для определения путей и приёмов индивидуальной коррекционно-восстановительной работы с ним. В этих вопросах П. граничит с *дефектологией*, определяющей более общие закономерности развития и обучения аномальных детей.

Специфич. особенностью П. является то, что она привносит в психоневрологию множество разнообразных

методов исследования психич. явлений, частично заимствуя их из общей психологии, частично разрабатывая заново. Широко используется изучение продуктов деятельности психически больных (анализ их рисунков, сочинений, писем, изделий труда), но главным методом является эксперимент. Сущность экспериментальных приёмов заключается в следующем: больному предлагают выполнить к.-л. (чаще всего умственную) работу по определённой инструкции, а затем по качеству и темпу этой работы, по особенностям допущенных ошибок, по отношению больного к этим ошибкам и к оценке его работы в целом делают вывод о типе нарушений умственной деятельности больного, о его личностном, эмоциональном отношении к той или иной ситуации и о других особенностях его психики. Осн. принципы построения патопсихологич. эксперимента (как и многих других психологич. экспериментов) — моделирование обычной психич. деятельности человека (экспериментальное задание является моделью того, что человеческий мозг выполняет обычно в труде или учении), направленность на её качественную оценку (анализ целенаправленности и последовательности мышления, критичности, произвольности и активности внимания и памяти, личностной заинтересованности в успешном выполнении работы) и опора на объективные данные (протоколы опыта, анализ разных типов ошибок больного, записанные с помощью магнитофона высказывания больных, а также сделанные ими записи, рисунки и т. п.). В нек-рых экспериментах значительную роль играет регистрация темпа работы больных, точности и ловкости их движений. Опора на объективные данные исследования не исключает использования самонаблюдений больных за проявлениями болезни, но даёт важную возможность сопоставить самооценку больных с объективными показателями.

При изучении детей с нарушенной психикой патопсихологич. эксперимент дополняет пед. и психоневрологич. обследование. С помощью экспериментального психологич. исследования удаётся выявить осн. структуру дефекта или недоразвития психики ребёнка (слабость обобщений, недостаток умственных усилий и устойчивости внимания, личностную незрелость). Иногда психологич. эксперимент, направленный на выявление признаков умственного недоразвития ребёнка, строится по типу обучающего эксперимента, принцип к-рого предложен Выготским. Сущность такого обучающего эксперимента в том, что ребёнка поэтапно обучают выполнению трудного для него задания, выявляя т. о., каковы его потенциальные возможности усвоения новых способов действий, подсказанных взрослым (какова «зона его ближайшего развития» по Выготскому).

Наряду с практич. значением П. имеет существенное значение и для общей психологии. Анализ патологии психики способствует более глубокому пониманию закономерностей её формирования в норме, более точному пониманию строения психич. актов. Анализ наблюдающихся при психич. болезнях многообразных расстройств личности (личностная деградация, некритичность, слабость регуляции поведения, подозрительность, замкнутость, чрезмерная внушаемость и т. д.) в известной степени приоткрывает завесу над сложными и мало исследованными вопросами формирования черт характера и личности человека.

Н.-и. и научно-практич. работа в области П. ведётся во многих психоневрологич. учреждениях и на нек-рых кафедрах психологии вузов. Помимо лабораторий, существующих во всех н.-и. ин-тах психиатрии и неврологии, открыты кабинеты экспериментальной П. во многих психиатрич. больницах и диспансерах. Кадры патопсихологов готовятся на психологич. ф-тах и отделениях философских ф-тов ун-тов, а также на отделениях олигофренопедагогики дефектологич. ф-тов пед. ин-тов.

Лит.: Выготский Л. С., Избр. психологич. исследования, М., 1956; Зейгарник Б. В. и Рубинштейн С. Я., Экспериментально-психологич. лаборатории в психиатрич. клиниках Сов. Союза, в сб.: Психологич. наука в СССР, т. 2, М., 1960; Лурия А. Р., Высшие корковые функции человека, [М.], 1962; Рубинштейн С. Я., Методики экспериментальной патопсихологии, М., 1962; Зейгарник Б. В., Патология мышления, М., 1962; её же, Психология и психиатрия, «Журн. невропатологии и психиатрии», 1963, т. 63, в. 4; Кононова М. П., Руководство по психологич. исследованию психически больных детей школьного возраста, М., 1963; Вопросы экспериментальной патопсихологии. [Сб. статей], М., 1965.

С. Я. Рубинштейн. Москва.

ПАТОФИЗИОЛО́ГИЯ высшей нервной деятельности детей — часть патофизиологии — науки о закономерностях возникновения, развития и исхода патологич. процессов. Принципиальные основы П. высшей нервной деятельности разработаны И. П. Павловым и его последователями. Содержание П. составляет изучение общих закономерностей возникновения и протекания нарушений в высшей нервной деятельности, изучение этиологии (причин и условий) и патогенеза (механизмов развития болезненных процессов) различных заболеваний высших отделов нервной системы, а также механизмов компенсации и восстановления нарушенных функций.

П. — экспериментальная наука, в качестве осн. методич. приёма использующая исследование высшей нервной деятельности с помощью различных условнорефлекторных методик (см. *Условный рефлекс*) и методики исследования нек-рых *безусловных рефлексов*. Применяются также метод сравнительного наблюдения за возникновением и развитием нарушений функций нервной системы у детей разного возраста, электрофизиологический, биохимический, химический, бактериологический и др. лабораторные методы. Исследование может вестись также непосредственно у постели больного ребёнка с помощью ряда приёмов неврологич. обследования, простейших условнорефлекторных методик (с использованием аппаратуры и без неё) и нек-рых психологич. методик. Применяется и эксперимент на животных, к-рый позволяет моделировать нарушения нек-рых функций нервной системы и изучать механизмы развития патологич. процессов, различные формы нарушения функций, процессы приспособления к дефекту, компенсации и восстановления. Эксперимент на животных используется для анализа нарушений нервной деятельности, наблюдающихся при поражениях анализаторов, нейроинфекциях и нейроинтоксикациях. Он, естественно, непригоден для анализа нарушений тех проявлений нервной деятельности, к-рые связаны с работой *второй сигнальной системы*.

П. накоплен большой материал, характеризующий нарушения высшей нервной деятельности при различных заболеваниях. Выявлены следующие особенности нервных процессов: 1) Те или иные нарушения замыкательной деятельности коры головного мозга, т. е. нарушения выработки условных рефлексов (замедленное образование условных связей, трудность образования сложных, а при грубых нарушениях и простых связей). 2) Патологич. изменения движения, взаимодействия, силы, уравновешенности и подвижности процессов *возбуждения* и *торможения*. Сюда относятся: нарушения *иррадиации* и *концентрации нервных процессов*, следствием к-рых является, в частности, чрезмерно широкая *генерализация* раздражителей; резкое ослабление процесса возбуждения, ослабление торможения, приводящее к трудностям образования *дифференцировок* и других тормозных связей, патологич. преобладание возбуждения или торможения в общей картине высшей нервной деятельности; патологич. инертность нервных процессов, проявляющаяся в стереотипиях, *персеверациях*, застойности нек-рых условных связей, и др. явления. 3) Нарушения нормальных силовых отношений, что проявляется в возникновении фазовых состояний (см. *Гипноз*). 4) Нарушения совместной деятельности первой и второй сигнальных систем, к-рые выражаются в нарушениях действий по словесной инструкции и словесного отчёта об образующихся условных связях, в нарушениях реакций при замене непосредственных раздражителей словесными или, наоборот, в дефектах словесных обобщений. 5) Различные вегетативные нарушения.

Одну из важных групп исследований составляет изучение неврозов, сущность к-рых заключается в перенапряжении клеток коры головного мозга, вызванном сильным переутомлением, нервным перенапряжением, к.-л. чрезвычайно сильным эмоциональным переживанием. Установлено, что невроз может возникнуть как в результате чрезмерного возбуждения, так и в результате перенапряжения тормозного процесса (напр., при воспитании ребёнка в условиях постоянных запретов и чрезмерных ограничений). Выделено несколько видов неврозов: неврастения, психастения, истерия, навязчивые состояния, изучен их физиологич. механизм. Так, неврастения связана с перенапряжением процесса возбуждения; при психастении наблюдается патологич. преобладание второй сигнальной системы над первой сигнальной системой и коры головного мозга над подкорковыми образованиями; истерия характеризуется обратным соотношением в центральной нервной системе: кора ослаблена и подкорка получает относительное преобладание; при неврозах часты нарушения вегетативных функций (боли в области сердца, ненормальная потливость, зуд, нарушения работы кишечника и т. д.).

Другую группу исследований составляет изучение психозов, характеризующихся глубокими нарушениями высшей нервной деятельности, проявляющимися в расстройствах сознания и нарушениях поведения; при психозах часто наблюдаются явления *запредельного торможения* и фазовые состояния.

Изучаются нарушения высшей нервной деятельности при различных органич. поражениях головного мозга: травмах, опухолях, нарушениях процессов обмена веществ в нервной ткани, врождённом недоразвитии мозга. Установлено, напр., что при *олигофрении* наблюдается ослабление процессов возбуждения и особенно торможения, патологич. преобладание одного из этих процессов в нек-рых случаях, нарушения движения нервных процессов (чрезмерно широкая иррадиация), грубое снижение их подвижности (патологич. инертность), нарушения совместной деятельности сигнальных систем вплоть до выраженного недоразвития второй сигнальной системы при глубоких степенях олигофрении; при олигофрении в степени идиотии бывает затруднена даже выработка простых условных рефлексов.

Важный раздел П. составляет изучение нервной деятельности при дефектах *анализаторов*. Выявлен ряд нарушений в работе рефлекторных механизмов поражённого анализатора: изменение (повышение) порогов реакций на раздражители, действующие на анализатор, изменение соотношения порогов разных видов реакций (расширение «подпорогового диапазона»), изменение порога болевых (оборонительных) реакций, сужение динамич. диапазона чувствительности, изменение характера самих реакций, возникающих в ответ на раздражение дефектного анализатора. При поражении центральной части анализатора раздражители, действующие на него, могут вообще не приобретать сигнального значения. Так, напр., бывает у детей с тяжёлыми формами сенозорной *афазии* или *алалии*, когда звуки вообще не вызывают никаких ответных реакций. При поражениях анализаторов могут наблюдаться и изменения в деятельности центральной нервной системы в целом. Напр., при поражении зрительного анализатора

наблюдаются изменения электрич. активности всей коры головного мозга.

Полученные П. данные используются в педиатрии, невропатологии и психиатрии (при анализе сущности заболеваний, разработке методов лечения и т. д.), в дефектологии (при анализе нарушений деятельности аномальных детей, анализе процессов компенсации и обосновании её путей и приёмов и т. п.), в области гигиены (в обосновании различных нормативов) и даже в общей психологии и нормальной физиологии, т. к. исследование закономерностей динамики нервной деятельности в патологич. условиях является одним из путей раскрытия закономерностей высшей нервной деятельности здорового ребёнка. «...Мы постоянно видим, как нормальное под вредными разрушительными влияниями незаметными переходами превращается в патологическое и как патологическое часто открывает нам, разлагая и упрощая, то, что заслонено от нас, слитое и усложненное в физиологической норме» (Павлов И. П., Полн. собр. соч., т. 4, 1951, с. 317).

Лит.: Павлов И. П., Полн. собр. соч., т. 3, кн. 2, М.— Л., 1951; Иванов-Смоленский А. Г., Основные проблемы патологической физиологии высш. нервн. деятельности человека, М.—Л., 1933; его же, Очерк патофизиологии высш. нервн. деятельности, 2 изд., М., 1952; его же, Опыт объективного изучения работы и взаимодействия сигнальных систем головного мозга (в норме и патологии), М., 1963; Красногорский Н. И., Тр. по изучению высш. нервн. деятельности человека и животных, т. 1, М., 1954; Трауготт Н. Н., Балонов Л. Я., Личко А. Е., Очерки физиологии высш. нервн. деятельности человека, М., 1957; Проблемы высш. нервн. деятельности нормального и аномального ребенка. Под ред. А. Р. Лурия, т. 1—2, М., 1956—58; Ориентировочный рефлекс и вопросы высш. нервн. деятельности в норме и патологии. Под ред. Е. Н. Соколова, М., 1959; Фаддеева В. К., Методика экспериментального исследования высш. нервн. деятельности человека (ребенка и взрослого, здорового и больного), М., 1960; Альперн Д. Е., Патологическая физиология, М., 1960.

В. И. Лубовский. Москва.

ПАТРОНА́Т (от лат. patronatus — покровительство) — в СССР форма воспитания детей, при к-рой ребёнок передаётся на воспитание в семью по договору, заключаемому уполномоченным органом (отделом здравоохранения или нар. образования, кассами общественной взаимопомощи колхозов) с лицом, принимающим на себя обязанности воспитателя. Воспитателю выплачивается определённая сумма (патронатное пособие) и оказывается необходимая помощь в осуществлении воспитания. Воспитатель обязуется содержать ребёнка наравне с членами своей семьи, его обязанности совпадают с обязанностями опекуна и попечителя (см. *Опека и попечительство*). П. был широко распространён в те годы, когда гос. дет. учреждения не могли обеспечить воспитание всех детей-сирот и для разгрузки дет. домов вынуждены были прибегать к платным услугам отдельных лиц. В настоящее время патронат по существу не отличается от опеки (попечительства). К заключению договора П., как правило, прибегают в тех случаях, когда лицо, к-рое желательно назначить опекуном ребёнка, не имеет достаточных собственных средств для его содержания, а ребёнок не получает пенсии или алиментов. В договоре предусматривается, что в случае назначения ребёнку пенсии или алиментов в размере, превышающем патронатное пособие, договор прекращается, а воспитатель признаётся опекуном (попечителем) несовершеннолетнего.

ПАУЛЬСЕН (Paulsen), Фридрих (16.VII.1846—14.VIII.1908) — нем. философ и педагог. С 1878 — проф. Берлинского ун-та. Как философ П. развивал идеи идеалистич. монизма и пантеизма. Он находился под влиянием взглядов Фехнера и *Вундта*, а также *Канта* и Шопенгауэра. Гл. внимание уделял проблемам этики, считая, что этика и связанная с ней педагогика должны способствовать совершенствованию индивидуума как члена социального целого. П. известен своими выступлениями за уравнение в правах классич. и реальных

гимназий и других ср. реальных уч. заведений. Его предложения были учтены во время реформы ср. школы в Пруссии в нач. 20 в., когда была отменена монополия *классического образования*. П. выступал в защиту таких методов обучения в ср. школе, к-рые активизировали бы самостоятельность уч-ся, будили бы их мысль. Широким распространением до наст. времени пользуются труды П., посвящённые истории среднего и высшего образования в Германии.

Соч.: Gesammelte pädagogische Abhandlungen, Stuttg., 1912; System der Ethik, 12 Aufl., Stuttg., 1921; Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 2 Aufl., Bd 1—2, Lpz., 1919—21; в рус. пер.—Германские университеты, СПБ, 1904; Исторический очерк развития образования в Германии, М., 1908; Педагогика, М., 1913; Введение в философию, 4 изд., М., 1914.

Лит.: Блонский П. П., Фридрих Паульсен как философ и педагог, «Вопросы философии и психологии», 1908, кн. 4(94); Laule G., Die Pädagogik F. Paulsens in Zusammenhang mit seiner Philosophie und ihrem Einfluß auf das deutsche Schulwesen, Langensalza, 1914.

А. И. Пискунов. Москва.

ПАУЛЬСОН, Иосиф Иванович (16.VIII.1825—21.III.1898) — рус. педагог, методист, общественный деятель. Самостоятельно подготовившись, сдал экзамен на звание домашнего учителя, преподавал рус. яз. в петерб. школах. Вместе с П. Г. *Редкиным* и А. А. *Чумиковым* П. организовал Петерб. пед. об-во (1859) и был его секретарём; участвовал в создании Фребелевского об-ва (1871) и курсов при нём. Вместе с Н. Х. *Весселем* П. был основателем и редактором-издателем прогрессивного пед. журн. «Учитель» (1861—70).

Крупный специалист в области нач. обучения, П. пропагандировал аналитич. звуковой метод обучения грамоте и являлся сторонником объяснительного чтения. Среди уч. и методич. пособий, написанных П., наиболее значительна «Методика грамоты по историческим и теоретическим данным» (ч. 1—2, 1887—1892), к-рая содержит обстоятельный историч. обзор различных методов обучения грамоте и основных методич. руководств в этой области. На пед. взглядах П. сказалось некритич. использование им нек-рых положений нем. педагогики сер. 19 в., что частично отразилось в отдельных формалистич. приёмах обучения, рекомендуемых его методикой. За это П. критиковали К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, прогрессивные рус. педагоги.

Соч.: Первая учебная книжка, 5 изд., СПБ, 1876; Вторая учебная книжка, 7 изд., СПБ, 1907; Задачник письменных упражнений в родном языке, 3 изд., СПБ, 1875; Способ обучения грамоте по «Первой учебной книжке», 4 изд., СПБ, 1872; Об употреблении «Задачника письменных упражнений в родном языке», 5 изд., СПБ, 1904.

ПАЭГЛЕ (Paegle), Леон (1890—1926) — латышский педагог, писатель, революционер. В 1910 окончил Вазмиерскую учительскую семинарию и работал учителем. В 1914 П. учился в Москве на историко-лит. ф-те ун-та Шанявского. В 1915—18 П. работал в школах Москвы и Моск. бюро культуры латышей-беженцев. В конце 1918 вернулся в Латвию. В 1919, после установления в Латвии Сов. власти, П. возглавлял первую городскую ср. школу, активно участвовал в строительстве новой трудовой школы. В бурж. Латвии он был отстранён от руководства школой, но продолжал лекционную работу, составлял учебники и занимался лит. работой (сб. стихов «Знамена» — «Karogi», 1922, и «Тюрьмы не помогают» — «Cietumi nelidz», 1924). П. неоднократно подвергался арестам и тюремному заключению.

Пед. взгляды П. наиболее полно изложены в работах «Наша школьная политика» («Mūsu skolu politika»), «Программы и учебники основной (начальной) школы» («Pamatskolas programa un mācības grāmatas»), «Детство Петра-Меклетая» («Pētera Meklētāja berniba») и др. П. резко критиковал дореволюционную школьную систему в Латвии, дававшую детям трудящихся лишь начатки знаний и закрывавшую им дорогу к ср. и высшему обра-

зованию. Обществу будущего, по мнению П., нужна гуманная, истинно человеческая школа, свободная от влияния церкви, милитаризма. П. считал необходимым создание гос. системы образования, включающей восьмилетнюю, обязательную для всех детей нач. школу (до школы домашняя подготовка или посещение дет. сада) и четырёхлетнюю ср. школу, необязательную, но бесплатную и доступную для всех. В уч. планы восьмилетних школ, по его мнению, надо включить языки, естествознание, географию, рисование, пение, труд, введение в историю искусств и для обеспечения общественного воспитания — этику, законодательство, историю, социологию и частично философию (включая эти последние предметы в уч. планы, П. не имел в виду систематич. курсы, их задача — помочь уч-ся понять явления окружающей жизни, выработать материалистич. мировоззрение).

Много внимания П. уделял вопросам воспитательной работы в школе. Он призывал молодёжь стать смелой и настойчивой в борьбе за новую жизнь. Цель новой школы — воспитать будущих борцов. Осн. методы воспитания — убеждение, труд, самодеятельность, собрания уч-ся; таким путём они учатся ценить волю общества и подчиняться ей, знакомятся с первыми общественными обязанностями. Всё это должно осуществляться под умелым руководством учителей. Значительная роль принадлежит П. в создании латышской дет. и юношеской лит-ры.

Соч.: Kopoti raksti, sej. 3—5, Riga, 1956—58.

Р. М. Микельсон. Рига.

ПЕДАГО́Г (греч. παιδαγωγός, от παῖς — дитя и ἄγω — веду, воспитываю) — 1) Лицо, ведущее преподавательскую или воспитательную работу: школьный учитель; воспитатель дошкольного учреждения, дет. дома, школы-интерната, воспитательной колонии; работник дет. внешкольного учреждения; преподаватель среднего спец. уч. заведения, вуза и др. 2) Научный работник, разрабатывающий проблемы педагогики как науки. См. также *Учитель*, *Воспитатель*, *Преподаватель*, *Доцент*, *Профессор*, *Младший научный сотрудник*, *Старший научный сотрудник*.

ПЕДАГО́ГИКА (греч. παιδαγωγική от παῖς — дитя и ἄγω — веду) — совокупность теоретических и прикладных наук, изучающих воспитание, образование и обучение. П. наз. также уч. курс, к-рый преподаётся в пед. ин-тах и др. уч. заведениях по профилированным программам. П. развивалась как теория воспитания детей; совр. П. включает проблемы уч.-воспитательной, культурно-просветительной, агитационно-пропагандистской работы со взрослыми. В СССР и др. социалистических странах П. развивается как теория *коммунистического воспитания* нового человека.

Воспитание изучают и другие науки: социология рассматривает воспитание как функцию общества и государства; психология — как условие духовного развития личности. П. исследует закономерности процесса воспитания, его структуру и механизмы, разрабатывает теорию и методику организации уч.-воспитательного процесса, его содержание, принципы, организационные формы, методы и приёмы.

Отрасли и разделы П., их связь с другими науками. В ходе развития П. нек-рые её разделы выделились в относительно самостоятельные отрасли знания. К ним относятся теория образования и обучения (*дидактика*), теория воспитания, система знаний об организации школьного дела и управлении им — *школоведение* (в дореволюционной отечеств. лит-ре — училищеведение), последняя дисциплина носит по преимуществу прикладной характер. Отраслями П. являются методики преподавания отдельных уч. предметов (см. *Методика*). По отношению к ним дидактика рассматривается как общая методика, сами методики называют

частными дидактиками. Это различие в известной мере условно. Методика преподавания математики, напр., по отношению к дидактике — одна из частных методик, но применительно к методике преподавания арифметики, алгебры, геометрии она выступает уже как общая методика. Плодотворное развитие методик возможно только на общепедагогич., дидактич. основе. Вместе с тем содержание каждой из методик не сводится к конкретизации дидактич. положений. Обобщая опыт пед. работы применительно к различным областям знания, предметные методики отражают специфику этого опыта и обогащают дидактику.

Теорией воспитания, образования и обучения детей с физич. и психич. недостатками является *дефектология*, она включает в себя *тифлопедагогику* — теорию воспитания, образования и обучения слепых детей, *сурдопедагогику* — глухонемых, *олигофренопедагогику* — умственно отсталых детей. Нарушения речи и пути их преодоления и предупреждения изучает *логопедия*.

Отрасль пед. знания представляет *история педагогики*. Она постоянно изменяется: в прошлом открываются новые факты, а современность становится историей; на более высоких ступенях общественного развития ранее известные явления выступают в новом свете; общий прогресс научного знания (особенно истории как науки) позволяет заново осмыслить, глубже понять закономерности историко-педагогических процессов. В дореволюционной отечественной литературе пед. теория и практика, вместе взятые, обозначались термином «педагогия» (см. С. Гогоцкий, Краткое обозрение педагогики, вып. 1, 2 изд., Киев, 1882, с. 13). В настоящее время этот термин вышел из употребления.

Дифференциация пед. знаний как определённых разделов внутри П. происходит одновременно в различных плоскостях и направлениях. Различаются разделы П., изучающие отдельные стороны воспитания (напр., теория и методика физич., нравственного, эстетич., политич., атеистич. воспитания). Опыт воспитательной и образовательной работы, взятый в его общем виде, систематизируется применительно к семье, определённым типам учебно-воспитательных учреждений, к отраслям нар. образования, напр. П. *школы-интерната*, П. *школы с продлённым днём*, П. *профессионально-технического образования*, П. высшей школы (см. *Высшее образование*). В СССР и др. социалистич. странах разрабатывается методика воспитательной работы детских и молодёжных организаций (см. *Пионерская организация*, *Комсомольская организация* в школе). Если пед. знания группируются в соответствии с возрастными критериями, то выделяются разделы преддошкольной (ясельной), *дошкольной педагогики*, школьной П. (все они объединяются термином «возрастная П.»). В соответствии с этим делением создаются специализированные уч. курсы П.

В нач. 20 в. стала оформляться т. н. *сравнительная педагогика*, к-рая ставит своей задачей исследовать сравнительно-генетич. методом типы воспитания и системы образования различных стран мира. Многие бурж. специалисты в области сравнительной П. ограничиваются гл. обр. сопоставлением формальных показателей, не раскрывают принципиальных различий между воспитательными и образовательными системами в условиях различных социальных структур. Марксистские концепции сравнительной П. в настоящее время разрабатываются.

Воспитание и образование человека — всегда социальные явления; в классовом обществе они носят классовый характер. П. зарождалась и складывалась как социальная наука. Она находится в системе общественного знания и продолжает развиваться во взаимодей-

ствии с др. общественными науками, прежде всего с философией, этикой, эстетикой. Поскольку человек неотторжим от природы и развитие его (физическое и психическое) представляет собой процесс социально-биологический, состояние П. во многом зависит от уровня естественнонаучных знаний (биологии, физиологии, генетики). Напр., теория физич. воспитания опирается на анатомию и физиологию человека, дефектология — на педиатрию и психиатрию.

Для совр. П. в целом характерно укрепление связей с антропологией, социологией и психологией. Соотношения, грани между П. и др. науками, изучающими общество и человека, сложны, относительны и подвижны. Психология не ограничивается изучением психики индивида; изучается также психология общности: социальных масс, групп, коллективов (см. *Социальная психология*). В П. всё более осознаётся тот факт, что воспитательная деятельность должна строиться на основе изучения объективных закономерностей общественной жизни и, в частности, жизни и развития детей в различных общественно-исторических условиях. Ставится также задача изучить, каким образом эти социальные условия влияют на развитие, как идеология общества проявляется в психологии личности, как знания, накопленные обществом, становятся духовным достоянием индивида и т. п. Для совр. П. характерны поэтому комплексные исследования, к-рые сочетают социологич., психологич. и собственно пед. анализ.

О продуктивности взаимодействия П. со смежными науками свидетельствует возникновение т. н. пограничных («стыковых») дисциплин, объединяющих П. с социологией (пед. социология), психологией (пед. психология), медициной (лечебная П.), искусствоведением (театральная, музыкальная П.), правом (исправительно-трудовая П.), военными знаниями (военная П.) и т. п. Т. о., в П. происходит не только процесс дифференциации (разграничения), но также общий для всех наук процесс интеграции (объединения) дисциплин.

Методологич. основой научной П. является марксистско-ленинская философия, диалектич. и историч. материализм как мировоззрение и как метод. Разрабатывая мировоззренческие предпосылки теоретич. и практич. деятельности, марксистская философия вооружает П. общей теорией познания. Учение о законах общественного развития позволяет понять воспитание как объективный социальный процесс; научная логика открывает путь к исследованию сложной диалектики пед. явлений; материалистич. теория отражения даёт возможность рассмотреть и исследовать в свете этой теории закономерности усвоения знаний и обучения; учение о коммунистич. морали является идейной основой сов. теории нравственного воспитания.

В совр. условиях происходит накопление ценного материала и опыта в различных областях пед. деятельности; масштабы и количество пед. исследований резко возрастают, поток пед. информации всё усиливается. Однако разработка отд. отраслей и разделов П. страдает нек-рой избыточной автономностью; выводы частных исследований не находят должного отражения в общей теории. Устранение этих недостатков — одна из перспективных задач П. и условие её дальнейшего развития.

П. как наука и искусство. Вопрос о том, возможно и следует ли рассматривать деятельность воспитателя как осуществление усвоенных им теоретич. норм и может ли быть создана научно обоснованная методика, обеспечивающая педагогу успех, находит противоположные решения в различных пед. концепциях. Крупнейшие деятели П. (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци и др.) утверждали, что результаты воспитания зависят от правильного метода; их усилия были направлены к тому, чтобы такой метод создать. Противоположные взгляды наиболее определённо выразили сторон-

ники т. н. *педагогики личности*. Они подчеркивали воспитательное значение личности педагога, отождествляли деятельность воспитателя с искусством художника и доказывали, что её нельзя сообразовать с требованиями к.-л. метода. Для этой концепции характерно противопоставление науки и искусства, теории и практики. Эта П. связана с неокантианством (В. Виндельбанд, Г. Риккерт), к-рое отказывается от строгого научного познания общественной жизни, противопоставляет изучение должного и сущего (т. е. того, что, по убеждению идеолога, должно быть, и того, что есть в действительности). Его непосредственной гносеологич. основой служит интуитивизм (А. Бергсон, В. Дильтей и др.), к-рый превозносит интуицию и умаляет возможности рационального (научного) познания. Творчество, по мнению интуитивистов, целиком зависит от индивидуальности творца и не подчиняется точно установленным законам. Если так, то П. не является и в принципе не может быть наукой. Главное (если не единственное) условие успешной деятельности — пед. талант.

Из отечественных педагогов вопрос о том, является ли П. наукой или искусством, поставленный ещё Ушинским, рассмотрел П. П. Блонский. Он считал, что ученье, талант и теоретические знания одинаково нужны воспитателю. Умение достигается личным опытом, есть результат личного творчества; талант приобрести нельзя. «Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и потому лишь в виде известных идей, то есть в виде теоретической науки, может существовать педагогика» («Курс педагогики», М., 1916, с. 4). Уточняют и дополняют этот вывод следующие соображения А. С. Макаренко: нельзя основывать воспитание миллионов детей и юношей на случайном распределении пед. талантов; мастером может стать каждый педагог; передавать пед. искусство (а следовательно, и пед. технику) помогают образцы, конкретные примеры, воплощающие теоретич. мысль.

Педагогическая, как и любая деятельность людей представляет собой единство объективного и субъективного, общего и индивидуального, необходимого и случайного, повторяющегося и неповторимого. Это общее (хотя и проявляющееся в многообразии) доступно научному исследованию и нуждается в нём.

Влияние субъективного начала на пед. деятельность особенно велико и существенно уже потому, что воспитание включает в себя межличные отношения. Индивидуальный облик воспитателя, чутьё, находчивость, такт и многие другие субъективные качества выступают как реальные и действенные факторы искусства воспитания. Многое зависит и от интуиции педагога, т. е. его способности, основываясь на непосредственном чувстве, правильно оценивать ситуацию и поступки, принимать верное решение сразу (без предварительного логич. рассуждения). Но отсюда вовсе не следует, что воспитание представляет собой лишь результат совокупного влияния названных факторов. Воспитание — целостный процесс, протекающий в соответствии со своими внутренними закономерностями. Неверно поэтому предполагать, будто деятельность педагога целиком произвольна, сводить всё его влияние к личному (индивидуальному) обаянию, приписывать его успех «непостижимому» озарению. Интуиция зависит не только от остроты восприятия, наблюдательности воспитателя, но и от накопленных им пед. знаний и опыта, понимания психологии воспитанников.

Соотношение между теорией и практикой в столь многогранной и интимной области, как воспитание человека, отличается исключительной сложностью. Объективные законы пед. деятельности определяют лишь её основное направление; осуществляются они как опре-

делённые, прокладывающие себе дорогу тенденции; формы проявления пед. закономерностей в каждом случае различны и зависят от конкретных условий. Теория П. не может предусмотреть это бесконечное множество конкретных ситуаций, дать указания для каждого отдельного затруднения. Поэтому теория, утверждал И. Гербарт, одновременно даёт больше и меньше, чем требуется (т. е. содержит многое, что для обособленно взятой ситуации излишне, и вместе с тем не говорит, как же поступить в индивидуальном случае). Это противоречие разрешает пед. практика. П. фиксирует типичные обстоятельства и типичные трудности, содержит богатый арсенал пед. средств, анализирует условия их успешного применения. Педагог-мастер извлекает из этого богатства то, что ему требуется. Применительно к особенностям каждого индивидуального случая он действует творчески.

Каждый учитель убеждается на практике, что многие задачи, проблемы и ситуации повторяются. При всём различии воспитанников, их индивидуальные черты сочетаются с общими для всех и присущими определённым психологич. типам. Вместе с тем, пед. деятельность по самому своему существу требует от педагога творч. мысли, готовности учитывать всё многообразие конкретных условий. Богатство, многоликость пед. явлений настолько велики, что полноценные рекомендации теории и свобода педагогического творчества должны и могут сочетаться в самых различных формах.

Особенностями пед. деятельности обусловлены определённые требования к П. Она призвана вооружать педагогов логикой пед. мышления, методикой организации пед. процесса, техникой пед. мастерства. Эта техника не исчерпывается умением владеть отдельными пед. средствами (напр., словом, голосом, мимикой, жестикуляцией). Она предполагает также иск-во т. н. инструментовки, когда совокупность пед. средств служит определённому замыслу — пед. стратегии и разумной тактике.

Ссылка на то, что многие родители воспитывают детей и без спец. пед. знаний, не умаляет значения этих знаний. Разнообразные виды деятельности осуществлялись людьми и в те времена, когда никто не имел представления о законах такой деятельности. Но благодаря науке люди стали творить осознанно; наука открыла перед человеком путь к новым, самым смелым и удивительным достижениям. П. не составляет исключения из этого правила. Хотя пед. теория менее разработана, чем нек-рые др. науки (напр., математика, физика, химия), совр. П. вооружает воспитателя многими необходимыми ему знаниями. По мере дальнейшего развития П. её значение для практики будет ещё более возрастать.

Разумеется, знание теории не обеспечивает, прямо и непосредственно, соответствующих умений. Чтобы овладеть искусством воспитания, эти теоретич. знания необходимо учиться применять. Такое умение вырабатывается при разумном сочетании личного опыта и размышления, требует от педагогов готовности критически анализировать свою работу.

Обогащение теории и совершенствование пед. искусства — процессы взаимосвязанные и взаимодополняющие один другой. П. вооружает практич. работников методами решения пед. задач, избавляет от необходимости «изобретать» уже известное, позволяет им целенаправленно анализировать свой опыт, сознательно создавать новое. Даже для одарённого воспитателя П. открывает новые возможности. В свою очередь, находки и открытия практиков обогащают теорию.

Основные категории П. Наиболее общие понятия (категории) П. — воспитание, учение, обучение, образование, пед. процесс. Содержание этих, как и других,

пед. понятий не стабильно. В категориях отражаются изменения фиксируемых ими реальных явлений и степень проникновения научной мысли в сущность каждого явления. Анализу и определению понятий, характеристике взаимоотношений между ними посвятили свои работы многие педагоги (в дореволюц. отечественной литературе — П. Г. Редкин, А. Н. Острогорский, Л. Н. Толстой и др.). Разработка системы пед. понятий, уточнение соответствующих определений и терминологии продолжается; основные тенденции, характерные для современного понимания категорий П., уже выявились.

Воспитание, в широком смысле слова,— это влияние на развитие и результат такого влияния. Это значение имеют в виду, когда справедливо утверждают, что человека воспитывает вся его жизнь. В более специальном, узком смысле слова, под воспитанием понимается работа воспитателей, целенаправленное руководство развитием и результаты этого руководства. Для домарксистской П. характерна тенденция трактовать пед. руководство как прямое воздействие воспитателя на воспитанников, сводить воспитание к воздействию. Научная П. исходит из того, что личность формируется в процессе деятельности. Эта деятельность существенно влияет на развитие, т. е. воспитывает.

В работах сов. педагогов подчёркивается необходимость чётко различать воспитание как объективное социальное явление и воспитание как специально организованную воспитательную работу. Каждое новое поколение, вступая в жизнь, застаёт определённую, уже существующую независимо от него систему социальных, идеологич. и экономич. отношений, обусловленных, в конечном счёте, достигнутым уровнем производительных сил. Этими общественными отношениями определяются прежде всего характер и общие условия деятельности (а следовательно, и развития) нового поколения. Бесчисленным множеством нитей оно незримо связано со всеми сферами жизни общества. Все эти явления представляют собой объективно протекающий воспитательный процесс.

Учение можно кратко определить как усвоение знаний, умений и навыков. Этот термин обычно применялся только по отношению к человеку. В настоящее время в литературе по кибернетике он употребляется также применительно к «обучению» машин. Понятие «учение» трактуется в связи с этим более широко — как накопление опыта целесообразных действий.

Под *обучением*, в узком смысле слова, понимается руководство учением. В широком понимании обучение — процесс двусторонний; он включает передачу и усвоение уч. материала, т. е. деятельность учителя (преподавание) и учащихся (учение).

Заметно эволюционирует в П. и бытовой речи понятие «образование». В 19 в. оно целиком соответствовало буквальному смыслу термина (нем. Bildung) и обозначало «формирование образа» (духовного или телесного). В этом значении его ввёл в научный обиход Песталоцци, а в рус. лит-ру — Н. И. *Новиков*. В наст. время под *образованием* понимается процесс и результат усвоения систематизированных знаний и связанных с ними способов практич. и познавательной деятельности. Формирование же нравственного облика индивидов в процессе образования рассматривается как его воспитательная сторона (функция, элемент).

На ранних стадиях общественного развития освоение опыта прошлых поколений шло в основном стихийно. Дети перенимали у окружающих соответствующие трудовые навыки. С появлением разделения труда функция передачи опыта обособилась и стала содержанием специально организованной деятельности, призванной готовить подрастающее поколение к самостоятельной жизни, к труду. «Для того чтобы преобразо-

вать общечеловеческую природу так, чтобы она получила подготовку и навыки в определенной отрасли труда, стала развитой и специфической рабочей силой, требуется определенное образование или воспитание...» — писал К. Маркс (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 23, с. 182—83).

В условиях социализма впервые в истории возникла возможность готовить подрастающее поколение для того будущего, к-рое общество предвидит и сознательно создаёт. Чем полнее реализуется эта возможность, тем успешнее приобщается молодёжь не только к сложившемуся опыту, но и к созиданию нового. Она вносит в осуществление великих идей Коммунистич. партии своё творч. начало, свою неисчерпаемую активность, присущее молодёжи чувство нового. Это ведёт к изменению содержания воспитания. Оно осуществляется как разумная организация опыта воспитанников, на основе к-рого повышается их сознательность. Сам воспитанник — активный член своего коллектива — не только объект, но и субъект воспитания.

Успешное решение новых социальных задач требует пристального анализа этих сложных процессов, уяснения взаимосвязей и взаимопереходов между воспитанием и образованием, обучением и учением, *самовоспитанием* и *перевоспитанием*, собственно воспитательной деятельностью и воспитанием как широким социальным явлением, протекающим во всех сферах жизни.

Для того чтобы полнее отразить эти явления, в П. употребляют различные термины. В качестве одной из категорий П. широко применяется понятие «пед. процесс». Этим термином обозначается организованный (в соответствии с требованиями П.) уч.-воспитательный процесс в целом, деятельность педагогов и воспитанников, учащих и учащихся. Процесс же воспитания человека, протекающий во всех сферах жизни общества, и результат этого процесса называют социальным формированием личности. Его характеристика дана в Программе КПСС (1961), где сказано, что формирование нового человека происходит в процессе активного участия в строительстве коммунизма, развития коммунистич. начал в экономич. и общественной жизни, под воздействием всей системы воспитательной работы партии, государства и общественных организаций.

Различные пед. явления находятся в тесной взаимозависимости. Воспитательная деятельность школы и семьи может быть правильно организована, если учитываются результаты процесса формирования личности, протекающего во всех сферах жизни общества. Обучение становится высоко эффективным, если в процессе обучения достигается единство воспитания и образования (см. *Воспитывающее обучение*). Развитие стимулируется, если воспитатели знают возрастные и индивидуальные особенности детей и молодёжи, в соответствии с этими особенностями верно направляют развитие (см. *Воспитание и развитие*).

Методы педагогического исследования. Принято различать методологию П. (её философский метод), методику — т. е. общие и специальные исследовательские методы, и технику исследования — частные приёмы и технич. средства. Эти способы и стороны исследовательского процесса совершенно различны; вместе с тем между ними имеется взаимосвязь.

Даже самые общие положения методологии влияют, прямо или косвенно, на методику исследования. Так, напр., с идеалистич. представлениями о душе связана фетишизация метода самонаблюдения, а механистич. концепции, напротив, отбрасывают самонаблюдение, игнорируют его. Недооценка теории приводит к тому, что исследователь превращается в собирателя фактов и ограничивается их описанием, а пренебрежительное отношение к опыту порождает другую крайность — оторванное от живой действительности теоретизирование. В истории П. признание автономности идеологии ведёт к гипертрофии т. н. биографич. метода, когда биография и личность мыслителя рассматриваются как главный фактор, определяющий содержание его пед. системы; вульгарный социолог, напротив, изучает экономич. и социальные условия, но не уделяет должного внимания исследованию субъективного фактора. Марксистская методология предостерегает от подобных ошибок, требует изучать все предметы и процессы во всей их сложности.

Традиционная П. трактовала воспитание, обучение и учение как процессы эволюционные, прямолинейные, непрерывные. Из марксистской теории развития вытекает необходимость применять в П. такие методы, к-рые позволяют изучать динамику пед. явлений, переходы от одного этапа к другому, переход количественных изменений в качественные, перерывы постепенности, скачки, повторение на высшей основе нек-рых черт первоначального состояния и т. п. Материалистич. диалектика включает признание «... противоречивых, взаимоисключающих, противоположных тенденций во всех явлениях...» (Ленин В. И., Соч., т. 38, с. 357—58). Следовательно, и методика исследования должна приближать учёного к пониманию этой глубокой сущности воспитания, раскрывать его источники, движущие силы. Точно так же историк-марксист стремится учесть влияние объективных и субъективных начал во всей их сложности, понять каждую пед. концепцию в её внутренних связях с материальными и идеологич. условиями общественной жизни. Это требует и применения соответствующих методов историко-пед. исследования.

Положения методологии, при всём их кардинально важном значении, носят общий, направляющий характер. Методология не ключ, а компас; она не заменяет методику исследовательской работы, а преломляется, проявляется в методике.

Своеобразная взаимосвязь существует между методикой и техникой исследования. Методикой обусловлен выбор технич. средств; вместе с тем сама методика во многом зависит от уровня развития техники. Благодаря изобретению и совершенствованию аппаратуры и инструментов меняется и методика. Так, фотография, магнитофонная запись, киносъёмка со скрытой камерой, телевидение и др. технич. средства качественно изменили возможности пед. исследований. Более широкое их применение позволит обратиться к ранее недоступным для изучения источникам и материалам.

На протяжении многих веков П. ограничивалась гл. обр. систематизацией данных наблюдения, их анализом и умозрительным построением идеальных пед. систем. К методам опытного и собственно экспериментального изучения П. обратилась лишь в 19 в. Марксистская П. (в отличие от позитивизма и неопозитивизма, к-рые противопоставляют эмпирич. исследование собственно теоретическому) исходит из необходимости правильно сочетать точную фиксацию фактов с уяснением их внутренней сущности, изучением функциональных, структурных и причинных зависимостей, ведущих и ведомых тенденций, развивающихся и отмирающих сил. Конкретное соотношение между методами исследования определяется его проблематикой. Такие широкие проблемы, как значение воспитания в жизни общества, право старшего поколения на воспитание молодёжи, конечные цели воспитания и образования, не могут быть исследованы путём непосредственного обобщения пед. практики или с помощью эксперимента; они требуют философского и социологич. анализа. Научная же разработка методики учебно-воспитательной работы предполагает экспериментальную проверку теоретич. положений.

Познание пед. (как любых других) явлений включает два основных пути: восхождение от частного к общему, от конкретного, данного в восприятии и представлении, к абстрактному и восхождение от абстрактного к конкретному в процессе теоретич. мышления. Доступные наблюдению реальные пед. явления — это исходный материал исследования, отправной пункт созерцания и представления. Но простое чувственное восприятие лишь предпосылка научного знания. Собственно теоретич. мышление осуществляется с помощью обобщений (понятий, категорий), пользуется логич. средствами (классификацией, анализом, синтезом, индукцией, дедукцией), гипотезой, системой определённых знаков или обозначений, в частности научной терминологией.

Анализ создаёт многие предпосылки для достоверного синтеза при условии, если его результат («единица анализа») обладает основными свойствами, присущими целому. Есть основания полагать, что в обучении такими единицами являются, напр., уч. операции, умственные действия, акты усвоения, а в воспитании — различные виды отношений (внутриколлективные, межличные и др.), пед. действия (прямое, обратное, параллельное, стимулирующее, тормозящее) и др.

Благодаря индукции от знания об отдельных фактах или от менее общего знания переходят к знанию, к-рое носит более общий характер. По части фактов судят о всех однородных фактах и устанавливают тем самым общую закономерность, характеризующую весь (быть может, бесконечный) класс явлений. Этой особенностью обычной (т. е. не математической, а т. н. популярной) индукции объясняется замечание Энгельса о том, что «... индуктивное умозаключение по существу является проблематическим» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 20, с. 542). Как отмечал В. И. Ленин, «Самая простая истина, самым простым индуктивным путем полученная, всегда неполна, ибо опыт всегда незакончен» (Соч., т. 38, с. 171).

Индуктивные выводы справедливы при постоянстве определяющих условий. Если же условия (состав воспитанников, их возраст, уровень развития коллектива и т. п.) изменились, даже достоверно установленный вывод может потребовать пересмотра. Пренебрежительное отношение к этим положениям является гносеологич. источником догматизма. Он проявляется в нежелании или неумении видеть и учитывать новые факты и задачи; общее положение, к-рое было выведено на основании определённых фактов, вследствие инертности мысли, консерватизма взглядов продолжают рассматривать как истинное применительно к качественно иным случаям. Старая теория приходит, таким образом, в противоречие с новой практикой. Но вместо того чтобы критически пересмотреть теорию, начинают искать причину неудачи в неумелости педагога, неясности инструкции, отсутствии контроля и т. п.

Основным источником П. является массовая практика воспитания, образования и обучения. Но эмпирич. опыт, взятый сам по себе, не даёт научно обоснованного ответа на вопросы пед. теории. Обычно педагог объясняет полученные им результаты и т. н. секреты мастерства лишь предположительно. Установить внутренние соотношения между пед. средствами и достигнутыми результатами можно только с помощью спец. изучения опыта, его теоретич. анализа и обобщения. Такое обобщение даёт возможность использовать достижения передового пед. опыта в массовой практике (см. *Опыт педагогический*).

Наблюдение (т. е. сознательное, целенаправленное восприятие явлений) применяется в пед. исследованиях как самостоятельный метод (напр., исследователь наблюдает за повседневной практич. работой учителя) или является составной частью других исследовательских методов (напр., педагог проверяет свои гипотезы в личном пед. опыте и наблюдает за детьми; исследователь проводит эксперимент, наблюдая за испытуемыми). Как самостоятельный метод наблюдение чаще применяется на первоначальных стадиях исследования, но это не даёт оснований считать его простым и лёгким методом. Ценность пед. наблюдений существенно зависит от широты кругозора, запаса пед. и психологич. знаний исследователя. Там, где специалист усматривает заслуживающие внимания новые факты, начинающий может не увидеть ничего примечательного. Целенаправленность, избирательность наблюдения позволяет исследователю сосредоточиться на тех явлениях, к-рые нужно изучить. Вместе с тем, в целях полной объективности исследователь обязан проверять себя, внимательно взвешивать все факты, к-рые противоречат его предположениям, постоянно рассматривать частности на фоне целого. Если эти требования не соблюдаются, целенаправленность наблюдения может превратиться в предвзятость и лишить работу научного значения.

Классифицируются наблюдения по разным критериям. Наблюдение может быть непосредственным (обычно визуальным) и опосредствованным, когда исследователь пользуется различными приборами и наблюдает за их показаниями. В этом случае точность получаемых данных зависит также от точности и надёжности прибора. Исследователь может делать выводы из наблюдений, проведённых другими лицами (т. н. косвенное наблюдение), или наблюдать изучаемые явления лично. При непосредственном наблюдении он либо находится в позиции простого наблюдателя (напр., посещает уроки учителя), либо сам выступает в качестве равноправного участника (т. н. включённое наблюдение). Наблюдение может быть кратковременным или длительным, углублённым (клиническим).

Значительные трудности возникают вследствие того, что в исследователе нередко видят стороннего наблюдателя; не все педагоги соглашаются сделать свою работу объектом наблюдения. Если же исследователь включился в пед. коллектив на правах равноправного члена, работает в одинаковых для всех условиях, то он видит жизнь изнутри, и члены коллектива относятся к нему как к товарищу, а не гостю. В этом случае он «идентифицируется» полностью с коллективом, и возможности объективного и достоверного наблюдения значительно возрастают.

Поле личного наблюдения всегда ограниченно. Для достоверных выводов требуются: сопоставление разнородных фактич. данных, полученных в одинаковых условиях, и однородных — в разных; статистич. обработка этих материалов; опытная проверка предварительных заключений; сопоставление данных наблюдения с материалами анкетирования и интервью. (Эти разработанные в социологии и психологии методы могут использоваться и самостоятельно, независимо от наблюдения). Анкеты применяются в разных вариантах: именные, безымянные, открытые (когда ответ не регламентирован), закрытые (когда возможные варианты ответа перечислены и один из них следует подчеркнуть), с дихотомич. вопросами (т. е. требующими ответа «да» или «нет»). Последний вариант ограничивает объём возможной информации, но более удобен для математич. обработки. В хорошо составленной анкете нет т. н. сдвоенных вопросов: каждый вопрос ставится в форме, не допускающей двузначного толкования. Первыми желательно задавать нейтральные вопросы, т. е. такие, где количество точных ответов всегда максимально. Более трудные (особенно интимные) вопросы формулируются и располагаются так, чтобы степень внушаемости ответа была возможно меньшей. Желательны перекрёстные вопросы, проверяющие один другой.

При опросах (устных и письменных), фиксирующих знания, важно отличать формулировки, апеллирующие к памяти, от вопросов, проверяющих осведомлённость и интеллектуальные данные (находчивость, сообразительность, характер интересов и т. п.). Если опрашиваемый не может припомнить имя известного деятеля, название популярной книги и т. п., это ещё не свидетельствует о его неосведомлённости. Ошибки и провалы памяти могут объясняться различными психологич. причинами и носить временный характер. Поэтому во всех случаях (кроме тех, когда объектом исследования является память) следует предпочитать вопросы, не требующие спец. усилий для припоминания имён, названий и терминов.

Интервью и устные опросы обычно проводятся по заранее намеченному плану; полученные ответы фиксируются. Иногда опрос проводится повторно по одной и той же программе через определённые промежутки времени (такие периодически повторяющиеся исследования наз. панельными).

Если исследователь хочет полнее выяснить побудительные силы поступка или поведения (чувства, мотивы, настроения, взгляды), возникает потребность в интимной беседе. Будучи откровенным, человек способен раскрыться с самой неожиданной, скрытой от наблюдателя, стороны. Однако такая беседа предполагает особую осторожность, деликатность исследователя, умение ценить известную застенчивость и стыдливость, нежелание обнажать перед другими свой духовный мир.

Ценность сведений, полученных с помощью анкет, опросов и бесед, зависит не только от степени искренности, но и от умения интервьюируемых формулировать свои мысли. Возможны также случаи, когда отвечают не то, что думают, а то, что «положено» (по мнению спрашиваемого) ответить. Наконец, истинные мотивы поступка и представления человека об этих мотивах не всегда совпадают. Школьник может, напр., искренне утверждать—«пятёрки меня не интересуют», хотя этим мнимым безразличием маскируется неосознанно для него самого желание получать отличные оценки или представление о том, что они недостижимы. Если применяется т. н. корреспондентный метод анкетирования, т. е. вопросы публикуются в газете, на них отвечают только желающие. Мнения остальных читателей остаются невыясненными, а они могут существенно отличаться от всех полученных ответов.

Названные методы не дают, следовательно, достаточных оснований для окончательных выводов. Они позволяют только накопить эмпирич. материал, к-рый используется для последующего анализа и интерпретации, сопоставляется с др. данными (напр., творч. работами уч-ся, свидетельствами компетентных лиц и т. п.).

Проверка пед. средств опытным путём может быть проведена с разной степенью глубины и точности. Если пед. рекомендации испытываются в практич. деятельности школы и им даётся суммарная оценка, эту работу обычно наз. опытной проверкой. Если же объективная зависимость между пед. средствами и их результатами прослеживается при точно установленных и зафиксированных условиях и исследуется определённый теоретич. вопрос, такую опытную работу наз. экспериментальной. Опытная проверка пед. идей и рекомендаций (в разных её формах) необходима для дальнейшего совершенствования всей системы нар. образования и рационализации уч.-воспитательного процесса. Она позволяет испытывать пед. средства (программы, учебники, методы уч.-воспитательной работы) в сравнительно ограниченных масштабах, а затем уже распространять лучший опыт повсеместно. Это предотвращает рецидивы т. н. пед. прожектёрства, когда новшества насаждались в массовой школе без

предварительной проверки. Весьма плодотворной может быть длительная опытная работа пед. коллективов, исследующих отдельные стороны педагогич. процесса и организацию школьной жизни в целом. Организация цельного пед. опыта отличается определёнными преимуществами по сравнению с проверкой отдельных пед. средств. Она позволяет уверенно судить о пед. результатах системы в целом. Однако в этом и уязвимая сторона цельного опыта: ведь оценивается результат влияния множества факторов, а действие каждого из них остаётся, как правило, недостаточно выявленным.

Всё большее научное значение в П. придаётся эксперименту (см. *Эксперимент педагогический*). П. использует лабораторный эксперимент (гл. обр. в форме экспериментальных занятий с группами уч-ся), естественный эксперимент (по преимуществу экспериментальные уроки с классом) и организацию преднамеренных естественных ситуаций. При этом сов. П. не рассматривает детей только как «исследовательский материал». Изучение осуществляется в процессе воспитания и обучения.

Чтобы уравнять условия, абстрагироваться от всех факторов, кроме изучаемого, применяют различные специальные методики (т. н. перекрёстное изучение и др.). Однако по сравнению с экспериментом в естествознании эксперимент в П. более затруднён. Наиболее благоприятные возможности для уравнивания состава малочисленных экспериментальных групп (или экспериментальной и контрольной группы) создаются при пед. работе с монозиготными (однояйцевыми) близнецами. По наследственным данным генетика считает их одинаковыми. Монозиготные близнецы, к-рые от рождения находятся в одних и тех же условиях, близки и по своему развитию. Экспериментальные группы составляют из этих детей так, что каждому члену одной группы соответствует его «партнёр» (брат или сестра) в другой. Если обе группы обучает один педагог двумя специально разработанными (сравнимыми) методиками, различие в результатах может быть в основном отнесено за счёт различия в методиках.

Одно из условий плодотворной работы исследователя—точная фиксация и описание фактов. Зафиксировать всё бесконечное разнообразие пед. явлений невозможно; описание требует нек-рого отбора материала. Критерии отбора обусловлены (не всегда осознанно) точкой зрения исследователя. Т. о., даже предварительное, не притязающее на теоретич. выводы, описание содержит в себе элементы систематизации.

Чтобы точно описать факт, исследователю необходимы специальные навыки. Многие авторы, не владеющие соответствующими навыками, допускают ошибки, напр. подменяют описание пед. явлений их оценочной характеристикой, пренебрегают при описании существенными подробностями, но обстоятельно фиксируют второстепенное, описывают одни стороны сложного явления (напр., действия учителя на уроке) и оставляют без внимания другие (напр., упускают из поля зрения деятельность уч-ся). Взаимная проверка, когда одно и то же пед. явление фиксируется несколькими наблюдателями, лишь частично устраняет эти недостатки. Решающее значение имеет должная научная подготовка исследователя.

В ходе развития П., расширения и углубления её проблематики методы исследования совершенствуются и дополняются новыми. Творчески применяются методы, оправдавшие себя в др. науках (это—процесс естественный и плодотворный, если исследователь учитывает специфику П., не поддаётся псевдоноваторству). Для совр. науки характерны интенсивная разработка формального аппарата, использование методов логики, математики, кибернетики, особенно моделирования. Эти методы оцениваются как перспективные и в П., возмож-

ности их применения изучаются (см. *Кибернетика*, *Математические методы исследования*).

Возникновение и развитие П. Формирование П. шло от житейских наблюдений к обобщениям, от разрозненных высказываний по поводу воспитания к целостным пед. системам, от эмпирич. рекомендаций к собственно теоретич. исследованию, от произвольных умозрительных построений к экспериментально проверяемым концепциям, от применения методов качественного анализа к точным (допускающим измерение) количественным оценкам и характеристикам, от мнений, догадок и утопий к научному предвидению. Этот сложный многоплановый процесс продолжается, причём различные разделы современной П. развиваются неравномерно. Напр., в исследованиях процесса обучения методы количественного анализа применяются уже относительно широко, выясняются алгоритмы обучения, разрабатываются проблемы его программирования, а в изучении методики воспитания на пути применения количественного анализа делаются лишь первые пробы. По постановке социально-пед. проблем теория воспитания несколько опережает теорию образования.

Различные этапы развития П. изучены с разной степенью глубины и обстоятельности, но основные контуры этого процесса выявлены с достаточной ясностью. Первые известные нам пед. обобщения относятся к воспитанию в рабовладельческом обществе. Соображения о задачах воспитания и обучения, значении дисциплины, требованиях к учителю и ученику высказывали мыслители Древнего Востока. Эти мысли можно рассматривать как предпосылки, зачатки пед. эмпирич. систем. П. древности безоговорочно авторитарна. Её цель — сохранить с помощью воспитания нравы и обычаи, общественное устройство: в Египте—непререкаемый авторитет жреческого сословия, в Индии — кастовый строй, в Китае — незыблемость императорской воли и традиций семьи (см. *Древний Восток*).

Пед. мысль древности зародилась и развивалась в системе философии, религии, политики; сливалась с общими представлениями о человеке, обществе, добре и зле. В т. н. священных книгах (Библии, Коране, Талмуде и др.) излагались нормы поведения, детализированные наставления о том, как должны вести себя родители и дети.

Философия древности достигла своего расцвета в Афинах (5—4 вв. до н. э.). Крупнейшие философы—Демокрит Протагор, Сократ, Платон, Аристотель—были и теоретиками-педагогами. Они не ограничивались вопросами школьного и семейного воспитания; ими рассматривались широкие социальные проблемы: политика и воспитание, гос-во и личность, значение образования в жизни общества. В этом пристальном внимании к воспитанию как широкому социальному явлению сильная сторона П. древнего мира, но именно на решении этих проблем сказалась идеология рабовладельческого общества: воспитание рассматривалось как способ укрепления существующего гос. строя, гармонически развитый человек — прежде всего как средство осуществления поставленных рабовладельческим гос-вом задач. При этом имели в виду «свободнорождённых», а не рабов, к-рых тогда не признавали людьми (см. *Афинское воспитание*).

Античная П. представляет не только историч. интерес. В этом богатом наследии множество эмпирич. наблюдений, суждений, проницательных догадок. Античные мыслители сформулировали также нек-рые общие теоретич. положения П.: о воспитательной ценности образования, о необходимости воспитания цельного человека, о преимуществах систематич. образования перед фрагментарным «многознанием» и др. «...В многообразных формах греческой философии уже имеются

в зародыше, в процессе возникновения, почти все позднейшие типы мировоззрений», — отмечал Ф. Энгельс (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 20, с. 369). Отчётливо выражены в др.-греч. философии и основные тенденции развития П.: материалистическая—гл. обр. у *Демокрита* (460—370 до н. э.), идеалистическая —у *Сократа* (469—399 до н. э.) и его ученика *Платона* (427—347 до н. э.).

Решающее значение для духовного формирования человека имеют, по Демокриту, жизненный опыт, дела, поступки. «Природа и воспитание подобны. А именно, воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает природу». Противоположна этим воззрениям центральная пед. идея Сократа. Он видит главную задачу педагога в том, чтобы пробудить в сознании людей представления и понятия, к-рые якобы уже имеются у них в скрытом виде. Это достигается при помощи «сократовской беседы», когда собеседник благодаря наводящим вопросам сам делает нужные выводы. Если по Демокриту «хорошими люди становятся больше от упражнения, чем от природы», то по Сократу, чтобы стать добродетельным, достаточно познать, что хорошо и что плохо. Нравственность, т. о., сводится им к знанию. Эти противоположные по своим методологич. основам позиции, хотя и в общей форме, обозначили два подхода к воспитанию. Один подход, в исходных предпосылках материалистический, признаёт первоопределяющую роль бытия, образа жизни, опыта. Другой, по философским истокам идеалистический, так или иначе гипертрофирует («раздувает», по выражению В. И. Ленина) значение «чистого» сознания, самодовлеющего слова, моральной проповеди, созерцания.

Самый крупный учёный Древней Греции *Аристотель* (384—322 до н. э.) колебался между материализмом и идеализмом, но, теоретически рассматривая данную проблему, он продолжал «линию Демокрита». «...Подобно тому,— учил он,— как возникновение тела предшествует возникновению души, так элемент души, не имеющий разума, образуется ранее элемента, одаренного разумом... Состояние возбужденности, волевые стремления, а также проявления страсти присущи даже новорожденным детям, между тем как рассудительность и мыслительные способности, естественно, появляются у них только с ростом. Поэтому-то и забота о теле должна предшествовать заботе о душе, а затем, после тела, нужно позаботиться о воспитании наклонностей с тем, чтобы воспитание их послужило воспитанию ума, а воспитание тела — воспитанию души» («Политика», VII, см. в кн.: «Педагогические воззрения Платона и Аристотеля», П., 1916, с. 81). Идеализм Аристотеля сказался и на его учении о душе, но при анализе различия между ощущением и познанием он «вплотную», по выражению В. И. Ленина, «подходит к материализму» (см. Соч., т. 38, с. 282).

В лит-ре Древнего Рима вопросы П. занимали относительно мало места. Своеобразным итогом многовекового развития античной мысли явилось произведение Квинтилиана «Образование оратора». *Квинтилиан* (35—96) ставил своей задачей воспитание гос. деятеля, а им, в соответствии со взглядами эпохи, мог быть только искусный оратор. Поэтому П. как бы сливается с риторикой. В книге Квинтилиана были впервые систематически изложены дидактич. рекомендации, оригинально решались отдельные проблемы П. общетеоретич. значения. Он требовал гибкости понятий и решений, призывал к свободному, а не механич., рабскому применению правил, постоянно стремился избежать прямолинейности. По социальным масштабам педагогика Квинтилиана уступает др.-греческой. Воспитание ограничено в его труде пределами уч.-воспитательной деятельности. П. разрабатывается так, как будто воспитанника можно изъять из общества и сформировать из него по задуман-

ному образцу с помощью искусственной «воспитательной системы» идеального гражданина.

На П. зап.-европ. народов определяющее влияние оказали возникновение идеологии христианства и его многовековая эволюция. Первоначальное христианство утверждалось как идеология рабов и угнетённых тружеников. Но уже в нач. 4 в. оно было признано официальной религией Римской империи. По словам Энгельса, церковь стала «...наиболее общим синтезом и наиболее общей санкцией существующего феодального строя» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 7, с. 361). Один из элементов этого синтеза—воспитание, а его руководители—деятели церкви. Пока христиане были гонимой сектой, организация ими своих школ была невозможна или затруднена. Когда же христианское духовенство приобрело силу, оно стало ведать и школьным делом. Вопросы П. излагались гл. обр. в богословских трактатах. Домарксистская и совр. буржуазная лит-ра по истории П. идеализируют влияние христианства на воспитание. Отмечается прежде всего, что христианство принесло в П. новый взгляд на человеческую личность, провозгласило любовь к ближнему. Эти принципы действительно были декларированы, их гуманность очевидна. Однако, как и другие религиозные идеологии, христианство истолковало идею любви к абстрактному человеку так, что её можно было свободно сочетать с различными формами угнетения личности.

На различных этапах многовековой истории в разных странах в зависимости от конкретных условий экономики, политики и культуры по-разному складывались отношения между церковью и светской властью. Борьба между ними принимала то скрытый, то явный характер, различно решался вопрос об отношении средневековой культуры к античному наследству, по-разному влияли на школу и П. различные круги и идеологи духовенства — единственного (в 1-й пол. средних веков) образованного сословия. Пед. мысль находилась в тисках нескольких религиозных догм: люди на этом свете только пришельцы и странники; тело человека — сосуд дьявола; все мирские желания и помыслы греховны; главная задача воспитания — умерщвление плоти и смирение духа. Эти воззрения враждебны науке.

Среди деятелей церкви были образованные для своего времени философы и писатели, напр. Тертуллиан (160—230), Августин (354—430), *Фома Аквинский* (1225—1274) и др. Они создавали пед. трактаты, формулировали догмы, давали пед. советы, но даже далёкие от атеизма историки П. вынуждены были признать, что поскольку «строй средневекового образования и воспитания определялся церковно-религиозным строем тогдашней жизни» «...не может быть собственно речи о педагогической теории в это время» (Соколов П., История педагогических систем, П., 1916, с. 127).

Фанатич. церковники требовали, чтобы грамматика учила читать «священное писание», философия служила для «посрамления еретиков», астрономия — для вычисления дат церковных праздников. Фактически же сведения из этих разделов знания применялись более широко. Хотя средневековое обучение культивировало начётничество, зубрёжку, всё же схоластич. упражнения (на высших ступенях обучения — диспуты) были гимнастикой для ума. Таким образом, средневековая школа по-своему готовила к жизни и приспособлялась к её нуждам.

Дальнейшее развитие П. получила в эпоху Возрождения (в Италии — 14—16 вв., в других странах — конец 15—16 вв.), когда происходило разложение феодализма и становление раннего бурж. общества. Официальной философией первоначально оставалась схоластика, но обращение к античным мыслителям, успехи естествознания, общий подъём культуры способствовали появлению и укреплению антисхоластич. направлений в философии, во всей системе образования и в области П. Аскетизму средневековья были противопоставлены идеалы всестороннего развития человека. Их обосновывали и развивали мыслители-гуманисты: испанский психолог и педагог Х. *Вивес*, англ. политич. деятель Т. *Мор*, франц. писатель Ф. *Рабле*, философы М. Монтень — во Франции, *Эразм Роттердамский*—в Нидерландах и др. На пед. воззрениях гуманистов отразились нац. особенности, специфика страны, личные пристрастия каждого автора. Но основные пед. требования были общими для всех гуманистов. В центре их внимания — человек, его любовь к жизни, наслаждение жизнью, его жажда активной деятельности (см. *Возрождение*).

Воззрения гуманистов ещё не представляли собой целостной, систематизированной пед. теории. Пед. взгляды излагались в многообразных лит. формах: философском трактате (напр., «О преподавании наук» Вивеса), сатирич. рассуждении («Похвальное слово глупости» Эразма Роттердамского), фантастич. описании («Утопия» Т. Мора), сатирич. романе («Гаргантюа и Пантагрюэль» Ф. Рабле), философских эссе («Опыты» М. Монтеня). Хотя идеи гуманистов отражали развитие П. и способствовали ему, в школах 15—16 вв. преобладала схоластика.

Созданный в 16 в. реакционный католич. орден иезуитов «Общество Иисуса» разработал свою систему авторитарной П. Невежество нар. масс иезуиты считали условием сохранения религиозной веры. Они открывали гл. обр. средние и высшие школы (см. *Иезуитское воспитание*). К концу эпохи Возрождения и сам гуманизм стал приобретать чисто филологич. характер (см. *Реформация*, Ф. *Меланхтон*, И. *Штурм*).

Критика схоластики была связана с натурфилософскими концепциями (Н. Кузанского, Дж. Бруно, Кампанеллы и др. мыслителей); рушились схоластические представления о мире и схоластич. методы осмысления мира; сквозь все препоны теологии стали вновь прокладывать себе дорогу материалистич. тенденции. «Наука есть опытная наука и состоит в применении рационального метода к чувственным данным. Индукция, анализ, сравнение, наблюдение, эксперимент суть главные условия рационального метода» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 2, с. 142) — так характеризуют основоположники марксизма воззрения Фрэнсиса *Бэкона* (1561—1626)—отца материализма нового времени. В сочинении «О достоинстве и усовершенствовании наук» Бэкон систематизировал накопленные учёными знания, предложил их новую классификацию. П. выделена здесь в особую дисциплину, но предмет её обозначен только частично: под ним понимается гл. обр. пед. руководство чтением книг (с учителем или самостоятельно). Следуя предложенной системе, Бэкон рассматривал пед. проблемы в различных разделах своего труда: физич. воспитание в связи с наукой о теле человека, способы преподавания — в «теории метода речи», нравственное воспитание — в книге о душе и т. д. Кратко и выразительно говорит он о человеческой природе, её воспитании и перевоспитании. Перекликаясь с материалистами античности, Бэкон разносторонне характеризует значение привычек, утверждая в частности: «Привычка всего прочнее, когда берёт начало в юных годах; это называем мы воспитанием, которое есть в сущности не что иное, как рано сложившаяся привычка».

Мысли Бэкона о воспитании были забыты, хотя представляют несомненный интерес. Сформулированные им положения сенсуалистич. теории познания стали гносеологич. основой дальнейшего развития П.; на них опираются пансофия и дидактика Коменского, философские, психологич. и пед. произведения Локка.

П. как относительно самостоятельную область теоретич. знания разрабатывал Ян Амос *Коменский* (1592—1670). Его «Великая дидактика» — не рассуждение или поучение проповедника, а обобщающий труд теоретика. Система П. изложена здесь в форме взаимосвязанных, логически обоснованных посылок, доказательств и выводов. В ней воплощён широкий замысел—сформулировать общие (универсальные) закономерности пед. явлений, требования к учителю. Эта идея вполне отвечала новому, гуманистич. представлению о равенстве людей, новому социальному идеалу школы: «учить всех всему». Педагогика Коменского отражает характерные черты гражданской истории и культуры своего времени. Его дидактика, демократическая по своим социальным основам, эмпирическая по философским предпосылкам, индуктивная по методу сохраняет связь с религией. Идеи материалистич. сенсуализма (развитые под влиянием Ф. Бэкона) сливаются с убеждениями христианства (подготовкой человека к потусторонней жизни). «Великую дидактику» Коменский создавал в эпоху острой борьбы между нарождающимся капитализмом и отступающим под его натиском феодализмом. Педагогика Коменского служила прогрессивным силам этого историч. процесса, наносила ощутимые удары по схоластич. школе, обобщала лучшее, что зрело в опыте школы, освещала перспективы её развития.

Создатель «Великой дидактики», конечно, ещё не мог изучать пед. явления во всей их сложности. Они рассматривались Коменским (в соответствии с методологией механистич. материализма 16—17 вв.) без необходимого анализа внутренних взаимосвязей, взаимопереходов. Его П. не признаёт противоречий, отрицает возможность скачков. И всё же, при всех её слабостях, дидактика Коменского была крупнейшей вехой на пути развития пед. мысли, ознаменовала собой тот поворотный пункт, когда П. выделилась из общей системы натурфилософии. Впервые была сделана попытка сформулировать и систематически изложить основополагающие «начала» обучения, определить в соответствии с ними организационные формы уч. процесса (в рамках новой для того времени *классно-урочной системы обучения*).

Для последующего развития П. характерна всё большая дифференциация теории воспитания и теории обучения, к-рые в дидактике Коменского были ещё представлены нераздельно. Первую в европ. лит-ре попытку разработать проблемы нравственного воспитания на новых началах сделал Дж. *Локк* (1632—1704). Его книга «Мысли о воспитании» содержит обширный, обстоятельно проанализированный материал, почерпнутый из наблюдений. Тема основного пед. труда Локка—гувернёрское воспитание англ. джентльмена 17 в. На решении многих проблем сказались непоследовательность мыслителя, компромиссность мировоззрения и политич. убеждений, приверженность к деизму, сословные предрассудки. Материализм Локка (так же, как Ф. Бэкона, Я. А. Коменского) был ещё метафизическим. И всё же Локк заметно продвинул развитие П. Он разрабатывает эмпирич. психологию и исследует такие проблемы, как воспитание личности, формирование характера, развитие самостоятельности мышления.

Идеи Коменского и Локка, особенно критика пережитков средневековой системы воспитания, были в период первой буржуазной революции подхвачены во многих европ. странах передовыми мыслителями того времени. Критич. анализ Локком концепции врождённых идей Р. Декарта, разработка теории познания стимулировали развитие П. в материалистическом направлении. Эта теория логически вела к необходимости строить обучение и воспитание на основе организации жизни детей. Она свидетельствовала о беспочвенности фата-

листич. взглядов на духовное развитие ребёнка, высоко оценивала возможности воспитания. Эти идеи явились одним из источников философских и пед. воззрений франц. просветителей и Ж. Ж. Руссо, а в последующем и социалистов-утопистов.

Вопросы воспитания франц. просветители рассматривали в единстве с кардинальными проблемами жизни человека и преобразования общества. Вся деятельность бурж. просветителей — это идеологич. борьба, всегда упорная и напряжённая, хотя она и принимала разные формы, с произволом аристократии, невежеством церковников, деспотизмом монархов, предрассудками феодального мировоззрения. Просветители беспощадно критиковали схоластику во всех её проявлениях: в науке, искусстве, школе.

В 1748 вышел в свет труд Ш. Л. Монтескьё «О духе законов». В одной из глав автор, рассматривая воспитание применительно к разным формам правления (монархии, деспотич. гос-ву, республике), выставлял напоказ язвы и пороки деспотич. воспитания и противополагал ему «воспитание республиканское». Через 10 лет К. А. *Гельвеций* опубликовал (анонимно) книгу «Об уме»; в 1773 вышло его сочинение «О человеке, его умственных способностях и его воспитании». В этих произведениях природа воспитания исследуется в органической связи с природой человека и влиянием на неё социального строя. Развивая теорию природного равенства способностей, Гельвеций приходил к идее социального равенства людей, выступал против сословных привилегий, против монополии аристократии не только на образование и культуру, но и на право управления.

Глава франц. материалистов Д. *Дидро* (1713—84) существенно уточнил эти концепции. Он так же, как и Гельвеций, не сомневался в том, что хорошие задатки потенциально имеются у всех без исключения (нормальных) людей, понимал, что отживший феодализм, прогнившие общественные порядки заглушают и давят таланты, лишают детей образования. Но Дидро справедливо критиковал утверждение Гельвеция, будто между людьми нет природных индивидуальных различий. Он отстаивал одно из важнейших положений П.: воспитание и образование должны развивать индивидуальность. Залог развития экономики и культуры Дидро видел в распространении физико-математич. и естественных наук. Тем самым утверждалась новая для П. идея *реального образования*.

Особое место в истории развития пед. мысли заняла педагогика Ж. Ж. *Руссо* (1712—78). Он тесно примыкал к просветителям, но был свободен от иллюзорного представления, будто усовершенствованное законодательство и всеобщее просвещение могут привести общество к нравственному идеалу. В остро парадоксальной форме он доказывал, что в современном ему обществе наука и искусство служат политиканству, меркантилизму, растленной морали. Основное требование пед. системы, разработанной Руссо,— считаться с естественным развитием детей — было выдающимся достижением П. 18 в. Если природосообразность означала для Коменского подчинение воспитания общим законам природы, то Руссо видит в природосообразности прежде всего соответствие воспитания природе детей, их задаткам, их возрастным особенностям (см. *Природосообразности принцип*). Его протест против подавления личности воспитанника выражал прогрессивные тенденции века, отвечал потребностям новой общественной силы — класса буржуазии того периода, когда её основные социальные задачи ещё совпадали с социально-экономич. нуждами народа. Руссо противопоставил отжившим пед. догмам новые идеи, исполненные революц. страсти и изложенные в блестящей публицистич. форме. Он провозглашал: человек совершенен

от природы, в естественном состоянии все люди равны, главное естественное право человека — свобода. Отсюда вытекало требование естественного (свободного) общечеловеч. воспитания.

Педагогика Руссо представляла собой умозрительно сконструированную систему. Его книга «Эмиль, или О воспитании» — полутрактат, полуроман. В нём своеобразно сочетались широкие философские суждения, гениальные социологич. догадки, отдельные психологич. наблюдения и не подкреплённые данными пед. опыта фантастич. рекомендации. Пед. взгляды Руссо были противоречивы не только по социальным, но и по психологич. предпосылкам. Идеализируя природу человека, он изображал её совершенной, преувеличивал возможности саморазвития ребёнка, противопоставлял личный «исследовательский» опыт детей систематич. изучению знаний. Требуя подчинить воспитание саморазвитию, он пренебрёг другой объективной необходимостью — направлять развитие. В «Эмиле» односторонность педагогики Руссо, её *педоцентризм*, в известной мере уравновешивались и компенсировались различными оговорками и паллиативами, напр. требованием дисциплинировать детей, применяя метод «естественных последствий». Многие из последователей Руссо, напротив, усугубляли слабости этого учения, пытались дедуктивно «вывести» П. из дет. психологии. Более поздние концепции т. н. *свободного воспитания* (19—20 вв.) в своём крайнем выражении фактически отрицали самую возможность воспитания, трактовали его как «цепи невидимого рабства», духовное насилие над личностью.

Влияние Коменского, Локка и Руссо сказалось на школьной практике филантропинистов (филантропистов). Их глава И. Б. *Базедов* (1723—90) открыл в Дессау (1774) филантропин («школу человеколюбия»), к-рая была задумана как воспитательное учреждение, призванное реформировать школьное дело. Здесь применялись отдельные удачные нововведения, но в общем этот форпост П. 18 в. не оправдал себя. Школа была малочисленной (при открытии поступило 13 детей, в т. ч. сын и дочь Базедова); собранные средства вскоре иссякли. Разногласия между сотрудниками, склонность Базедова к рекламе и сенсациям, неразработанность методики способствовали краху филантропина. Не оправдалась на практике одна из основных идей Базедова — превратить учение детей в игру. От демократизма Коменского и Руссо в филантропине не осталось почти ничего. В школе сохранялось сословное деление уч-ся; дети состоятельных и бедных родителей воспитывались здесь по-разному.

Многие из филантропинистов (Базедов, Х. Г. *Зальцман*, И. Г. *Кампе*, И. Х. *Гутс-Мутс*, Х. Х. *Трапп*) были писателями и положили начало широкому развитию пед. лит-ры. Под влиянием филантропинистов П. стала преподаваться в высших уч. заведениях. В школах, основанных филантропинистами, творчески работающие педагоги практически проверяли различные методы воспитания и обучения. Однако существенно изменить состояние школы и П. они не могли.

Проекты просветительных реформ, во многом отражающие идеи Руссо и франц. материалистов, выдвинули деятели Франц. бурж. революции 1789—94 (см. А. *Лавуазье*, Ж. *Кондорсе*, Л. *Лепелетье*, Ф. *Бабёф*). Эти просветительные планы (единая светская гос. школа, всеобщее начальное обучение, гражданское воспитание, широкое реальное образование) почти не осуществлялись, а после контрреволюционного переворота 9 термидора (27 июля 1794) и немногие принятые законоположения были отменены.

В условиях Германии 18 в. новые воззрения и идеалы утверждались не в общественной жизни (нем. буржуазия того времени была отсталой и слабой), а в философии. Критич. пересмотр философии, к-рый осуществил основоположник классич. нем. идеализма И. Кант (1724—1804), включал переоценку этики и П. Крайне противоречивая педагогика Канта проникнута высокой идеей утверждения нравственной личности, к-рая признаёт только голос своей совести, долг, требования нравственного закона. Однако этот закон был истолкован Кантом абсолютно формально. Как бы ни был хорош тот или иной поступок, но если человек совершил его по собственной склонности, а не по велению долга, Кант не признавал такой поступок нравственным. Поэтому нравственным привычкам он противопоставил «чистое» моральное сознание. Эта догма заключала идеалистич. предрассудки в П., теоретически обосновывала разрыв между пед. теорией и практикой.

Новый этап развития пед. мысли связан с творчеством швейцарского педагога-демократа И. Г. *Песталоцци* (1746—1827). На него оказали благотворное влияние демократизм Руссо, пед. идеи Франц. революции. Песталоцци первый предпринял попытку объединить учение и производительный труд, чтобы они служили воспитанию. Он близок к мысли о политехнич. подготовке (правда, на основе ремесленного труда). Его идеал развить школьными занятиями способности каждого ребёнка, подготовить детей и, т. о., народ к самостоятельной жизни стала знаменем буржуазно-демократической П. 19 в.

Песталоцци выдвинул требование индивидуализации воспитания, попытался проанализировать взаимосвязь различных сторон воспитания и развития, создал оригинальную (хотя ещё и весьма несовершенную) теорию элементарного образования, многое сделал для разработки частных методик начальной (народной) школы. Имя Песталоцци стало символом подвижничества, его заветы — идеологич. оружием прогрессивной П. своего времени. Вместе с тем его концепции были противоречивы. Он верил, что возможны школа, независимая от политики, изоляция детей от влияния окружающей жизни, оценивал любовь матери к ребёнку как основной и решающий метод воспитания. Вследствие сложного и противоречивого характера творчества Песталоцци с ним связаны философы и деятели П. различных направлений. В Германии Кант, Фихте, Гербарт, *Фребель*, Дистервег считали себя сторонниками Песталоцци, хотя понимали и трактовали его идеи по-разному.

Первую попытку разработать П. как философски и психологически аргументированную теорию сделал И. Ф. *Гербарт* (1776—1841). Он рассмотрел вопрос о связи П. с этикой, указал на недостаточность связей опыта, обосновал необходимость философских и психологич. фундамента для П. Отдельные положения теории Гербарта были плодотворными, некоторые введённые им понятия (порог сознания, многосторонность интересов, воспитывающее обучение и др.) вошли впоследствии в психологию и П. Однако гербартианская пед. концепция, взятая в целом, оказалась научно несостоятельной. Философия и психология Гербарта были подчинены метафизич. идее разложить все явления на вечные и якобы неизменные элементы: в материальном мире это т. н. реалы; в области нравственности — простейшие, совершенно абстрактные этич. начала; в психике человека — элементарные представления, своеобразные атомы сознания. Такая механистическая психология сводила сложную духовную жизнь к статике и динамике представлений. В новой форме возродилась идеалистич. иллюзия, будто знание норм нравственности достаточно для нравств. поведения. Губительно сказались на педагогике Гербарта его реакционные социально-политич. взгляды. Демократич. идеи Песталоцци в этой П. уже нет. Гербартианская трактовка управления детьми как подавления их воли

сила резко выраженный авторитарный характер. Многочисленные последователи Гербарта (О. *Вильман*, К. *Стой*, В. *Рейн*) пытались улучшить его пед. систему, но это удалось им лишь в частностях.

Развитию пед. теории во многом способствовал педагог-демократ, глава левых песталоццианцев в Германии Ф. *Дистервег* (1790—1866). Требуя продолжить исследование человеческой природы и её развития, Дистервег первым указал на относительный характер принципа природосообразности, призывал сочетать «природосообразность» с «культуросообразностью» (т. е. с потребностями общественного развития). Новой для дидактики была его попытка показать относительность, гибкость, противоречивость дидактич. правил, их взаимосвязь. Педагог-диалектик (правда, во многом диалектик-идеалист) Дистервег руководствовался в своей дидактике идеей развития *Гегеля*. Он дал глубокий для своего времени анализ процесса обучения, сформулировал многие сохранившие своё значение методич. советы. В бурж. истории П. Дистервег не нашёл должной оценки; его называли выдающимся практиком, но замалчивали как оригинального мыслителя.

В 18—19 вв. развитие П. связано с возникновением учения социалистов-утопистов. Во Франции А. Сен-Симон и Ш. Фурье, в Англии Р. Оуэн выдвинули грандиозные по своим масштабам, гениальные по проницательным догадкам и предвосхищениям, но лишённые научного обоснования, проекты социальных, в т. ч. пед., реформ. Отвергая структуру классово-антагонистич. об-ва как неразумную, они критиковали гос-во, основанное на борьбе «всех со всеми», стремились к гармонич. слиянию интересов об-ва и отдельной личности.

Сен-Симон (1760—1825) не признавал сословных привилегий в образовании, доказывал, что правом на труд, на работу по способностям должны пользоваться все граждане; научные знания также должны быть доступны для всех. *Фурье* (1772—1837) представлял себе общество будущего как свободную трудовую ассоциацию, в к-рой все отношения основаны на свободных влечениях («притяжениях по страсти»). Исходя из этих общих представлений и своих наблюдений над детьми, из анализа их склонностей и интересов, он разработал план свободного трудового воспитания и гармонич. развития детей в предполагаемом обществе. *Оуэн* (1771—1858) в книге «Об образовании человеческого характера» (1812) теоретически развил мысль о том, что характер человека создаётся обстоятельствами. Будучи совладельцем фабрики в Нью-Ланарке (Шотландия), он создал первое дошкольное учреждение для пролетарских детей, впервые в истории П. соединил труд подрастающего поколения на промышленном производстве с обучением. В Нью-Ланарке подростки получали начальное образование и работали (с 10 лет) на фабрике. Это был принципиально новый шаг по сравнению со всеми предшествующими пед. системами, в т. ч. с педагогикой Фурье, к-рый предусматривал участие детей только в с. х-ве и домашнем ремесленном труде. С 1817 начался переход Оуэна от деятельности реформатора-филантропа к коммунистич. идеям и опытам. Единственный из великих утопистов он связал свою жизнь с рабочим движением и официальное общество отвернулось от него.

В своём дальнейшем развитии бурж. П. пренебрегла прогрессивными идеями социалистов-утопистов. Всё большей популярностью стала пользоваться эклектич. система позитивизма. Её основатель франц. философ О. Конт (1798—1857) в течение пяти лет был секретарём и сотрудником Сен-Симона, но отрёкся от своего учителя и стал проклампировать позитивизм как философию, освещающую все области знания. Известный в своё время позитивист Лафит утверждал, что «один только позитивизм имеет и предлагает систему воспитания, т.е

общую доктрину, дающую универсальные и общие всем правила для указания направления миру, человеку и обществу» (цит. по кн.: Северин Смоликовский, Учение Огюста Конта об обществе, т. 1, Варшава, 1881, с. 54). Конечно, «системой воспитания» эта философия не располагала и создать её не могла.

Для бурж. П. кануна эпохи империализма характерны идейный разброд, усиление реакционных тенденций. Теоретическая синтезирующая мысль всё заметнее отстаёт от достижений естествознания и техники. Эти слабости явственно сказались в П. одного из самых влиятельных бурж. социологов и педагогов 19 в. Г. *Спенсера* (1820—1903). Под влиянием успехов естествознания он распространил идею эволюции на все предметы и явления, однако сложной диалектикой природы и общества пренебрёг. Плоский эволюционизм Спенсера и его сторонников имел в виду В. И. Ленин, когда, критикуя формальное признание эволюции, разъяснял, что идея развития «...в той формулировке, которую дали Маркс и Энгельс, опираясь на Гегеля, гораздо более всесторонняя, гораздо богаче содержанием, чем ходячая идея эволюции» (Соч., т. 21, с. 38). Односторонне трактуя связь между социальным и биологич. развитием, Спенсер утверждал, что «...понимать социологию нельзя иначе, как изучив прежде биологию и психологию... Индивидуальные действия (отдельного члена общества.— *Ред.*) служат ключом к разрешению всех социальных явлений» (Спенсер Г., Воспитание умственное, нравственное и физическое, СПБ, 1889, с. 43). Эти положения Спенсера служили «обоснованием» биологизаторских тенденций в П.

Влияние такого рода тенденций заметно проявилось в т. н. *экспериментальной педагогике*, к-рая как особое направление возникла в конце 19 в. Если первоначально выводы психологии (теоретической и экспериментальной) механически переносились в П., то впоследствии пед. проблемы стали предметом экспериментального исследования в психологических лабораториях. Деятели этого направления (в Америке — С. *Холл*, в Германии — В. *Лай*, Э. *Мейман*, в России — А. П. *Нечаев*) полагали, что благодаря эксперименту педагогика станет, наконец, научной и даст обоснованные ответы на запросы практики. Применение эксперимента явилось бесспорным достижением, но этих надежд экспериментальная П. не оправдала, заменить теорию она не могла.

В противовес обанкротившимся гербартианским и спенсеровским концепциям и эмпирич. экспериментальным поискам стали развиваться различные направления П., к-рые пытались приспособить бурж. П. к новым условиям. Так, в бурж. П. конца 19 — нач. 20 вв. возникло *новое воспитание* — течение, объединившее многих педагогов, к-рые стремились радикально изменить содержание и методику школьной работы. В 1912 педагоги—сторонники нового воспитания, создали международное объединение во главе с А. *Ферьером*, открыли т. н. новые школы, куда первоначально принимали только детей из состоятельных семей (накануне и после 1-й мировой войны появились «новые школы» для детей трудящихся). Деятели нового воспитания не создали единой теоретич. концепции. Так, Г. *Винекен* основывался на идеях классич. нем. идеализма, Р. *Кузине* — на принципах прагматизма; сторонниками нового воспитания были представители П. анархизма и педагоги, к-рые разделяли с оговорками идеи *свободного воспитания*.

Сторонники П. личности (по др. терминологии — индивидуалистич. течение) Г. *Гаудиг*, Л. *Гурлитт*, Г. *Шаррельман*, Ф. *Гансберг* провозгласили целью воспитания полное развитие суверенного индивида, его «абсолютное самодержавие», якобы вполне осуществимое в эксплуататорском обществе. Т. н. социальное течение

наиболее полно представлено в работах неокантианца П. *Наторпа*, принадлежавшего к правому крылу нем. социал-демократии. Воспитание он рассматривал как средство обеспечить «здоровое совместное сосуществование» антагонистич. классов. Одним из влиятельных (особенно на своей родине — в Германии) был нем. педагог Г. *Кершенштейнер* (1854—1932). Его анализ пед. значения ручного труда, попытки перестроить школьную работу так, чтобы отвести больше места в уч. плане нар. школ математике и естествознанию, шире применять активные методы обучения, представляли известный интерес для прогрессивной П. Однако развитая им теория гражданского воспитания была реакционной. Цель трудового воспитания Кершенштейнер видел в создании у трудящихся привычки безропотно работать на хозяина.

Более либеральной являлась концепция трудовой школы амер. философа, психолога и педагога Дж. *Дьюи* (1859—1952). Он полагал, что школа будущего должна быть маленькой детской общиной, основанной на общем практич. труде. Производительный труд свяжет новую школу с жизнью, станет детской привычкой и будет средством образования и воспитания. Трудовая деятельность детей, по мысли Дьюи, создаст условия для воспитания общественной дисциплины, явится ареной их самостоятельности и творчества. Эти в принципе правильные положения Дьюи наполнил, однако, узко утилитарным, по сути дела, консервативным (а впоследствии и откровенно реакционным) содержанием. Политич. заблуждения, недооценка теоретич. знаний, взгляд на воспитание как на орудие примирения классов — всё это вело к школе узкого, ограниченного делячества. В пед. теории Дьюи, особенно в его книге «Психология и педагогика мышления», были поставлены (но не решены) сложные проблемы, подсказанные развитием психологии и логики. Но по своим социальным идеалам педагогика Дьюи несравнимо беднее, чем смелые прозрения идеологов буржуазии того периода, когда она ещё была прогрессивным классом. В этом характерная черта развития зап.-европ. и амер. П. периода империализма. Передовые идеи и идеалы выражали и отстаивали уже не деятели буржуазии, а идеологи пролетариата.

Многие пед. проблемы, общие для мировой П., а также связанные с потребностями экономики и культуры России, решали деятели отечественной П. Одними из первых провозвестников гуманистич. идеалов были в 16 в. деятели *братских школ* Украины и Белоруссии (С. *Зизаний*, И. *Борецкий*, К. Ставровецкий и др.). Преодолевая предрассудки того времени, они, как и великие гуманисты Запада, провозглашали равные права всех людей на земное счастье, на проявление земных чувств, на право пользоваться дарами природы, плодами своего труда, благами просвещения. В эпоху крупных гос. преобразований, направленных на развитие культуры и просвещения в России (конец 17 — нач. 18 вв.), помимо привлечённых Петром I иностранных учёных, плодотворно трудились рус. пед. деятели: Л. *Магницкий* (1669—1739), Феофан Прокопович (1681—1736), М. *Смотрицкий*, В. *Татищев* (1686—1750) и др. В их сочинениях отражены новые задачи, к-рые ставило экономич. и политич. развитие страны перед воспитанием, тенденции развития школы, содержатся советы по методике преподавания отдельных уч. дисциплин и т. п. Великий рус. учёный М. В. *Ломоносов* (1711—65), основоположник материалистич. философии в России, стремился к тому, чтобы образование стало доступным народу, отстаивал принцип бессословного обучения. По инициативе Ломоносова и по его проекту в 1755 был открыт Московский ун-т, им были написаны «Регламенты» для академич. гимназии и для гимназий Московского ун-та, подготовлен ряд учебников и уч. пособий для высшей школы. В «Регламентах» Ломоносова были изложены также его мысли о воспитании и обучении детей.

Первые монографич. сочинения по П. появились в России во 2-й пол. 18 в. Их авторы — И. И. *Бецкой* (1704—95), Ф. И. *Янкович де Мириево* (1741—1814), Н. И. *Новиков* (1744—1818) способствовали распространению пед. знаний. Дальнейшее развитие П. в России тесно связано с ростом освободительного движения, борьбой против крепостничества. Родоначальник русской революционной мысли А. Н. *Радищев* (1749—1802) в своих политич. и философских произведениях рассматривал также вопросы П., критиковал с демократич. позиций сословную школу, выдвинул задачу просвещения народа как условие грядущей народной (крестьянской) революции. Рус. революционные демократы В. Г. *Белинский* (1811—48), А. И. *Герцен* (1812—70), Н. А. *Добролюбов* (1836—61), Н. Г. *Чернышевский* (1828—89) разрабатывали такие теоретич. проблемы П., как природа человека и его воспитание, цель воспитания, роль воспитания и просвещения в жизни общества и их влияние на духовный облик личности, воспитание человека и гражданина, образовательное значение гуманитарных и естественнонаучных знаний, сущность эстетич. воспитания и мн. др. Если в Зап. Европе просветители, прокладывая путь прогрессивной буржуазной идеологии 17—18 вв., отстаивали интересы «третьего сословия» в целом, то в России революционное просветительство 18—19 вв. выступало как идеология широких нар. масс, многомиллионного трудового крестьянства. Положительное влияние оказали на рус. П. такие присущие отечественной философии черты, как преобладание материалистич. традиции, более широкий и прочный (чем у зап.-европ. просвещения) естественнонаучный фундамент. Просвещение рассматривалось революционными демократами как важнейшее средство пробуждения революционного сознания народа. Революционеры-демократы боролись не только с официальной реакционной П. крепостников, но и с ограниченностью, непоследовательностью либералов. По своим методологич. основам П. революционных демократов наиболее близка к историч. материализму и в этом отношении представляет самое выдающееся достижение домарксистской пед. мысли.

В 60-х гг. вопросы П. особенно широко освещались и дискутировались в отечественной журналистике. Статьи «Вопросы жизни», «Быть и казаться» известного хирурга и педагога Н. И. *Пирогова* (1810—81), «Наша университетская наука» критика и публициста Д. И. *Писарева* (1840—68), «Письма о воспитании» общественного деятеля Н. В. *Шелгунова* свидетельствовали о том, что проблемы П. стали вызывать в России широкий общественный интерес.

Развитие экономики и культуры России 19 в. (накануне и после реформы 1861) ставило перед школой и П. новые задачи (см. *Общественно-педагогическое движение 60-х годов 19 в.* в России). В деятельности К. Д. *Ушинского* (1824—70), основоположника отечественной П. как теории, представляющей собой относительно самостоятельную область знания, отразились эти насущные требования жизни. В трудах Ушинского рассмотрены многие теоретич. проблемы общепедагогич. характера. Уже в своей первой статье «О пользе педагогической литературы» (1857) Ушинский проанализировал соотношение между пед. теорией и практикой. Он утверждал, что кабинетные, оторванные от жизни системы не заслуживают доверия, но не имеет никакого общего значения и одиночная опытность практика. «Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт» (Соч., т. 2, 1948, с. 19). Этим обобщённым пед. опытом, связью фактов в их идеальной форме является П. Развивая эти мысли, Ушинский

исходил из того, что положительное мнение в деле общественного воспитания должно «покоиться на двух основах». К первой он относил потребности общества, народа, вызванные «...его историей и его современной жизнью», ко второй — «...выводы науки общей всем народам» (Архив К. Д. Ушинского, т. 1, 1959, с. 15—16). Социологию Ушинский не считал наукой, общими для всех народов признавал только данные антропологии. И всё же, несмотря на эти заблуждения, он сумел соединить творч. переработку достижений европейской науки с исследованием проблем народности, самобытности воспитания в России. Теоретич. работу над общими проблемами П. и дидактики продолжили А. Н. *Острогорский*, В. Я. *Стоюнин*, П. Ф. *Каптерев*, В. П. *Вахтеров*. Видные рус. методисты Н. Ф. *Бунаков*, В. И. *Водовозов*, Д. Д. *Семёнов* и др. разрабатывали предметные методики на заложенных Ушинским дидактич. основах. Передовые деятели нар. школы, в т. ч. педагог-демократ И. Н. *Ульянов* и др., стремились осуществить идеи Ушинского на практике. Труды Ушинского оказали плодотворное влияние на творчество прогрессивных педагогов Армении (Г. *Агаян* и Н. *Тер-Гевондян*), Азербайджана (Р. *Эфендиев*), Грузии (Я. С. *Гогебашвили*), Казахстана (И. *Алтынсарин*) и др.

Особое место занимают пед. работы Л. Н. *Толстого* (1828—1910). Как отмечала Н. К. Крупская, для всякого педагога, каких бы взглядов он ни держался, пед. статьи Толстого являются неисчерпаемой сокровищницей мысли и духовного наслаждения. По глубине психологич. анализа внутреннего мира детей, по силе критики формализма и ханжества официальной пед. идеологии его произведения не имеют равных. Противоречия в мировоззрении Толстого (отражавшие социальные условия кануна первой русской революции, её мощь и ограниченность) сказались и на его пед. взглядах.

Выдающиеся мыслители не могли решить широких социальных проблем П., пока не было научной теории развития общества. Эту теорию создали основоположники научного коммунизма К. Маркс и Ф. Энгельс. П. получила тем самым надёжную методологич. основу (см. *Маркс и Энгельс* о воспитании, а также *Диалектический материализм*, *Исторический материализм*).

К. Маркс и Ф. Энгельс исследовали общество как живой организм в его функционировании и развитии, подвергли критике непоследовательность, незавершённость и односторонность всего предшествующего материализма. Они последовательно распространили научный материализм на область общественных явлений. В трудах Маркса и Энгельса впервые получили научное объяснение многие важнейшие особенности воспитания: его обусловленность материальным производством и общественными отношениями, классовый характер воспитания в классовом обществе, антагонизм между потребностями развивающейся промышленности и задачами буржуазной школы. «...Рабочие,— писал Энгельс,— ценят и „солидное образование“, когда оно им преподносится без примеси корыстной мудрости буржуазии...» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 2, с. 462). Господствующий класс превращает воспитание в средство угнетения трудящихся, укрепления своей власти, даёт образование лишь в той мере, в какой это ему выгодно, а нравственное воспитание превращает в «...вдалбливание буржуазных принципов...» (Маркс К., там же, т. 6, с. 591). Руководствуясь знанием законов общественного развития, создатели теории научного коммунизма определили также требования пролетариата в области воспитания и образования, к-рые могут быть осуществлены в рамках бурж. общества, и непосредственно участвовали в борьбе за осуществление этих требований.

Совершив революционный переворот в философии, основоположники научного коммунизма не отбросили достижений прогрессивной мысли прошлого. Эти мысли они подвергли критике и творчески переработали. Маркс и Энгельс критиковали франц. материалистов, Р. Оуэна, Л. Фейербаха за то, что они рассматривали человека как пассивный продукт обстоятельств и воспитания; марксизм отверг также идеалистич. представление, будто просвещение и разумное законодательство создадут строй социальной гармонии. Вместе с тем К. Маркс и Ф. Энгельс высоко оценили опыт соединения обучения с производительным трудом на фабричных предприятиях Оуэна в Нью-Ланарке, наблюдения над детьми и предвосхищения Фурье, пед. идеи деятелей Парижской Коммуны. Установив, что «обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства», Маркс и Энгельс пришли к выводу, что люди в процессе своего активного воздействия на природу и общество изменяют и свою собственную природу.

Положения о действенной, преобразующей роли труда и практич. деятельности, о совпадении революционной практики и самоизменения людей позволили объяснить историч. пути становления человека, понять социальные условия индивидуального развития, предсказать перспективы воспитания эксплуатируемых масс в ходе пролетарской революции и благодаря ей.

В «Критике Готской программы» Маркс, разрабатывая и излагая учение о диктатуре пролетариата как гос-ве переходного периода, сделал фундаментальный и для П. вывод: лишь революционное ниспровержение эксплуататоров откроет простор для нового воспитания, просвещения, культуры.

Важнейшее значение имеет для П. марксистская концепция *личности*, научный анализ общественной сущности человека, возможностей развития индивида в различных социальных структурах. Исследование Марксом товарного фетишизма (вызванного тем, что в условиях производства, основанного на частной собственности, товары начинают господствовать над людьми), анализ процессов т. н. отчуждения свойств и функций человека, т. е. превращения форм общественного сознания, свойств и функций человека в силы, извне навязанные личности и господствующие над нею, показали, что стихийно действующие при капитализме законы обезличивают индивида, ограничивают возможности его развития и воспитания. В бурж. обществе капитал обладает самостоятельностью и индивидуальностью, между тем как трудящийся индивидуум лишён самостоятельности и обезличен.

Марксизм в области П. утверждался в острой борьбе с анархизмом и реформизмом, с открытыми противниками коммунизма и разного толка эклектиками. Маркс и Энгельс выступали против системы «интегрально синтетического» воспитания анархиста П. Прудона, многоремесленной школы его последователя П. Робена, школьных проектов философа-эклектика Е. Дюринга, оппортунистических иллюзий лассальянцев и других реформистов.

Нек-рые конкретные проблемы П. будущего, напр. содержание *всестороннего развития личности*, соотношение между семейным и общественным воспитанием, общим и политехническим образованием (см. *Политехническое обучение*), основоположники марксизма рассмотрели в общей форме, определив основной путь решения этих проблем. Они проницательно охарактеризовали величественные перспективы будущего, когда общество совершит исторически подготовленный скачок «из царства необходимости в царство свободы», когда свободное развитие каждого явится условием свободного развития всех, а конечной целью общественного прогресса станет расцвет личности. Деятели революционного дви-

жения (К. *Цеткин*, К. Либкнехт, Э. *Гёрнле*, Г. В. Плеханов и др.) пропагандировали положения марксизма, руководствовались ими в своей борьбе за школу и просвещение для народа.

В новых условиях, когда капитализм перешёл в последнюю стадию своего развития — стадию империализма, а грядущая социалистич. революция становилась исторически неизбежной, многие вопросы воспитания, просвещения и образования требовали новых решений. Эти решения, основанные на научном анализе сложных социальных процессов на Западе и в России, дал В. И. Ленин. Продолжая разработку марксизма, Ленин обогатил его опытом трёх русских революций и международного рабочего движения. В дооктябрьский период им были написаны работы: «Гимназические хозяйства и исправительные гимназии», «Перлы народнического прожектерства», «О чем думают наши министры?», «К вопросу о политике министерства народного просвещения» и др. В них В. И. Ленин раскритиковал субъективно-идеалистич. пед. воззрения народников, их прожектёрство и реформистские иллюзии в области просвещения, антинародную политику царского правительства, к-рое «...смотрит на рабочих как на порох, а на знание и образование как на искру...» (Соч., т. 2, с. 74). Анализируя содержание и организацию системы нар. образования дореволюционной России, Ленин показал, что она включает сословные и классовые (крепостнич. и буржуазные) элементы, охарактеризовал прогрессивные черты классовой школы (по сравнению с сословной) и вместе с тем её ограниченность и внутреннюю зависимость от корыстных интересов ничтожного меньшинства — помещиков и капиталистов. Воспитание и образование Ленин и созданная им большевистская партия рассматривали как одну из важнейших форм революционной борьбы трудящихся за своё освобождение. В самой тесной связи с этой истор. миссией пролетариата В. И. Ленин разработал программные требования партии в области нар. образования. Принятые II съездом РСДРП эти революционные требования стали знаменем объединения передовых сил общества, к-рые последовательно боролись за полную демократизацию школы. В. И. Ленин проанализировал и решил кардинальные для П. проблемы: об основных противоречиях бурж. культуры, о закономерностях развития культуры демократич. и социалистич., о пролетарской революции как условии духовного роста народа, о культурной революции после политич. победы пролетариата, о строительстве школы в многонациональном гос-ве. Ленинские идеи стали основой советской П.

Становление советской педагогики происходило в тесной связи со строительством социалистич. по содержанию многонациональной культуры, просвещением широких нар. масс, формированием интеллигенции из среды рабочего класса и крестьянства, организацией демократич. системы нар. образования (см. *Культурная революция*). Всю многогранную работу по строительству нового общества возглавила большевистская партия. В. И. Ленин непосредственно участвовал в разработке и решении коренных проблем нар. образования, культуры и просвещения. Для развития теории П. основополагающее значение имели вопросы о её связи с политикой, об отношении пролетариата к культурному наследству и старой школе, о содержании и методах воспитания коммунистич. морали, политехнич. подготовке уч-ся общеобразовательной школы. Статьи В. И. Ленина, его выступления перед учительством, работниками политич. просвещения, молодёжью, его директивы сотрудникам Наркомпроса, *Главнауки* давали ответ на эти и др. сложные вопросы. В новом обществе, указывал В. И. Ленин, учение, воспитание и образование не могут быть старыми, но вместе с тем они должны исходить из того материала, к-рый оставлен старым обществом. Разъясняя участникам 1-го Всероссийского съезда по просвещению (август 1918) принципиальные основы политики Сов. власти в области нар. образования, В. И. Ленин говорил: «...Наше дело в области школьной есть та же борьба за свержение буржуазии; мы открыто заявляем, что школа вне жизни, вне политики — это ложь и лицемерие» (там же, т. 28, с. 68) (см. *Ленин* о воспитании и образовании).

Отмена национальных, сословных, вероисповедных и иных ограничений в области образования, отделение церкви от гос-ва и школы от церкви, ликвидация старого сословно-бюрократич. аппарата управления школой положили начало коренному преобразованию всего дела воспитания и обучения подрастающих поколений. Воплощались в жизнь идеи прогрессивной П. прошлого (светскость образования, совместное обучение мальчиков и девочек, трудовое воспитание); решалась грандиозная, небывалая в истории задача — превратить школу из орудия классового господства в орудие полного уничтожения деления общества на классы, сделать её «орудием воспитания человеческой личности» (см. там же, с. 386).

Нужды практики требовали незамедлительных решений. Актуальные проблемы новой школы обсуждались в научно-методич. комиссиях Наркомпроса РСФСР, дискуссировались в печати, оперативно решались сов. и партийными органами при участии деятелей П. Вместе с тем широко развернулась и исследовательская работа по П. Её стали вести созданные в Москве и Ленинграде (а позже и во многих республиканских столицах) н.-и. ин-ты и многочисленные кафедры П. в высших уч. заведениях. Своеобразными исследовательскими лабораториями были опытные учреждения Наркомпроса — школы-коммуны, опытные станции. Их руководители (П. Н. *Лепешинский*, М. М. *Пистрак*, С. Т. *Шацкий* и др.) разрабатывали и проверяли на практике новые методы воспитания и обучения. Первая опытная станция по народному образованию, деревенское отделение к-рой охватывало 35 селений, «...вела интереснейшую работу, тысячи учителей посещали ее, посещали и все приезжавшие из-за границы педагоги, удивлялись организованности ребят и их успехам» (Крупская Н. К., С. Т. Шацкий, [Некролог], см. «Правда», 1 ноября 1934, с. 4).

Теоретич. работу по П. направляла Н. К. *Крупская* — первый сов. педагог-марксист. Еще в дореволюционный период Н. К. Крупская более 20 лет занималась П. В 1915, находясь в эмиграции, она написала теоретич. труд «Народное образование и демократия» — первое марксистское исследование по истории П., в к-ром были проанализированы демократич. взгляды на соединение обучения с производительным трудом, рассмотрены проекты деятелей Нац. конвента Франции, изложены пед. идеи Маркса и Энгельса, вскрыт буржуазный характер т. н. новых школ, охарактеризованы основные особенности школы будущего социалистич. общества. В. И. Ленин, посылая эту книгу М. Горькому, отмечал особо важное значение истор.-пед. очерка, «...ибо обычно взгляды великих демократов прошлого излагают неверно или с неверной точки зрения» (Соч., т. 36, с. 333). После Великой Октябрьской социалистической революции в сотрудничестве с А. В. *Луначарским*, М. Н. *Покровским* и др. видными деятелями нар. образования Н. К. Крупская активно пропагандировала идеи К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина, творчески разрабатывала их. Зачинатель, вдохновитель и организатор важнейших преобразований в области нар. образования, Н. К. Крупская занималась разработкой проблем теории коммунистического воспитания и дидактики, обосновала необходимость

воспитания общественника-коллективиста, раскрыла сущность детского коммунистич. движения, разработала многие важные вопросы политико-просветительной работы.

Для первых послеоктябрьских лет и 20-х гг. характерно осознанное стремление деятелей сов. П. научиться органически сочетать революционное преобразование действительности с революционной пед. теорией, овладеть марксизмом как мировоззрением и методологией. Разработке таких широких методологич. вопросов, как предмет П., отношение П. к философии, диалектика развития пед. мысли, посвящали свои работы П. П. *Блонский*, А. Г. *Калашников*, А. П. *Пинкевич*, Б. Б. *Комаровский*, И. Ф. *Свадковский*, О. В. *Трахтенберг* и др.

Появились первые труды сов. историков П. (Г. Е. *Жураковского*, Е. Н. *Медынского* и др.), к-рые рассматривали развитие школы и пед. мысли в связи с историей классовой борьбы. А. Готалов-Готлиб, проанализировав кризисные явления в бурж. П., показал, что теории многих видных европейских педагогов страдают эклектизмом, а для американской П. он составляет, можно сказать, характерную черту (см. А. Гергет, А. Готалов-Готлиб, Современные педагогические течения, 1925, с. 210). Углублённых исследований, основанных на марксистской методологии, почти не было. Обращение к марксизму носило по преимуществу характер первичной ориентировки, уяснения нового социологического и философского подхода к пед. проблематике.

Результаты десятилетнего периода развития сов. школы и П. отражены в 3-томной Пед. энциклопедии (1927—28), подготовленной под ред. А. Г. Калашникова. В ней освещались широкие проблемы: социология и биология в их отношениях к воспитанию, истории. развитие П. и школы, содержание и организация пед. процесса в трудовой школе. Эта энциклопедия содержала оригинальный пед. материал и свидетельствовала о плодотворном развитии сов. школы и П. По своему социальному содержанию она воплощала наиболее прогрессивную идеологию, показывала перспективные пути дальнейшей разработки научной П. На решении её проблем сказались и слабости теоретич. мысли того периода: методологич. ошибки при трактовке сущности воспитания и др. Так, А. Г. Калашников понимал под П. социально-биологич. науку об организованном пед. процессе, а в этом последнем видел тогда «систему планомерных воздействий на организм». Воспитание определялось им как «социальное приспособление индивида к окружающим его условиям».

Спорные вопросы теории марксистской П. (предмет и границы П., связь «организованного» и «стихийного» воспитания, П. школы и П. среды) стали центральными в широкой пед. дискуссии 1927—31. Её основой было стремление педагогов теоретич. уяснить себе многие важные для практики вопросы: как широка должна быть сфера влияния П., в чём связь воспитания с др. явлениями общественной жизни, как должна школа участвовать в общем процессе переустройства страны. А. П. Пинкевич, А. Г. Калашников и др. педагоги, гл. обр. работники Исследовательского ин-та научной П. при 2-м МГУ, отстаивали традиционную в своей основе точку зрения на П. как на теорию воспитания детей в семье и школе, хотя необходимость изучения среды они признавали. Сотрудники ин-та методов школьной работы (М. В. *Крупенина*, В. Н. *Шульгин* и др.) справедливо утверждали, что в сов. обществе сфера влияния П. может и должна быть расширена, что подрастающее поколение должно активно участвовать в созидательном труде народа, что в новых условиях П. должна пересмотреть свои задачи и методы. Поставив такие вопросы, эти деятели П. не смогли их верно решить.

В их трактовке П. становилась беспредметной и безграничной, превращалась в теорию, призванную организовать все области жизни общества. Предлагая создать «педагогику советов, профсоюзов, партии», они противопоставляли ложно истолкованное обучение «на собственном опыте» научному образованию, а жизнь — школе. Такая концепция привела к ложному выводу, будто вместе с отмиранием государства должна «отмереть» и школа, уступить место различным формам и методам внешкольной работы.

Постановление ЦК партии «О начальной и средней школе», принятое 5 сент. 1931, осудило эту теорию как антиленинскую. Содержание научно-исследовательской работы в области П. существенно изменилось. Началась интенсивная разработка дидактики и методик, возросло внимание к вопросам школоведения. Были созданы новые школьные программы, учебники и уч. пособия. Вышел в свет учебник по П. для пед. ин-тов М. М. Пистрака («Педагогика», 1934). В нём были собраны, систематизированы и обобщены материалы, накопленные сов. П. в новых условиях, содержательно рассмотрен процесс обучения. В 1934—40 были созданы новые уч. руководства по П., представлявшие дальнейший шаг в систематизации пед. опыта и развитии сов. П. Большую работу по их подготовке провели И. А. *Каиров*, П. Н. *Груздев*, Е. Я. Голант, Н. К. *Гончаров*, С. М. *Ривес*, Л. Е. Раскин, С. Х. *Чавдаров* и др.

В 1-й пол. 30-х гг. пед. лит-ра пропагандировала как единственно верную концепцию, к-рая считала, что П. может дать учителю лишь эмпирич. рекомендации, а теоретически обосновать их призвана другая дисциплина — *педология*. После осуждения педологии распространилось настороженное отношение к исследованию детей; в течение ряда лет отрицалась необходимость лабораторного эксперимента и др. психологич. исследовательских методов.

Слабая разработка крупных философско-пед. проблем в последующие годы объяснялась различными причинами. В период, когда нарушалась социалистическая законность, многие видные деятели П. стали жертвами клеветы и репрессий. Конъюнктурные влияния вели к тому, что в П. научное исследование реальных явлений привычно подменялось комментированием текстов, творчество — сплошным цитированием. Всесторонний марксистско-ленинский анализ не решённых наукой проблем нередко заменялся безоговорочным восхвалением принятой точки зрения и шельмованием её противников. Все эти явления сказались на сов. П., но остановить её развитие они не могли. Суровая проверка в годы Вел. Отечеств. войны 1941—45 неопровержимо показала, что система коммунистич. воспитания, сов. школа и П. успешно выполняют свои основные задачи.

В 1943 была основана *Академия педагогических наук РСФСР* (в 1966 преобразована в Академию педагогических наук СССР). Она является самым крупным в мире научно-пед. учреждением (первый президент АПН РСФСР — 1943—46 — В. П. Потёмкин, с 1946— И. А. Каиров). Академия проводит исследования по основным отраслям П., активно участвует в разработке гос. документов по вопросам нар. образования; издаёт теоретич. журналы «*Советская педагогика*» и «*Вопросы психологии*», «Известия АПН РСФСР», периодич. сб-ки «Новые исследования в педагогических науках».

К н.-и. работе по П. стали широко привлекаться работники высшей школы и учителя-практики. Формой изучения и обобщения передового пед. опыта явились «*Педагогические чтения*» и *научно-практические конференции*. Были подготовлены и изданы новые учебники П.: под ред. И. А. Каирова (1948, 1956); учебники Б. П. *Есипова* и Н. К. Гончарова (1950); П. Н. *Шимбирева* и И. Т. *Огородникова* (1954).

Выдающимся достижением П. явились труды А.С. *Макаренко*. После издания первых сборников избранных педагогических произведений (1946, 1948) его идеи стали оказывать всё более сильное влияние на развитие пед. мысли в СССР и др. социалистич. странах. Теории воспитания, построенной, по выражению Макаренко, на «логике проповеди», он противопоставил П. разумно организованной жизни. Традиционной П., к-рая имела в виду по преимуществу влияние отдельного воспитателя на отдельного воспитанника, в трудах Макаренко противостоит П., утверждающая коммунистич. воспитание коллектива и расцвет личности в трудовом детском коллективе, к-рый представляет собой ячейку социалистич. общества (см. *Коллектив детский, Самоуправление детское*). По Макаренко, П. школы и семьи должна исходить из закономерностей нового общества, гуманизма советского строя. Изучение жизни рассматривается, т. о., как условие рациональной воспитательной работы, к-рая включает воспитанников в жизнь и труд народа, равняется на прогрессивные тенденции общественного развития, воспитывает у молодёжи социалистич. патриотизм, чувство хозяина страны, учит бороться за коммунистич. идеалы, активно сопротивляться отрицательным влияниям. В *коммуне имени Ф. Э. Дзержинского* Макаренко успешно осуществил марксистско-ленинский принцип *соединения обучения с производительным трудом*.

Большая научная работа выполнена при подготовке к печати трудов деятелей дореволюционной отечественной П., видных советских педагогов. Впервые изданы многотомные собрания сочинений К. Д. Ушинского (1948—52), П. Ф. Лесгафта (1951—54), А. С. Макаренко (1-е изд. 1950—52, 2-е изд. 1957—58), Н. К. Крупской (1957—63), С. Т. Шацкого (1962—65). Опубликованы новые переводы сочинений Коменского, Песталоцци, Дистервега, Гербарта и др.; многие работы переведены на рус. яз. впервые.

В 40-х—1-й пол. 60-х гг. исследования в области методики воспитания посвящались гл. обр. формированию и сплочению детского коллектива, организационным формам и методам воспитательной работы, воспитанию таких качеств нового человека, как коммунистич. нравственность, общественная активность, коммунистич. отношение к труду, дисциплинированность и др. (Н. И. Болдырев, Т. Е. Конникова, О. И. Рута, В. А. *Сухомлинский* и др.). Расширилась исследовательская работа по изучению форм и методов воспитания школьников через пионерскую организацию. Обнадёживающие результаты получены исследователями таких проблем П., как специфика воспитательной работы в школах разного типа, методика трудового воспитания в школе (гл. обр. сельской), педагогический анализ детской игры, эстетич. воспитание дошкольников и др.

Сов. педагоги стремятся глубже разработать широкие теоретич. проблемы (сущность воспитания, его движущие силы, закономерности, противоречия воспитания, пути их разрешения, диалектика цели, средств и результата, стратегия и тактика воспитания и т. п.). Ведётся разработка таких социально-пед. проблем, как расширение сферы П., коммунизм и школа, нар. х-во и нар. образование, всестороннее развитие личности, воспитание коммунистич. сознательности (И. А. Каиров, Ф. Ф. *Королёв*, В. А. Сухомлинский и др.). Цели коммунистич. воспитания, особенно всестороннее развитие личности, могут быть успешно осуществлены, если учитывается всё многообразие сущностных сил человека. В свете этого требования исследуются проблемы связи П. с другими науками, изучающими человека, перспективы развития человековедения, т. н. антропономии (Б. Г. *Ананьев*). Формирование новых людей, к-рым присуще единство коммунистич. сознания

и поведения, является историч. итогом строительства социализма и коммунизма. Но при пед. анализе задач и методов воспитания еще недостаточно учитывается вся сложность личности, богатство духовного мира сов. человека. Предстоит глубже разработать такие актуальные проблемы, как развитие интеллекта и культура чувств, воспитательный эффект различных видов деятельности и его зависимость от характера мотивации, воспитание потребностей и развитие способностей.

Сов. дидактика изучает *методы обучения*, взаимосвязь воспитания и образования в процессе обучения, мотивацию учения, организацию самостоятельной работы уч-ся (М. А. *Данилов*, Б. П. Есипов, Э. И. *Моносзон*, М. Н. *Скаткин*, С. Г. *Шаповаленко* и др.). Большое место принадлежит в последние годы исследованиям познавательной активности школьников; совершенствуется методика урока, разрабатываются методы т. н. проблемного обучения, исследуется соотношение между различными организационными формами обучения с целью полнее использовать различные формы внеурочной работы—экскурсии, внеклассные занятия, работу в мастерских и т. п. В дидактич. и методич. исследованиях широко участвуют не только отдельные учителя, но и пед. коллективы школ, районов, городов, областей и краёв. Опубликованы исследования уч. процесса в школах-интернатах, школах и группах продлённого дня. Они свидетельствуют, что рациональный режим дня и правильная расстановка пед. сил в этих школах создают дополнительные возможности, чтобы повысить эффективность учения, теснее сочетать его с воспитанием. Экспериментально исследуется взаимосвязь *обучения и развития*. Исследования (Л. В. *Занков*, Д. Б. *Эльконин* и др.) показывают, что уровень развития детей возрос, и это позволяет успешнее решать задачи обучения (см. *Доступность обучения*). Изучаются проблемы содержания образования (А. М. *Арсеньев*, К. А. *Иванович*, А. И. *Маркушевич* и др.), *дифференцированного обучения* (М. А. *Мельников*, Д. А. *Эпштейн* и др.), интенсификации уч. процесса, *программированного обучения* и др.

Успехи марксистской философии дают возможность разработать теоретич. проблемы дидактики, основанные на таких данных гносеологии, как соотношение чувственного и рационального в познании, роль интуиции, диалектика прерывности и непрерывности. Традиционная дидактика рассматривала обучение как процесс однолинейного, последовательного перехода от одной темы к другой. Для сов. дидактики характерна тенденция исследовать обучение во всей его сложности: экспериментально проверяется эффективность одновременного, объединённого изучения нескольких структурно-родственных, однородных понятий; делаются попытки сочетать последовательное и параллельное изучение уч. материала; выясняется возможность шире применять приёмы сопоставления понятий, правил, операций по сходству и контрасту.

В наст. время внимание сов. дидактов всё более привлекают такие широкие теоретич. проблемы, как содержание образования и научно-технич. прогресс, соотношение общеобразовательного и политехнич. материала, теоретич. основы построения уч. планов и программ, логика науки и психология познавательной деятельности.

В результате интенсивной исследовательской работы по предметным методикам опубликованы многие труды по методике физики, химии, математики, по истории методик преподавания, по методике изучения основ искусства (музыки, живописи, пения), разработаны некоторые новые разделы методики. В отдельных методич. монографиях содержатся ценные материалы, представляющие общепед. и дидактич. интерес. (См. *Методика* и статьи по методикам, напр. *Математика в школе* и др.).

В *дошкольной педагогике* значительные результаты получены в области сенсорного воспитания детей, содержания и форм работы по подготовке их к школе. Большие успехи достигнуты в разработке пед. проблем, связанных с обучением и воспитанием *аномальных детей* (см. также *Дефектология*).

Сов. учёные (Г. П. Вейсберг, Ш. И. *Ганелин*, Н. А. Желваков, Н. А. *Константинов*, Ф. Ф. Королёв, Е.И. Медынский, З. И. Равкин, В. З. *Смирнов*, В. Я. *Струминский*, С. А. *Фрумов*, М. Ф. *Шабаева* и др.) провели большую исследовательскую работу по истории зарубежной и особенно сов. школы и П. Впервые выполнены обстоятельные работы, посвящённые деятелям отечественной П. Труды многих из них только теперь стали известны широкому читателю. Интенсивно изучается история школы, просвещения и пед. мысли народов СССР (исследования С. Р. *Раджабова* и Н. К. Кадырова по Узбекистану; А. Э. *Измайлова* по Киргизии, П. А. Аринова по Таджикистану; Т. Б. *Бердыева*, М. Д. Аннакурдова и А. А. *Курбанова* по Туркмении; У. П. Оболадзе, Д. О. *Лордкипанидзе*, С. Н. *Сигуа* по Грузии; М. М. *Мехти-Заде* и А. Ю. *Сеидова* по Азербайджану и др.). Подготовленная коллективом украинских учёных «Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки» (Киев, 1961) включает оригинальные пед. работы Т. Г. Шевченко, И. Я. Франко, П. А. Грабовского, Т. Г. Лубенца, Х. Д. Алчевской, Г. С. Сковороды, А. В. Духновича, Я. С. Гогебашвили, И. Я. Яковлева и др. педагогов и деятелей культуры дореволюционного и сов. времени, чьи имена в историко-пед. пособиях прежде отсутствовали. Наряду с работами, посвящёнными творчеству отдельных педагогов, всё большее внимание уделяется проблемным исследованиям.

Сов. учёные были первыми борцами за идеи марксистско-ленинской П., прокладывали пути в неизведанной области. Ныне **марксистская педагогика** создаётся творч. усилиями учёных всех **социалистических** стран. В принципах и методах решения проблем развития и совершенствования системы и содержания нар. образования в социалистич. странах есть много существенно общего, поскольку все страны социализма объединены общностью социальных задач, ставят своей целью уничтожение противоположности между умственным и физич. трудом; просвещение и образование народа, воспитание всесторонне развитого человека. Вместе с тем, деятели П. каждой из социалистич. стран вносят в разработку этих проблем свой вклад. Так, в Болгарии Н.-и. ин-т педагогики им. Т. Самодумова, изучая перспективы развития различных типов школ, сочетает исследование конкретных проблем со сравнительным изучением систем нар. образования в различных странах. Ж. Атанасов и Н. Чакыров опубликовали обобщающий труд «История образования и педагогической мысли в Болгарии» (1962), в книге Н. Чакырова «Современная буржуазная педагогика» (1964) дан критич. анализ осн. направлений бурж. пед. мысли.

В Польше опубликован ряд оригинальных работ, рассматривающих проблемы материалистич. теории П. и методики воспитания (Б. *Суходольский*, Х. Мушиньский, А. Левин и др.), дидактики (В. *Оконь*, Я. Бартецкий, И. Куписевич, К. Сосницкий и др.). Разрабатывается новая концепция основной школы (т. е. школы всеобщего обязательного обучения), проектируется новая структура урока и пути её внедрения в школьную практику. Пед. рекомендации, основанные на исследованиях, проведённых в экспериментальных школах, передаются в т. п. ведущие школы, а затем — в массовую школу.

В Чехословакии проблема содержания обучения решается применительно к обязательной и средней школе, проводится разнообразная исследовательская работа в области теории воспитания. Двухтомный труд «Нравственное воспитание», созданный сотрудниками Н.-и. ин-та педагогики в Братиславе под руководством О. Павлика и И. Коточа (1963) представляет собой систематизированный свод знаний по вопросам этики и социалистич. нравственного воспитания. Вышли также учебник для высших уч. заведений «Педагогика», под ред. акад. О. *Хлупа* (1963), «История педагогики», под ред. д-ра Й. *Вани* (1963) и др. работы монографич. характера.

В ГДР коллективом авторов (ред. Г. Штройтер) подготовлена «Дидактика с преимущественным освещением теории обучения в I—IV классах немецкой демократической школы» (1956, рус. пер. 1959); вышел также новый сводный труд «Школьная педагогика», ч. 1 — «Дидактика», написанный под рук. Х. Клейна и К. Томашевского (1963). Оригинальным трудом является двухтомный атлас по истории П., к-рый создал Р. *Альт* (т. 1, 1960, т. 2, 1965). Многие материалы, опубликованные в атласе, впервые стали достоянием широкого читателя.

В Румынии вышли «Педагогика для педагогических институтов» А. Кирчева и др. (1964), «Очерки дидактики и психологии обучения» Паула Попеску-Невяну и др. (1964), монография «Классики педагогики и румынская педагогическая мысль» проф. Станчу Стояна (1966).

Подготовка таких разнообразных трудов в короткие сроки стала возможной благодаря тому, что в социалистич. странах проводится систематич. исследование проблем П. применительно к самым различным сферам пед. деятельности. При этом особое внимание обращается на анализ новых явлений, возникающих в условиях социализма. Так, в Румынии А. Данчулэ изучал процесс формирования общественного мнения уч-ся и показал, что влияние общественного мнения заметно возрастает, причём не только в пионерских и комсомольских организациях, но и во всём школьном коллективе. Внимание деятелей П. в Венгрии привлекли вопросы систематики пед. теории.

Новая воспитательная практика в социалистич. обществе существенно изменяет и систематизацию пед. знаний (см. «Педагогика и народное образование в зарубежных странах». Сб. рефератов, 1965, вып. 1—2). В Югославии Союзный ин-т школьного воспитания и образования разработал новую систему подготовки учителей начальной школы, отвечающую современному общественно-политич. развитию страны и предусматривающую участие учительства в научной работе по П. (там же, 1964, вып. 3—4). Изданные в странах социалистич. содружества пед. труды Оконя, Томашевского, Клейна, Хлупа и др. переводятся в СССР. Работы многих сов. педагогов издаются в социалистич. странах.

Строительство коммунизма в СССР, всестороннее совершенствование сов. социалистич. общества открывает перед сов. П. новые перспективы и предъявляет повышенные требования к её деятелям. XXIII съезд КПСС (апрель 1966), определив важнейшие перспективные задачи сов. школы, подчеркнул также необходимость «повысить уровень педагогической науки». Это значит — преодолеть эмпиризм во всех областях пед. знания, укрепить связь исследований с практикой, перейти от простого описания опыта и комментирования свершившихся событий к теоретическому анализу «глубинных» проблем, научиться сочетать оперативное решение злободневных задач с исследованием проблематики дальнего поиска, открывать дорогу новому, прогрессивному.

В. Е. Гмурман. Москва.

Современная буржуазная педагогика представлена множеством направлений и теоретич. школ, что отражает сложность социальной структуры бурж. общества, отсутствие у бурж. учёных единого последовательного научного мировоззрения. Особенности социально-экономич. и политич. развития капиталистич. стран и своеобразие историко-культурных традиций также сказываются на состоянии пед. мысли.

Социально-экономич. сдвиги, успехи науки и техники, всё возрастающее влияние прогрессивных сил

вынуждают бурж. правительства во многих странах в известной мере развивать общее и профессиональное образование. Увеличиваются сроки обязательного обучения, растёт численность уч-ся особенно в ср. школах, разрабатываются и проводятся в жизнь реформы, изменяющие системы просвещения и структуру общеобразоват. школы. Всё это ставит перед бурж. П. новые задачи, вызывает расширение и усложнение проблематики пед. исследований.

Центром совр. бурж. П. являются США, где особенно отчётливо проявляются важнейшие тенденции развития пед. мысли капиталистич. мира. Разработку пед. проблем организуют Амер. ассоциация исследований, Нац. ассоциация образования, общество «Фи Дельта Каппа», Бюро пед. тестирования. В Колумбийском, Гарвардском, Принстонском, Чикагском, Питсбургском и нек-рых др. ун-тах США функционируют крупные кафедры, сочетающие преподавательскую работу с научной. В Англии наиболее значительные пед. научно-исследовательские учреждения — Нац. ин-т пед. исследований и Ин-т педагогики Лондонского ун-та, во Франции — Нац. пед. ин-т и нек-рые региональные пед. центры, в ФРГ — Немецкий ин-т научной педагогики, Ин-т Коменского, Ин-т международных пед. исследований.

Проводимые в этих центрах исследования по конкретным пед. вопросам свидетельствуют о высоком проф. мастерстве ряда бурж. учёных, содержат ценную информацию, предлагают оригинальные методы исследования, новые приёмы пед. деятельности и, бесспорно, имеют определённую научную ценность. Однако важнейшие проблемы воспитания и образования подрастающего поколения органически связаны с политикой и идеологией. Бурж. П., маскируя свою классовую сущность, выдвигает лозунги защиты «общечеловеческих», национальных или гос. интересов, но в действительности бурж. теории направлены, в конечном счёте, на защиту капиталистич. строя. Ряд бурж. педагогов отчётливо сознаёт значение П. как важного участка идеологич. борьбы. Амер. педагог Ф. Грубер пишет: «Одновременно с соревнованием за господство в космосе происходит сражение за умы людей. Идеологическая борьба между коммунизмом и свободным миром ведется теперь в классных комнатах, в школе, ибо образование — один из наиболее мощных видов оружия, изобретенных человеком, чтобы победить своих врагов и увековечить свой образ жизни» («Foundations for a philosophy of education», N. Y., 1961, p. 18). Зависимость педагогов-исследователей от финансовой олигархии и бюрократич. аппарата усиливается, ибо расширение масштабов исследований требует значительных средств, предоставляемых правительствами капиталистич. стран и монополиями (в США — «Фонд Рокфеллера», «Фонд Форда», «Фонд Карнеги»; в Англии — «Фонд Нафилда»). Неразрешимые противоречия капитализма, глубокий кризис его духовной культуры неизбежно проявляются и в области теоретич. П. Свидетельство этому—отказ от лучших традиций классич. пед. теорий, созданных в период развития капитализма по восходящей линии, усиление влияния религии и иррационализма, резкий разрыв между абстрактными постулатами теоретиков «философии воспитания» и реальными задачами, стоящими перед школой, измельчание наиболее влиятельных в недалёком прошлом направлений, падение авторитета пед. науки. О кризисе пед. мысли на Западе пишут многие бурж. авторы, однако они лишь подмечают его проявления и симптомы, но не видят органич. связи между упадком пед. теории и разложением бурж. идеологии и бурж. общественного сознания.

Теоретики бурж. П. заимствуют основополагающие идеи из разных смежных наук и прежде всего — из философии. Правда, нередко философские взгляды зап. учёных расходятся с исследовательской практикой, а нек-рые педагоги (Дж. *Конант*, Ф. Мак-Моррей — США; С. *Френе* — Франция; Ф. Д. Аргез — Италия и др.) призывают вообще отказаться от поисков философских обоснований и сосредоточить всё внимание на проведении экспериментов и изучении эмпирич. материала. В известной мере это может рассматриваться как своеобразный протест педагогов-исследователей против совр. идеалистич. философии с её абстрактно-умозрительными схемами и спекулятивными тенденциями, засилием субъективизма и иррационализма, неспособностью сформулировать методологич. принципы научных теорий. Однако при всей эклектичности и непоследовательности своих взглядов бурж. педагоги обычно тяготеют (подчас неосознанно) к тому или иному направлению совр. идеалистич. философии.

Большое влияние на теорию и практику воспитания оказывает *прагматизм*. В США прагматич. П. в нач. 20 в. приобрела полуофициальный характер и в течение нескольких десятилетий в значительной мере определяла развитие общеобразовательной школы. Неореализм и нек-рые другие варианты объективного идеализма лежат в основе эссенциализма — пед. течения, представителей к-рого (У. *Бэгли*, Р. *Хатчинс*, Б. Белл, Т. Смит — США; Р. *Ливингстон*, отчасти Дж. *Адамс* — Англия), при всём различии их социально-политич. и идеологич. взглядов, объединяет общее отрицательное отношение к прагматич. П. Важнейшие общие принципы совр. религиозных теорий воспитания и образования на Западе наиболее полно выражены в П. *неотомизма* (Ж. *Маритен* — Франция; М. Казотти — Италия; У. Каннингам — США), положениями к-рой руководствуются сотни тысяч конфессиональных школ в капиталистич. странах. Значительное распространение имеет пед. концепция *фрейдизма* (Л. Кьюби, Р. Дженс, Л. Тайлер — США; Б. Моррис — Англия). Пед. доктрину неопозитивизма разрабатывали А. *Уайтхед*, Б. *Рассел*, отчасти Т. *Нанн* (Англия). Экзистенциалистская интерпретация нек-рых важных проблем воспитания и образования (см. *Экзистенциализм*) содержится в философских трудах Ж. П. Сартра, Г. Марселя (Франция), К. Ясперса, М. Хейдеггера (ФРГ), пед. работах Дж. Неллера, А. Фаллико (США), О. Больнова, Г. Эльшенбройха (ФРГ). Пед. концепции неопозитивизма и экзистенциализма во многом носят умозрительный, абстрактно-теоретич. характер и оказывают незначительное влияние на школьную практику. Бурж. педагоги обнаруживают большое разнообразие в способах и формах аргументации своих взглядов, заимствованных из различных философских направлений. По ряду вопросов между ними идёт ожесточённая полемика. Вместе с тем многочисленные течения бурж. П. однородны по своей классовой сущности, базируются на общей идеалистич. методологии и поэтому не являются взаимоисключающими.

Для совр. бурж. П. характерен разрыв между эмпирич. исследованиями и обобщающей теорией. Нек-рые зап. педагоги, в т. ч. и ведущие плодотворные конкретные исследования, ставят под сомнение наличие объективных закономерностей в области образования и воспитания. Так, напр., Б. *Скиннер* (США) принципиально отрицает возможность создания глубокой и объективной теории обучения. Э. Газри (США) придерживается такого же мнения о теории воспитания и полагает, что обобщения в этой области представляют собой лишь вероятный вывод из ряда аналогичных случаев. По мнению Э. Кинга (Англия), понятия и принципы П. всегда будут шаткими, неустойчивыми, неопределёнными. При такой постановке вопроса П. фактически рассматривается не как наука, а либо как искусство, либо как свод рецептурных положений, эмпирич. рекомендаций, технич. приёмов.

Влияние субъективного идеализма приводит к умалению значения организованного и целенаправленного воспитания, т. е. к недоцентризму. Прагматисты рассматривают воспитание как пассивный процесс, идущий вслед за спонтанным развитием индивида. Согласно экзистенциализму, личность складывается в ходе беспрерывно и самостоятельно осуществляемых ребёнком актов «выбора» при отсутствии всякого пед. руководства, а «экзистенция» (внутренняя сущность) ребёнка имеет жёсткие границы, делающие её недосягаемой для серьёзного пед. влияния извне. Западногерманские педагоги-экзистенциалисты О. Больнов, Г. Хори объявляют иллюзорным и абсурдным всякое плановое начало в процессе воспитания.

Материалистич. учению об общественном характере *воспитания* и образования ряд бурж. педагогов противопоставляет психо-биологич. детерминизм, отрицает решающее значение социальных отношений, материальных и духовных условий жизни в процессе становления личности, безмерно преувеличивают роль бессознательного в психич. деятельности. Наиболее ярко эти тенденции выражаются фрейдистами, к-рые уделяют главное внимание действию биологич. инстинктов и неосознанных импульсов и предлагают строить весь процесс воспитания на основе психоанализа. Ошибочные положения фрейдизма разделяются в той или иной степени многими бурж. педагогами-теоретиками, формально не являющимися сторонниками психоаналитической теории.

В последние годы зап. педагоги всё чаще обращаются к социологич. проблемам. Сложилась новая отрасль педагогики, т. н. социопедагогика, анализирующая влияние социальных факторов на воспитание и образование и обратное влияние пед. практики на развитие общества. Проводятся многочисленные исследования, имеющие целью определить экономич. эффект образования, проанализировать распределение детей из разных социальных слоёв по типам уч. заведений, влияние социальной среды на успехи уч-ся в школе и т. п. Расширяется сотрудничество пед. центров с экономич., статистич. и демографич. научными учреждениями, организуются национальные и международные конференции по вопросам планирования развития просвещения. Теоретич. аспекты этих проблем разрабатывают Т. Брэмелд, Х. *Рагг* (США), Дж. *Лоурайс*, А. Оттоуэй (Англия), Л. Кро, Ж. Фурастье (Франция), С. Валитутти (Италия) и мн. др. Признание социальной детерминированности важнейших пед. явлений и процессов свидетельствует о возрастающем влиянии марксистской методологии. Однако многие бурж. учёные стремятся использовать тенденциозно интерпретируемые результаты социально-пед. исследований для апологии политики правительств капиталистич. стран в отношении школы.

Большинство бурж. педагогов исходит из идеалистич., глубоко ошибочных взглядов на совр. капиталистич. общество, не показывает его подлинную структуру и классовые противоречия, нередко пропагандирует реакционные политич. идеи. Так, амер. «реконструктивисты», возглавляемые Т. Брэмелдом, заявляют, что при «правильной» постановке школьного дела возможно «дестратифицировать» капиталистическое общество, освободить его от противоречий и пороков. Тем самым они сеют реформистские иллюзии о возможности прогрессивного преобразования общественных отношений через школу, без революционной борьбы масс. Аналогичные установки лежат в основе т. н. социальной психологии воспитания, представляющей собой своеобразный синтез пед. психологии и социологии (Ш. Флеминг, Дж. Ричардсон, Дж. Форрестер и др.).

Важной социальной функцией бурж. П. является оправдание и теоретич. обоснование иерархич. структуры системы пар. образования и классовой селекции, проводимой в школах капиталистич. стран под видом деления уч-ся на потоки якобы в соответствии со способностями, выявляемыми при помощи т. н. интеллектуальных *тестов*. Теории и практике тестирования посвящено большое число исследований, авторы к-рых (Э. *Торндайк*, Г. Чонси — США; К. Спирмен, С. *Бёрт* — Англия, и мн. др.) полагают, что результаты решения тестовых заданий, поддающиеся количественной оценке и статистич. обработке, дают возможность определять различия в природной общей умственной одарённости уч-ся, строить на этой основе реальные прогнозы, касающиеся их дальнейшего развития, и ориентировать детей в соответствии с этим на разные уч. направления. Тестовые испытания действительно могут играть определённую положительную роль, если они проводятся на подлинно научной основе и им придаётся ограниченное значение как одному из средств выявления способностей и склонностей детей. Методы же тестирования, применяемые бурж. педагогами, строятся, как правило, на ошибочном понимании проблемы способностей и одарённости, отражают тенденцию к грубой биологизации ребёнка, игнорированию социальных факторов развития личности и, вне зависимости от субъективных намерений исследователей, ставят детей, принадлежащих к господствующим классам, в привилегированное положение.

В связи со значительным расширением охвата детей ср. образованием и нек-рым положительным опытом работы массовых школ, не разделённых на потоки, в последнее время ряд бурж. педагогов, включая и таких крупных учёных, как, например, Ф. Вернон (Англия), высказывается против абсолютизации тестов и чрезмерного увлечения измерительной техникой. В странах, где интеллектуальные тесты не получили широкого распространения, в частности во Франции, педагоги бурж.-либерального направления (Р. *Галь* и др.) подвергают критике сложившуюся систему школьной ориентации, затрудняющую детям трудящихся доступ к полноценному образованию, но они не вскрывают органич. связи этой системы с классовой структурой капиталистич. общества.

Значительное развитие в капиталистич. странах получила *сравнительная педагогика*. В США в 1956 создано Общество сравнительной П., издаётся журнал «Comparative Education Review» («Обзор сравнительной педагогики»), в Колумбийском, Питсбургском и нек-рых др. ун-тах функционируют спец. кафедры сравнительной П. (видные исследователи — У. Брикмен, Дж. Бередей, У. Джонсон, А. Инкелес, Р. Андерсон, С. Спэлдинг и др.). В Англии центрами сравнительной П. являются Лондонский и Рединг ский ун-ты (руководители исследований и авторы наиболее значительных работ — Дж. Лоурайс, Н. Хэнс, В. Мэлинсон, Б. Холмс, Э. Кинг). Проблемы сравнительной П. разрабатываются также в ФРГ (Ф. *Хилькер*, Ф. Шнейдер), Франции (М. Дебес, П. Энкен), Швейцарии (П. Россельо) и др. странах. В 1961 создано Европейское общество сравнительной П. Бурж. специалисты в области сравнительной П. («компаративисты») собирают и публикуют огромный фактич. материал по развитию просвещения в разных странах и районах мира, представляющий значительный интерес. Однако, уделяя главное внимание количественным показателям, легко поддающимся механич. сравнению, «компаративисты» недостаточно изучают качественные различия в области просвещения в разных странах, проводят в ряде работ ошибочную мысль, что решение пед. проблем не связано с характером социально-политич. строя, а зависит лишь от историко-культурных традиций и технико-экономич. уровня той или иной страны. Теоретич. основы сравнительно-пед. исследований пока не созданы; среди зап. педагогов.

ведутся споры о предмете, методах, границах и возможностях этой отрасли науки.

Большое внимание в зап. П. уделяется теории обучения. Многие учёные—Ж. *Пиаже* (Швейцария), Э. Хилгард, Дж. *Брунер* (США), А. *Пинсент*, А. Хьюз (Англия) и др.— на широкой психологич. основе рассматривают главные принципы дидактики, сущность и движущие силы уч. процесса, ступени познания в обучении, исследуют роль интуиции в усвоении знаний, проблему т. н. переноса общих приёмов мышления из одной усвоенной области знаний в другую и т. д. (см. *Обучение*).

Развитие экономики и техники поставило перед школой и П. капиталистич. стран задачу коренного обновления структуры и содержания образования.

В США при нек-рых ун-тах и высших технич. уч. заведениях действуют комитеты и комиссии по пересмотру содержания уч. предметов естественно-математич. цикла, создаются новые программы, учебники, ведётся переподготовка преподавателей.

В 1959 в США был создан Нац. комитет по пересмотру содержания образования в гос. школах, результаты работы к-рого отражены в спец. публикациях («Школа для 60-х годов»— «Schools for the 60»; «Чему нужно обучать» — «Deciding what to teach», 1963; «Планирование и организация обучения» — «Planning and organizing for teaching», 1963; «Образование в изменяющемся обществе» — «Education in a changing society», 1964, и др.).

В Англии соответствующая работа в значительных масштабах ведётся в Нац. ин-те пед. исследований, в Ин-те педагогики Лондонского ун-та, в Оксфордском и Кембриджском ун-тах. Нек-рые наиболее общие установки англ. дидактов в определении принципов содержания школьного образования изложены в книге Ф. Пиньона «Образовательные ценности в век техники» (F. Pinion, «Educational values in an age of technology», 1964). Во Франции пересмотр уч. планов, программ и учебников организуется Мин-вом нар. образования с привлечением сотрудников Нац. пед. ин-та, профессоров высших уч. заведений, преподавателей лицеев.

В ряде стран ведутся интенсивные поиски новых форм и методов обучения. Функционирует Международная ассоциация по распространению «активных методов». Представляют интерес многолетние эксперименты франц. представителей *нового воспитания* (С. Френе, Р. *Кузине* и др.) по активизации уч-ся в процессе обучения, созданию новых типов пособий и уч. оборудования. В США Л. Трами предложил в 1961 внести изменения в организацию уч. процесса с целью повышения роли самостоятельной работы уч-ся и рационализации труда учителя (т. н. план Трампа). С сер. 50-х гг. 20 в. большое распространение получили исследования в области *обучающих машин* и *программированного обучения*; крупный вклад в разработку этих проблем внесли С. Пресси, Б. Скиннер, Н. Краудер (США), Г. Паск, Р. Гудмен (Англия), Х. Франк (ФРГ), Л. Куффиньяль (Франция) и др. Одновременно разрабатываются принципы и методика использования массовых технич. средств обучения — кино, радио, телевидения, звукозаписывающей аппаратуры (труды А. Ламсдейна, В. Шрамма — США и др.). Разнообразные и многочисленные работы ведутся в области частных методик. Проводятся попытки внедрения новых методов исследования с использованием математич. логики, моделирования, факторного анализа, вариационной статистики (Ф. Кубе, Р. Смолвуд и др.).

Дидактич. исследования ряда зап. педагогов представляют значительную научную ценность, но общие методологич. пороки отрицательно сказываются и в этой области, особенно при разработке проблем содержания школьного образования. Нек-рые амер. педагоги под влиянием прагматизма всё ещё проповедуют крайний утилитаризм, умаляют значение теоретич. знаний, фетишизируют непосредственно ощутимые практич. результаты обучения. Представители официальной П. ряда зап.-европ. стран (Франция, Италия, Бельгия), напротив, отстаивают гипертрофированный интеллектуализм и недооценивают роль практич. знаний, навыков, умений уч-ся полных ср. школ. Экзистенциалисты призывают учить детей прежде всего тому, что способствует «самосознанию», игнорируя уч. дисциплины, дающие представление о закономерностях развития объективного мира. Неотомисты требуют включить в уч. планы школ наряду с основами наук теологию и др. религиозные дисциплины, разграничить «истины разума» и «истины веры». Нек-рые бурж. учёные признают, что отсутствие единой методологии непосредственно отражается на содержании школьного образования. «Нагромождение противостоящих друг другу дисциплин,— пишет Р. Галь,— вызывает подлинный хаос, где нет никакого единства, никакой упорядоченной системы знаний. Исключение в этом смысле составляют, быть может, лишь коммунистические страны, где ... преподавание всех предметов определяется доктриной исторического материализма» («Où en est la pédagogie?», P., 1961, p. 25).

До недавнего времени для многих течений бурж. П. была характерна недооценка нравственного воспитания как специфич. процесса, в определённой мере независимого от овладения знаниями. Однако в связи с обострением в капиталистич. странах идеологич. борьбы, а также моральным упадком в среде молодёжи и ростом детской и юношеской преступности, проблемы нравственного воспитания начинают всё больше занимать педагогов-теоретиков. В ряде стран проводятся экспериментальные исследования нравственных понятий, суждений, оценок уч-ся, в ходе к-рых создаются спец. «проблемные ситуации», применяются т. н. «поведенческие» тесты, разрабатываются принципы воспитания нравственных качеств, изучается характер взаимоотношений между индивидом и группой в школьной жизни, роль школьного самоуправления в деле нравственного и гражданского воспитания. М. Джекс (Англия), А. Журбель (Франция), П. Бертоллини (Италия) разрабатывают принципы и методы воспитания, осуществляемого внешкольными детскими и молодёжными организациями (скаутские отряды, клубы, спортивные лагери и т. п.). Эти организации рассматриваются как «третья воспитательная среда» (наряду со школой и семьёй), оказывающая значительное влияние на формирование характера и моральных качеств личности. В большом числе исследований, многие из к-рых проводились педагогами совместно с психологами, социологами, юристами, медиками, рассматриваются вопросы детской и юношеской преступности. Анализируется динамика преступности и правонарушений среди молодёжи, делаются попытки определить её психологич., социальные и др. причины, предлагаются различные меры предотвращения преступности и перевоспитания юных правонарушителей.

Ставя ряд важных проблем нравственного воспитания, бурж. педагоги не могут, однако, найти путей их плодотворного решения. Совр. капиталистич. идеология не имеет идеалов, привлекательных для широких народных масс, для молодёжи, поэтому бурж. П. неспособна определить и конкретизировать основные цели воспитания. Содержащиеся в многочисленных сочинениях призывы воспитывать «гуманизм», «дух свободы», «уважение к непреходящим моральным ценностям» остаются пустой абстракцией. Этич. теории совр. субъективного идеализма проповедуют моральный релятивизм и нигилизм, фактически отрицают объективные законы и нормы человеческого поведения. Совр. прагматисты вслед за Дж. *Дьюи* объявляют моральным то, что способствует жизненному успеху индивида (хотя этот тезис сопровождается рядом оговорок). Экзистенциалисты полагают, что моральный долг выражает прежде всего обязанности человека по отношению к самому себе и лишь потом — к обществу. По мнению фрейдистов, ребёнок руководствуется в своём поведении имманентными эгоистич. и аморальными мотивами, вследствие чего любые усилия, направленные на воспитание положительных нравственных качеств, оказываются малорезультативными.

Бурж. теории воспитания проникнуты духом индивидуализма. Особенно отчётливо это выражено у экзистенциалистов, объявляющих главной задачей воспитателя внушение ребёнку представления о его «неповторимой индивидуальности» и ставящих даже вопрос о сведении к минимуму всех форм коллективной работы в школе (У. Моррис, А. Майер и др.). Многие педагоги, встревоженные развивающейся на Западе стандартизацией духовной жизни и нивелировкой личности, не видят реакционной сущности таких установок, усматривают в них лишь новое теоретич. обоснование требований бо́льшего учёта в уч.-воспитательном процессе индивидуальных особенностей уч-ся. В то же время, пытаясь выйти за порочный круг этич. солипсизма, ряд бурж. педагогов ставит вопрос о необходимости воспитания «социальной адаптации», понимая под этим приспособление индивида к условиям жизни в капиталистич. обществе. Такая тенденция наглядно выражается, в частности, в т. н. педагогике социального партнёрства, широко распространённой в ФРГ (Т. Вильгельм, Т. Литт).

В области нравственного воспитания особенно проявляется влияние религиозной идеологии. Не только представители религиозных пед. теорий, но и многие бурж. педагоги, формально не примыкающие к клерикальному лагерю (Ф. Феникс, Г. Смит — США, У. Ниблетт, Д. Росс — Англия и др.), исходят из тезиса, что вне религии не существует морали. Поэтому нравственное воспитание должно, по их мнению, строиться на основе религиозной этики, а нравственному релятивизму и нигилизму могут противостоять лишь «бесспорные» моральные нормы христианского катехизиса. Такие установки носят реакционный политич. характер, выдвигают в качестве главной задачи «спиритуализацию» человека, отвлекают молодёжь от острых общественных проблем, от участия в классовой борьбе (см. *Церковь и школа*).

Среди бурж. педагогов-теоретиков усиливается идейное размежевание. Некоторые из них (в первую очередь в США и ФРГ) скатились на позиции прямого прислужничества правящим кругам, резко нападают на прогрессивное мировоззрение, проповедуют антикоммунизм. В то же время немало субъективно честных и добросовестных исследователей, не ставящих сознательно своей задачей укрепление империализма, но остающихся ещё в плену бурж. мировоззрения, стремится по-новому осмыслить и решить важные проблемы развития просвещения. Эти учёные отказываются от наиболее реакционных догм бурж. «философии воспитания», признают правоту марксистов в решении ряда проблем, пытаясь таким образом вывести из кризиса бурж. пед. мысль. Однако их неустойчивые, двусмысленные, а иногда и явно ошибочные идеологич. и политич. установки серьёзно снижают научную ценность пед. исследований. Эффективно способствовать подлинному прогрессу П. могут лишь те учёные, к-рые порывают с идеализмом и метафизикой, освобождаются от влияния бурж. социально-политич. идей, переходят на позиции диалектич. и историч. материализма.

Сов. педагоги ясно видят идейную противоположность социалистич. и бурж. пед. теорий, отказываются от поисков какой-либо эклектич. «средней линии» между ними, критикуют идеалистич. основы бурж. П. Всё это не исключает, однако, ни научных контактов с бурж. исследователями, ни использования их конкретных достижений.

Последовательными борцами за передовую П. выступают педагоги-коммунисты. Им удалось создать в нек-рых капиталистич. странах свои научно-исследовательские учреждения, занимающиеся изучением проблем воспитания и образования (в Италии — пед. отдел Ин-та Грамши, во Франции — пед. секция Центра марксистских исследований). Пед. журналы, пользующиеся популярностью в среде учительства, издают компартии Франции: «L'Ecole et la nation» («Школа и нация»), Италии: «Riforma della scuola» («Школьная реформа»), Англии: «Education today and tomorrow» («Образование сегодня и завтра»).

Прогрессивные учёные Запада с марксистских позиций решают важнейшие пед. проблемы, обогащают теорию и практику воспитания и обучения новыми данными смежных наук, популяризируют достижения пед. мысли социалистич. стран. Эти учёные разоблачают классовый характер и реакционную сущность бурж. пед. теорий, показывают их коренные методологич. пороки, органич. враждебность передовой науке, нар. культуре, социальному прогрессу. Так, напр., прогрессивный амер. учёный П. Кроссер аргументированно доказывает, что пед. концепция Дьюи глубоко антинаучна, ибо она нигилистически отрицает разумные традиции и принципы П. Англ. марксисты (М. Корнфорт и др.) сосредоточивают критику против неопозитивизма, с его игнорированием общественной практики, вульгарным эмпиризмом, спекуляцией на новейших данных естествознания, не получивших еще правильного философского осмысления. Видный деятель компартии Франции Р. Гароди вскрывает ошибочность психолого-пед. концепции экзистенциализма в интерпретации Ж. П. Сартра. Учёные-материалисты в разных капиталистич. странах активно выступают против влияния на П. и школу неотомизма и др. течений религиозной идеологии.

Педагоги-марксисты вскрыли подлинный смысл теории «нового воспитания» и показали, что недоцентристские призывы «освободить» ребёнка, предоставить простор для его «спонтанного» развития, дать право детям «самим» определять весь уч.-воспитательный процесс носят по существу бурж.-анархистский характер. Р. *Заззо*, Ф. Секле-Риу (Франция), А. Банфи, Д. Йовине (Италия), И. Адлер (США) и др. прогрессивные учёные отстаивают необходимость планомерного и целенаправленного воспитания детей и юношества в духе подлинной научности и передовых социально-политич. идей. Франц. коммунист Ж. Коньо вскрывает бурж. ограниченность сторонников «нового воспитания», к-рые ставят во главу угла вопрос о новых методах обучения и воспитания и практически игнорируют все остальные проблемы развития П. и школы, отказываются от борьбы за глубокую и всестороннюю демократизацию просвещения.

Англ. педагоги-коммунисты (Б. *Саймон*, М. *Моррис*) посвятили ряд трудов критике классовой сегрегации в области образования, осуществляемой с помощью интеллектуальных тестов. Они доказывают, что система тестов в сочетании с теорией врождённой и неизменной умственной одарённости обрекает большинство детей трудящихся на однобокое и неполноценное развитие. Прогрессивные учёные вскрывают научную несостоятельность метафизич. представлений о неизменном интеллекте ребёнка. Не отрицая значения наследственности, они вместе с тем подчёркивают, что в формировании личности, её интересов и способностей важнейшая роль принадлежит социальным условиям и факторам. Именно общественный строй и обусловленная им система образования, отмечал франц. психолог-марксист А. *Валлон*, открывает или закрывает ребёнку доступ к

знаниям, ускоряет или задерживает развитие его способностей (см. *Наследственность и воспитание*).

Коммунистич. партии капиталистич. стран имеют развёрнутые, научно обоснованные программы коренной демократизации нар. образования (напр., *Ланжевена — Валлона план*). Эти программы не идентичны, отражают специфику отдельных стран, но, базируясь на единой марксистско-ленинской методологии, содержат много общих черт. Они предусматривают создание единой общеобразовательной школы, продление срока обязательного обучения до 16—18 лет, принятие мер, гарантирующих независимость уч. заведений от монополистич. капитала, произвола гос. бюрократии и влияния клерикалов, увеличение гос. ассигнований на нар. образование, обеспечение уч. заведений нужным количеством квалифицированных преподавателей и т. п.

Всё более острой становится в капиталистич. мире проблема соответствия системы просвещения совр. экономич. и культурным потребностям общества. Официальная бурж. П. стремится разрешить эту проблему, исходя из реакционных политич. целей, а также из конъюнктурных нужд капиталистич. производства. Отсюда — установка на узкую специализацию, стремление раздробить образование на изолированные друг от друга «типы культур», совместить социальные различия с технич. разделением труда. Коммунисты занимают принципиально иные позиции. Считая, что принцип единства общеобразовательной ср. школы не означает полного единообразия организационных форм, содержания и методов обучения, допуская существование в старших классах ср. школы нескольких направлений (гуманитарного, естественно-математич., технич. и т. п.), коммунисты вместе с тем решительно настаивают на том, чтобы любое из этих направлений давало широкую общекультурную подготовку, требуют обеспечить реальные возможности для изменения направлений учёбы в связи с развившимися или изменившимися способностями детей, ведут неустанную борьбу против реакц. идей о фатальном предопределении человека к к.-л. узкому виду деятельности, видят задачу подлинно демократической школы во всестороннем развитии учащихся.

Разработка учёными-коммунистами капиталистич. стран актуальных проблем воспитания и образования является важным вкладом в борьбу против буржуазной идеологии, за утверждение идеалов прогресса и социализма.

Б. Л. Вульфсон. Москва.

Лит.: Маркс К. и Энгельс Ф., О воспитании и образовании, М., 1957; Ленин В. И., О воспитании и образовании, М., 1963; Острогорский А. Н., Образование и воспитание, СПБ, 1897; Пинкевич А. П., Сов. педагогика за десять лет, 2 изд., М., 1927; Вопросы марксистской педагогики, «Тр. Академии коммунистич. воспитания им. Н. К. Крупской», 1929, в. 1; Спорные вопросы марксистской педагогики, М., 1929; Комаровский Б. Б., Диалектика развития научно-пед. мысли, 2 изд., М., 1929; Струминский В., Теоретическая дискуссия в сов. педагогике, М., 1930; Свадковский И. Ф., Методологические основы марксистско-ленинской педагогики, М., 1931; Чарнолусский В. И., Задачи Всесоюзной Академии наук в области педагогики и нар. образования, «Сов. педагогика», 1939, № 1; Константинов Н. А., Сов. пед. наука за 30 лет, там же, 1948, № 2; Гончаров Н. К., Основы педагогики, М., 1947; Груздев П. Н., Вопросы воспитания и обучения, М., 1949; Сов. пед. наука. К 40-летию Великого Октября. Под ред. Н. А. Петрова, М., 1957; Казанский Н. Г., К. Д. Ушинский о путях развития научной педагогики, «Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена», 1957, т. 139; Королев Ф. Ф., Очерки по истории сов. школы и педагогики. 1917—1920, М., 1958; Луначарский А. В., Социологич. предпосылки сов. педагогики, в сб.: А. В. Луначарский о нар. образовании, М., 1958; Королев Ф. Ф., Корнейчик Т. Д., Равкин З. И., Очерки по истории сов. школы и педагогики. 1921—1931, М., 1961; Канаров И. А., Новая программа КПСС и задачи пед. науки, М., 1963; Ананьев Б. Г., Человек как предмет воспитания («Перспективы педагогической антропологии»), «Сов. педагогика», 1965, № 1; Мошинин И. Д., Элемент педагогики в партийной работе, М., 1965; Chmaj L., Prady i kierunki w pedagogice XX wieku, Warsz., 1962; Cogniot G., Laïcité et réforme démocratique de l'enseignement, P., 1963; Чакъров Н., Съвременната буржоазна педагогика, София, 1964.

Dilthey W., Möglichkeit einer allgemeingültingen Wissenschaft, «Sitzungsberichte der kgl. preussischen Academie der Wissenschaften», 1888, Bd 2; Durkheim E., Education et sociologie, P., 1922; Brameld T. B. H., Philosophies of education in cultural perspective, [N. Y., 1955]; O' Connor D. J., An introduction to the philosophy of education, L., [1957]; Education and the philosophic mind, ed. by A. V. Judgas, L., 1957; Titone R., The development of Italian educational philosophy in the 20th century, «International Review of Education», 1958, v. 4, № 3; Woodring P., Decline of educational philosophy, «The Phi Delta Kappan», 1958, v. 40; Phenix P. H., Philosophy of education, N. Y., 1958; Martain J., Pour une philosophie de l'éducation, P., 1959; Gal R., Où en est la pédagogie, P., 1961; Gruber F. C., Foundations for a philosophy of education, N. Y., 1961; Hofman F., Hauptphasen in der Entwicklung der bürgerlichen Unterrichtstheorie, «Wissenschaftliche Beiträge, Pädagogisches Institut», Halle — Kröllwitz, 1963; Loch W., Die anthropologische Dimension der Pädagogik, Essen, 1963; Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Fr./M., 1964; Kneller G. F., Existentialism and education, N. Y., 1964; его же, Educational anthropology. An introduction, Wiley, 1965; Drefenstedt E., Rationelle Gestaltung der Unterrichtsstunde, B., 1965; Philosophical analysis and education. Ed. and with an introd. by R. D. Archambault, N. Y., 1965; Braunner Ch. J. and Burns H. W., Problems in education and philosophy, N. Y., 1965; Hamann B., Die Grundlagen der Pädagogik, Freiburg, 1965.

ПЕДАГО́ГИКА ДЕЙСТВИЯ — течение в бурж. реформаторской педагогике конца 19 — нач. 20 вв. в Германии. С точки зрения сторонников П. д., пытавшихся биологизировать педагогику, главным принципом воспитания и обучения является принцип действия, требующий от учителя и школы максимального использования всех детских реакций на воздействие внешней среды, развития всех форм активной деятельности уч-ся. В действиях ребёнка находят выражение его представления о внешнем мире; поскольку в основе действий лежат врождённые или приобретённые в процессе жизненного опыта рефлексы, воспитание и обучение в первую очередь должно опираться на них. Исходя из этого, основоположник П. д. В. *Лай* выдвинул тезис о единстве в пед. процессе восприятия, умственной переработки и внешнего выражения или изображения с доминирующей ролью последнего. Внешнее выражение или изображение может принимать различные формы — сочинение, иллюстрирование лит. произведений, лепка, изготовление различных предметов, проведение физич. и химич. опытов, работы на пришкольном участке и т. п. Все эти формы изобразительно-выразительной деятельности уч-ся П. д. рассматривала как сознательные реакции и видела главное их назначение в приспособлении индивидуума к окружающей его в данный момент обстановке. Вместе с этим представители П. д. заботились о том, чтобы деятельность детей не вступала в конфликт со сложившимися в обществе этич., эстетич. и религиозными нормами. Иначе говоря, П. д. стремилась готовить из детей лояльных граждан бурж. гос-ва, принимающих существующий социальный строй и не помышляющих о его изменении. Многие идеи П. д. разделялись сторонниками *нового воспитания* и *трудовой школы*.

Лит.: Лай В. А., Школа действия, 2 изд., П., 1920; Ферьер А., Из опыта новой школы запада, пер. с франц., М.— Л., 1926; Пискунов А. И., Теория и практика трудовой школы в Германии, М., 1963; Burger E., Arbeitspädagogik, 2 Aufl., Lpz., 1923; Saupe E., Deutsche Pädagogen der Neuzeit, Osterwieck am Harz, 1929.

А. И. Пискунов. Москва.

ПЕДАГО́ГИКА ЛИ́ЧНОСТИ (нем. Persönlichkeitspädagogik) — течение в нем. бурж. педагогике, возникшее в конце 19 в. Главные его представители Г. *Гаудиг*, Э. Линде, Э. Вебер важнейшей задачей воспитания считали формирование личности на основе высокоразвитой умственной самодеятельности. В связи с этим особо важное значение они придавали приучению детей к наиболее рациональным методам умственного труда и, в отличие от других представителей реформаторской педагогики, критиковали старую школу не столько за

односторонний интеллектуализм, сколько за рецептивный характер обучения в ней. Пытаясь найти среднюю линию между бурж. *социальной педагогикой* и индивидуалистич. педагогикой в духе недоцентризма, П. л. фактически ничего принципиально нового не внесла в пед. теорию. Её сторонники, как и большинство др. бурж. педагогов, причину существующих в капиталистич. обществе социальных противоречий усматривали в субъективной, внутренней неустроенности человека. Отсюда становится понятным и их стремление воспитать сильную личность, способную преодолеть свою внутреннюю неудовлетворённость с помощью таких «вечных ценностей», как религия, сознание национального единства всех немцев, гражданственность (в её бурж. трактовке) и т. п. В политич. отношении П. л. была враждебна идеям пролетарского социализма и служила укреплению капиталистич. строя. Известной заслугой Гаудига и его ближайшего сотрудника О. Шейбнера явилась детальная разработка методики обучения детей приёмам умственного труда, умению наблюдать, вести беседу, излагать содержание прочитанного, самостоятельно готовить доклады и т. п. В уч. процессе, организованном в духе П. л., центр тяжести переносился с деятельности учителя на деятельность ученика, однако ведущая роль учителя сохранялась.

Лит.: Гаудиг Г., Дидактические ереси, Казань, 1910; Даденков Н., Новое педагогическое направление в Германии, К., 1912; Gaudig H., Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 3 Aufl., Lpz., 1930; Günther K. H., Über die Persönlichkeitspädagogik Hugo Gaudigs, B., 1957.

А. И. Пискунов. Москва.

ПЕДАГО́ГИУМ (лат. paedagogium) — 1) В Др. Риме название части дома крупного рабовладельца, где происходило обучение рабов. 2) В ср. века в странах Зап. и Центр. Европы обычно школа для подготовки к поступлению в ун-т, а затем — название ср. школы с интернатом. 3) В 16 в. в школьном законодательстве ряда стран слово «П.» употреблялось в том же значении, что и «гимназия». 4) В наст. время в нек-рых странах (напр., в ФРГ) название уч. заведений для подготовки учителей нач. школы.

ПЕДАГОГИ́ЧЕСКАЯ АКАДЕ́МИЯ — высшие пед. курсы в России, учреждённые *Лигой образования* в Петербурге. Устав П. а. был утверждён Мин-вом нар. просвещения 18 авг. 1907, систематич. занятия начались в 1908. П. а. была призвана готовить высококвалифицированных педагогов, экспертов по вопросам нар. образования, организаторов внешкольного просвещения, директоров уч. заведений и школьных врачей. Слушателями академии могли быть лица, окончившие полный курс высших уч. заведений. Одновременно П. а. должна была содействовать развитию пед. науки. Уч. курс П. а., рассчитанный на 2 года, включал общие предметы, делившиеся на основные (пед. психология, история педагогики, школьная гигиена, школоведение и др.), дополнительные (анатомия, физиология, психология, история философии, история иск-в, история лит-ры и др.) и специальные (методика и история преподавания учебных предметов в общеобразовательной школе).

Обучение велось путём лекционных курсов и практич. занятий (научные демонстрации, обсуждение рефератов, самостоятельные исследования, экскурсии, посещение образцовых уроков и пробные уроки слушателей). Среди преподавателей П. а. были известные учёные и педагоги: И. П. *Павлов*, А. П. *Нечаев*, Г. А. *Фальборк*, Н. И. Кареев (история), Д. Н. Овсянико-Куликовский (лит-ра), М. М. Ковалевский (юридич. науки), И. А. Бодуэн-де-Куртенэ (языкознание), В. А. *Вагнер*, С. И. *Шохор-Троцкий*.

П. а. оказывала содействие в проведении летних учительских курсов, издавала научно-популярную серию

книг «Педагогическая академия в очерках и монографиях» (т. 1—15, 1909—1914). Систематически испытывая недостаток денежных средств и находясь в постоянной зависимости от частных благотворительных пожертвований, П. а. в 1915 прекратила свою деятельность.

Лит.: Начало дела, «Тр. С.-Петербургской Педагогической академии», 1910, в. 1; Педагогическая академия в С.-Петербурге (Отчет), 1910/11—1911/12 уч. гг., СПБ, 1913.

А. Н. Айзенберг. Москва.

ПЕДАГОГИ́ЧЕСКАЯ БИБЛИОГРА́ФИЯ — см. *Библиография педагогическая*.

ПЕДАГОГИ́ЧЕСКАЯ ПРА́КТИКА — в пед. вузах и училищах, в ун-тах составная часть учебного процесса, имеющая целью научить студентов и уч-ся творчески применять в пед. деятельности научно-теоретич. знания и практич. навыки, полученные при изучении педагогики, психологии, частных методик и спец. дисциплин, способствовать развитию у будущих учителей интереса к н.-и. работе в области пед. наук.

Выбор типа уч. или воспитательного учреждения для прохождения П. п. определяется будущей специальностью студентов. В пед. ин-тах и ун-тах П. п. по учебно-воспитательной работе проводится во всех классах городских и сельских общеобразовательных школ всех типов, в пед. уч-щах, дет. домах, дет. садах, спортивных школах и др. внешкольных учреждениях; П. п. уч-ся пед. уч-щ — в нач. классах, пионерских лагерях, дет. домах и др.

Как правило, П. п. проводится в активной форме; только первое знакомство практикантов со школой и другими учебно-воспитательными учреждениями осуществляется в форме наблюдения за их деятельностью, изучения учебно-методич. документации и бесед с учителями, пионервожатыми, воспитателями, руководителями школ и др.

На П. п. отводится: в пед. ин-тах от 23 до 32 недель, в ун-тах — от 22 до 27, в пед. уч-щах — 10 недель (из к-рых 4 выделяются на П. п. в пионерских лагерях, 1 — на П. п. по теме «Первые дни ребёнка в школе», 5 — на непрерывную П. п. в школе; кроме того, в сетке часов уч. плана предусмотрено ок. 300 час. на проведение в школе наблюдений, показательных и пробных уроков).

П. п. начинается на младших курсах с воспитательной работы студентов и уч-ся пед. уч-щ в школе и других учебно-воспитательных учреждениях. Студенты в порядке общественной работы руководят школьными кружками, спортивными секциями, работают пионервожатыми в группах продлённого дня, в красных уголках при домоуправлениях, в дет. комнатах милиции и т. п. Организуют и контролируют эту работу комсомольские организации пед. ин-тов и уч-щ под руководством городских и районных комитетов ВЛКСМ, кафедр педагогики, психологии и физич. воспитания вузов и преподавателей пед. уч-щ. Летнюю П. п. студенты проходят в качестве пионервожатых или воспитателей (на ф-тах физич. воспитания в качестве физруков или инструкторов по плаванию) в пионерских лагерях, воспитателей в ученических бригадах, учебно-опытных х-вах, комсомольско-молодёжных лагерях. По географо-биологич. специальностям летние работы с уч-ся проводятся во время учебно-полевой и производственной практики в соответствии с программой по частным методикам. Для подготовки студентов младших курсов к П. п. в пионерлагерях перед её началом предусмотрены во внеучебное время факультативные практикумы и кружковые занятия по выразительному чтению, хоровому пению, массовым играм и танцам, туристской, краеведческой, физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работе, по моделированию, фотографии и др. Кафедры педагогики организуют 16—20-часовой семинар по пионерской работе и совместно с кафедрами физич. воспитания — 3—5-дневный инструктивный ла-

герь, где студенты практически знакомятся со всеми видами летней П. п. (проведение пионерского сбора, туристского похода, экскурсий, зарядки, спортивных выступлений, соревнований, организация костра, карнавала, подготовки и приёма нормативов ГТО и т. п.). Студенты выпускных курсов направляются на П. п. к началу августовских совещаний учителей с тем, чтобы подготовиться к работе в школе и составить вместе с учителем и классным руководителем план уч. работы по предмету и план воспитательной работы в классе, в соответствии с принятой в школе системой планирования.

Первая неделя П. п., как правило, отводится на ознакомление со школой, классом и организацией воспитательной работы с уч-ся. Затем под руководством методиста или учителя практиканты проводят в школе 3—6 пробных и 2—3 зачётных урока разных типов (по двухпрофильным специальностям в пед. ин-тах, а также специальностям «рус. язык и лит-ра», «педагогика и методика нач. обучения», «физич. воспитание» количество пробных и зачётных уроков увеличивается). В оставшееся время они ведут самостоятельную учебную (не более 12 уроков в неделю), а также воспитательную работу в одном из классов в соответствии с планами учителя и классного руководителя. Во время П. п. на 3-м курсе пед. ин-та студенты выполняют задания по школьной гигиене; для студентов ф-тов физич. воспитания проводятся в школе практич. занятия по врачебному контролю. Студенты-старшекурсники всех ф-тов проходят также практику по психологии; преподаватели кафедр психологии организуют психолого-пед. анализ уроков, к-рые дают студенты.

Студенты вечерних и заочных отделений, работающие учителями по избранным специальностям, проходят П. п. по месту работы; для работающих не по специальности установлена П. п. с отрывом от работы в течение 4—6 недель.

В процессе проведения П. п. предусматривается изучение всей жизни школы или другого учебно-воспитательного учреждения и работы пед. коллектива, комсомольской и пионерской организаций, а также работы с родителями. Чтобы освоить круг методич. проблем, практиканты участвуют в работе школьных предметных комиссий и межшкольных методич. объединений. Студенты ориентируются на то, чтобы вести всю учебно-воспитательную работу на основе глубокого изучения уч-ся, с учётом их возрастных особенностей, уровня развития и уч. подготовки. При этом особое внимание обращается на развитие самостоятельности студентов и уч-ся пед. уч-щ в постановке и решении пед. задач, на выработку умения обеспечивать единство образовательных и воспитательных задач на уроке и содействовать формированию коммунистич. мировоззрения школьников. Студентам старших курсов на материале П. п. даются задания по подготовке курсовых работ, к-рые могут перерастать в дипломные работы.

По итогам П. п. старшекурсники представляют отчёт с приложением дневника П. п., одного-двух конспектов зачётных уроков и внеклассных занятий, одного-двух уч. пособий, изготовленных практикантом (или школьниками под его руководством).

Итоги П. п. обсуждаются на заключительной конференции в школе с участием учителей, директора или завуча школы, методистов и представителей кафедр педагогики и психологии, прикреплённых к группам. По результатам П. п., как правило, проставляется дифференцированная оценка с учётом характеристики, к-рую дала практиканту школа. Студенты, работа к-рых в период П. п. признана неудовлетворительной, обязаны пройти П. п. повторно — полностью или частично — по усмотрению руководителя практики. (См. также *Педагогическое образование* и статьи об отдельных

отраслях высшего образования, напр. *Географическое образование*, *Филологическое образование*).

С. И. Зиновьев. Москва.

ПЕДАГОГИ́ЧЕСКАЯ ПРОПАГА́НДА (от лат. propago — распространяю) — разъяснение и распространение пед. знаний, достижений пед. науки и передового пед. опыта среди работников нар. образования и широких кругов населения.

В СССР П. п. осуществляется учреждениями нар. образования: школами, институтами усовершенствования учителей, методич. кабинетами, пед. ин-тами и н.-и. пед. учреждениями, в частности Домом пропаганды пед. знаний и передового опыта АПН РСФСР, а также домами работников просвещения, *педагогическими обществами*, *Всесоюзным обществом «Знание»* и другими гос. и общественными организациями и учреждениями.

Формы, методы и виды П. п. очень разнообразны: лекции, семинары, беседы, консультации, диспуты по наиболее актуальным вопросам обучения и воспитания и др. в школах, *народных университетах* пед. знаний, *родительских университетах*, школах матерей, спец. лекториях для родителей на предприятиях и т. д. В нек-рых городах, районах и областях создаётся разветвлённая сеть лекториев, родительских ун-тов и др., к-рая призвана обеспечить всеобщность пед. просвещения. Для разных звеньев этой сети существуют примерные уч. планы и программы.

П. п. осуществляется через печать как общую, так и педагогическую (напр., журналы «Народное образование», «Советская педагогика», «Семья и школа», «Дошкольное воспитание» и др.), учительские газеты, спец. серии брошюр по вопросам воспитания для родителей, пед. листовки, плакаты и др., а также радио и телевидение (напр., организуемые для родителей Центральным радиовещанием и Центральной студией телевидения циклы передач «Для тех, кто дома» и «Родителям о детях», беседы и рассказы на темы воспитания по местному радиовещанию).

В общей системе П. п. особое место занимает внедрение передового пед. опыта в практику работы школ и других учреждений нар. образования. Эта задача решается в первую очередь ин-тами усовершенствования учителей, методич. кабинетами и пед. ин-тами.

Массовой формой П. п. среди учителей и работников нар. образования являются *«Педагогические чтения»* и многотиражные издания докладов участников этих «чтений», пед. выставки, посвящённые передовому пед. опыту и пед. системам крупнейших представителей пед. науки (см. *Выставка педагогическая*). Для собирания материалов о новейших достижениях пед. практики в области обучения и воспитания детей и молодёжи создаются картотеки передового пед. опыта (областные, краевые, районные), организуемые ин-тами усовершенствования учителей, методич. кабинетами совместно с отделениями Педагогического общества. Систематически пополняемая картотека имеется при Доме пропаганды АПН РСФСР.

К П. п. привлекаются высококвалифицированные специалисты, к-рые ведут эту работу гл. обр. на общественных началах.

Внедрение достижений П. п. и передового пед. опыта с целью совершенствования научной подготовки и пед. мастерства работников нар. образования осуществляется в системе повышения квалификации учителей.

ПЕДАГОГИ́ЧЕСКАЯ ПСИХОЛО́ГИЯ — отрасль психологии, изучающая психологич. проблемы воспитания и обучения подрастающих поколений. Вместе с нек-рыми другими дисциплинами (физиологией высшей нервной деятельности, возрастной физиологией, гигиеной и др.) П. п. составляет одну из научных основ педагогики. Она устанавливает психологич. факты и закономерности, знание к-рых необходимо для построения пед. теории и практики. Нельзя, напр., разработать научно обоснованную методику обучения грамоте, если не знать закономерностей выделения детьми отдельных звуков речи, обозначения их графич. знаками и пр. Нельзя построить научно обоснованную методику воспитания, напр. прилежания или организованности, если не знать закономерностей формирования этих качеств, тех условий, при к-рых их формирование идёт наиболее успешно. В ряде случаев педагоги-практики пользуются своим непосредственным психологич. и пед. опытом, а также представлениями о психологич. закономерностях, иногда накапливавшимися веками, но научно в достаточной мере не проверенными и не обоснованными. В таких представлениях всегда есть доля истины, т. к. в своё время они рождались в пед. практике, на основе живого психологич. наблюдения и помогали учителям успешно решать стоявшие перед ними конкретные пед. задачи. Однако, не будучи научно проанализированы и обобщены, они часто превращаются в фетиш, мешают дальнейшему накоплению научных психологич. знаний, соответствию этих знаний реальным изменениям в психике детей и поэтому препятствуют правильной постановке обучения и воспитания. Как бы ни был хорош пед. опыт, он только тогда может стать достоянием пед. науки и широкой пед. практики, когда будет понят и обобщён с учётом психологич. закономерностей деятельности уч-ся, лежащих в его основе.

П. п. нужна не только для разработки путей воспитания и обучения, она необходима также и для определения их целей, т. к. пед. цели воспитания и обучения нельзя вывести только из требований общества. Чтобы эти цели были педагогически конкретными и могли направлять практически пед. деятельность, надо разработать их применительно к различным периодам развития ребёнка, опираясь на знание его возрастных психологич. особенностей.

Необходимость знания природы душевной жизни ребёнка горячо пропагандировал еще К. Д. Ушинский: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» («Человек как предмет воспитания», см. Соч., т. 8, 1950, с. 23). Ушинский фактически явился основоположником отечественной П. п., выявив многие психологич. факты и закономерности, имевшие существенное значение для решения пед. проблем. Психологич. данные он широко применял для решения как теоретич., так и практич. вопросов обучения и воспитания. Педагогика и психология в его работах были органически связаны между собой.

Конец 19 в. и особенно нач. 20 в. характеризуются широкой разработкой как в зарубежных странах, так и в России вопросов т. н. экспериментальной педагогики, фактически включавшей в себя П. п. В 1906 в России был созван 1-й съезд по П. п., а затем с 1909 по 1916 было проведено ещё 4 всероссийских съезда, рассматривавших вопросы П. п. Особый путь изучения психолого-пед. явлений П. п. был найден не сразу. Первоначально её понимали просто как психологию для учителей. Представители П. п. того времени не вели спец. психолого-пед. исследований, а удовлетворялись тем, что излагали для учителей те факты и закономерности, к-рые добывали общая психология и детская (в психологич. лит-ре типичной работой такого рода являются, напр., «Педагогическая психология» П. Ф. *Каптерева*, СПБ, 1877, «Беседы с учителями о психологии» У. *Джемса*, пер. с англ., М., 1902). В дальнейшем П. п. стала рассматриваться в качестве самостоятельной науки, цель к-рой определялась, однако, лишь как приложение общих психологич. закономерностей к задачам пед. практики. Начали появляться работы, в к-рых

на основе исследований по общей и дет. психологии делались пед. выводы и обосновывались те или иные методы обучения (работы А. П. *Нечаева*, А. Ф. *Лазурского*, М. М. *Рубинштейна* и др.). В этот период возникло стремление подменить педагогику П. п., противопоставить экспериментальную психологию «пустословию» педагогики (Нечаев), слить педагогику с психологией, добиться того, чтобы педагогика в построении учебно-воспитательных программ и методов исходила исключительно из потребностей развивающейся личности (Н. Е. Румянцев). Эта тенденция во многих случаях оказывалась связанной с распространением теории *свободного воспитания*, с идеями *педоцентризма*. Такой подход к задачам П. п. ошибочен, поскольку педагогика, хотя и опирается на психологич. данные, отнюдь не должна и не может исходить только из законов психологии: психологич. закономерности служат лишь одним из оснований для построения пед. процесса.

Становление сов. П. п. ознаменовалось развернувшейся в 20-е гг. дискуссией о предмете и методах П. п., о её месте в системе пед. наук. Л. С. *Выготский* выдвинул положение, что П. п. не должна быть только консультантом, советчиком педагогики; её задача — проведение спец. психологич. исследований, направленных на решение пед. проблем. Он категорически отвергал мысль о поглощении педагогики пед. психологией. Решающее значение для развития сов. П. п. имело положение о том, что психич. процессы не только проявляются, но и формируются в деятельности. Это позволило П. п. найти правильный путь изучения психолого-пед. явлений, как сложных образований, формирующихся в процессе воспитания и обучения, способствовало преодолению атомизма и функционализма, присущих психологич. науке в дореволюционной России. Исследования сов. учёных в области П. п. были направлены на путь изучения деятельности ребёнка в конкретных условиях учебно-воспитательной работы с ним, что значительно расширило возможности внедрения итогов исследовательской работы по П. п. в пед. практику. Отрицательно сказалось на развитии сов. П. п. распространение *педологии*. Однако после критики педологич. ошибок сов. психологами был развёрнут широкий круг психологич. исследований конкретных видов деятельности ребёнка (А. Н. *Леонтьев*, А. В. *Запорожец*, Л. И. Божович, Д. Б. *Эльконин*) и тех психич. процессов, к-рые осуществляются на их основе (А. А. *Смирнов*, Л. В. *Занков*, Н. А. *Менчинская*). Это имело важное значение для дальнейшего развития сов. П. п. Свои проблемы сов. П. п. черпает из пед. практики и преследует цель —дать психологич. основания для решения пед. задач. Эти исследования по П. п. отличаются от исследований по *детской психологии*, к-рые направлены на изучение общих закономерностей психич. развития ребёнка и на характеристику психологич. особенностей детей разных возрастов. Поэтому, хотя дет. психология и П. п. имеют один и тот же объект изучения (психологию ребёнка), они не совпадают между собой по конкретному предмету исследования, изучают разные стороны дет. психики, разные психологич. явления.

П. п. подразделяется на *психологию обучения* и *психологию воспитания*, исследуя в первом случае закономерности усвоения знаний, умений и навыков, во втором — закономерности активного и целенаправленного формирования личности ребёнка. П. п., как правило, не имеет дела с изолированно взятыми психич. процессами и функциями (памятью, вниманием, мышлением, волей и пр.), т. е. те целостные психологич. явления, к-рые она изучает, не могут быть разложены на отдельные, традиционно исследуемые в общей и дет. психологии процессы, равно как не могут быть отождествлены с простой суммой этих процессов. Усвоение знаний не яв-

ляется простой совокупностью восприятия, запоминания, понимания и т. д.; оно представляет собой особую деятельность уч-ся, обнаруживающую специфические для неё закономерности. Точно так же и формирование личности ребёнка, его нравственных качеств, его нравственного сознания должно рассматриваться как нек-рое целое, имеющее свои особые закономерности. Изучая усвоение знаний, умений и навыков и формирование личности ребёнка, П. и. стремится не только вскрыть их общую психологич. характеристику, но и выявить индивидуальные различия в этих сложных явлениях. Спец. внимание уделяет П. и. также и психологич. явлениям, возникающим в процессе обучения и воспитания, к-рые необходимо научиться предупреждать и преодолевать (напр., формализм в знаниях уч-ся, нравственный формализм, явления упрямства, негативизма и т. д.).

Осн. методом П. и. является т. н. преобразующий (воспитывающий и обучающий) эксперимент. Сущность этого эксперимента заключается в том, что изучение психич. деятельности и личности ребёнка осуществляется в реальных условиях воспитания и обучения, в процессе активного формирования (или преодоления) того явления, к-рое подлежит изучению. Напр., для изучения вопросов, связанных с усвоением знаний, специально организуется уч. деятельность уч-ся, разрабатывается экспериментальная программа обучения, вводятся или исключаются интересующие исследователей факторы. При изучении формирования у детей коллективизма или к.-л. другого качества личности экспериментатор выделяет детей, у к-рых данное качество выражено наиболее слабо, и путем соответствующих мероприятий формирует у них это качество. Преобразующий эксперимент предполагает чёткую научную гипотезу относительно сложных целостных явлений, в соответствии с к-рой строятся пед. воздействия. Должны быть выделены и точные критерии, по к-рым можно судить о происходящих в психике ребёнка изменениях. Необходимо также такое построение эксперимента, к-рое позволяет судить о роли и значении каждого из одновременно воздействующих на ребёнка факторов. Несоблюдение указанных требований к преобразующему эксперименту снижает достоверность получаемых данных, а иногда и вовсе лишает их научного значения. Для того чтобы выводы, сделанные на основе преобразующего эксперимента, могли считаться научно установленными, надо доказать, что результаты экспериментально построенного обучения или воспитания определены именно данной научной гипотезой. Наряду с преобразующим экспериментом П. и. во многих случаях использует *наблюдения* за детьми в реальных условиях их жизни и деятельности. Возможности применения в П. и. лабораторного эксперимента ограничены, т. к. он требует изоляции изучаемых явлений от многообразия воздействующих на них жизненных факторов и расчленения их на отдельные элементы.

Особенности предмета и методов П. и. ставят её на грани двух наук — психологии и педагогики и делают желательным комплексную разработку её проблем.

Лит.: Ушинский К. Д., Человек как предмет воспитания, Собр. соч., т. 8—9, М.— Л., 1950; Естественный эксперимент и его школьное применение. Под ред. А. Ф. Лазурского, П., 1918; Нечаев А. П., Совр. экспериментальная психология в её отношении к вопросам школьного обучения, 2 изд., т. 1, СПБ, 1908; Рубинштейн М. М., Очерки педагогической психологии в связи с общей педагогикой, М., 1913; Каптерев П. Ф., Педагогическая психология, 3 изд., СПБ, 1914; Румянцев Н. Е., Педагогическая психология, П., 1918; Выготский Л. С., Педагогическая психология, М., 1926; Блонский П. П., Избр. психологич. произведения, М., 1964; Левитов Н. Д., Детская и педагогическая психология, 3 изд., М., 1964. (См. также ст. *Психология воспитания, Психология обучения*).

Л. И. Божович. Москва.

ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИЕ ИНСТИТУ́ТЫ — высшие учебные заведения, готовящие учителей для средней общеобразовательной школы, педагогов и воспитателей для дошкольных учреждений, спец. школ, логопедов для логопедич. пунктов и др. Подготовка учителей в П. и. СССР осуществляется по следующим специальностям: русский (родной) язык и лит-ра; история и обществоведение; математика; физика; общетехнич. дисциплины; химия; биология; основы с.-х. производства; география; иностранные языки; рисование; черчение и труд; музыка и пение; физическое воспитание; педагогика и психология (дошкольная); педагогика и методика нач. обучения и др. (см. *Педагогическое образование, Дефектологическое образование*, а также статьи, посвящённые отдельным отраслям высшего образования, напр. *Географическое образование, Механико-математическое образование*). В нек-рых П. и. по ряду специальностей организована подготовка учителей для школ с преподаванием на иностранном языке, напр. в Ленинградском П. и. им. А. И. Герцена — по физике, математике, географии, химии. Особую группу П. и. составляют *педагогические институты иностранных языков*, готовящие учителей англ., нем. и франц. языков (нек-рые, кроме того,— исп. и итал. языков). К П.и. иностранных языков по типу близко подходит Азербайджанский П. и. языков им. Мирзы Фатали Ахундова (специальности: рус. язык и лит-ра, англ., нем., франц. и исп. языки).

Помимо П. и., учителей для средней общеобразовательной школы готовят также *университеты, физической культуры институты* и Дальневосточный П..и. иск-в (см. *Искусств институты*).

В 1965 в СССР было 211 П. и., в т. ч. в РСФСР —107, УССР — 32, Казах. ССР — 15, Узб. ССР — 10, БССР и Груз. ССР — по 8, Азерб. ССР — 4, Арм., Кирг. и Тадж. ССР — по 3, Латв., Лит. и Молд. ССР — по 2, Туркм. и Эст. ССР — по 1. Среди П. и. 11 ин-тов иностранных языков (в РСФСР — 3, УССР — 2, БССР, Арм., Груз., Казах. и Узб. ССР — по 1, а также Московский П. и. им. М. Тореза) и 2 заочных П. и. (в РСФСР и Арм. ССР). Многие П. и., расположенные на территории РСФСР, готовят нац. кадры учителей для школ автономных республик, краёв и областей (напр., Абаканский П. и. для школ Хакасской автономной области, Бирский — для Башк. АССР, Казанский — для Тат. АССР).

В большинстве П. и. наряду с дневными ф-тами функционируют заочные или вечерние отделения, во многих П. и. имеются все три формы обучения, напр. в Азербайджанском им. В. И. Ленина, Запорожском, Карагандинском, Московском областном им. Н. К. Крупской П. и. Преподавание в П. и. осуществляется на родном (для данной республики, края, области) или русском языках. Срок обучения на дневных отделениях П. и.— 4 года, на отдельных двухпрофильных специальностях, а также на заочных и вечерних отделениях — 5 лет. В 1965 в П. и. СССР обучалось ок. 775 тыс. чел., в т. ч. на вечерних отделениях — 33,2 тыс. чел., в заочных П. и. и на заочных отделениях—ок. 430 тыс. чел. Выпуск учителей в 1965 составил 94,4 тыс. чел.

На кафедрах П. и. ведётся подготовка научно-пед. кадров через очную и заочную *аспирантуру*, а также через систему прикомандирования (на один год) или прикрепления для сдачи *кандидатского минимума* и работы над диссертацией. В 1966 в П. и. обучалось 3,6 тыс. аспирантов, в т. ч. ок. 2,4 тыс. в очной аспирантуре. Право приёма к защите докторских и кандидатских диссертаций предоставлено П. и.: Московскому им. В. И. Ленина, Ленинградскому им. А. И. Герцена, Московскому иностранных языков им. М. Тореза, Московскому областному им. Н. К. Крупской; кандидатских — Азербайджанскому им. В. И. Ленина (Баку), Казанскому, Казахскому им. Абая (Алма-Ата),

Киевскому им. А. М. Горького, Красноярскому, Куйбышевскому им. В. В. Куйбышева, Тбилисскому им. А. С. Пушкина и Ярославскому им. К. Д. Ушинского.

В соответствии со специальностями в П. и. имеются уч. и н.-и. лаборатории, уч. кабинеты, обсерватории, ботанич. сады, агробиостанции, уч. мастерские и другие учебно-вспомогательные учреждения. Для прохождения пед. практики все П. и. имеют закреплённые за ними городские и сельские школы, с к-рыми они поддерживают постоянную связь и ведут в них научно-методич. и культурно-просветительную работу. В ряде П. и. созданы проблемные и отраслевые специализированные лаборатории. Напр., в Московском П. и. им. В. И. Ленина в 1965 имелось 4 проблемных и 8 специализированных н.-и. лабораторий, в т. ч. радиофизич., оптич., физики полимеров, химии красителей и проблемы цветности, физики твёрдого тела, лаборатория по проблемам экономики нар. образования и др. В составе Северо-Осетинского П. и. им. К. Л. Хетагурова в 1965 работали агробиологич. станция, зоологич. и геологич. музеи, 18 специализированных лабораторий. Многие П. и. имеют постоянную связь с пром-стью, нередко проводят лабораторные занятия, а иногда и научные исследования в заводских лабораториях (напр., Коломенский П. и. — в лабораториях Коломенского машиностроительного завода). В П. и. начинают широко применяться совр. технич. средства обучения (уч. кино, радио, телевидение, звукозаписывающие и звуковоспроизводящие средства и т. п.), создаются соответствующие лаборатории и кабинеты, позволяющие совершенствовать методику преподавания. В Московском им. М. Тореза и Горьковском П. и. иностранных языков, Московском П. и. им. В. И. Ленина, Ленинградском им. Герцена, Пятигорском и нек-рых др. П. и. имеются кафедры технич. средств обучения, где, кроме учебной, ведётся и н.-и. работа в этой области.

Одна из важных задач П. и.— непрерывное развитие н.-и. деятельности кафедр и совершенствование уч. процесса. Научные исследования ведутся по таким основным направлениям: разработка педагогич., психологич. и методич. проблем; выполнение исследований научно-теоретич. и практич. характера по нек-рым отраслям наук. В качестве баз для психолого-пед. исследований широко используются школы-лаборатории, или *опорные школы*.

Н.-и. работа, ведущаяся в П. и., охватывает важнейшие проблемы обучения и воспитания, напр.: воспитание всесторонне развитой личности, формирование коммунистич. мировоззрения у уч-ся, методики нравственного воспитания, психолого-пед. основы методики работы пионерских и комсомольских организаций в школе, физиологич. основы познавательных процессов, формы и методы обучения в совр. школе, методика применения технич. средств обучения, теория и практика программированного обучения, планирование и экономика нар. образования и др. В П. и. ведутся исследования историко-пед. характера, изучается опыт зарубежной школы, разрабатываются вопросы подготовки пед. кадров, отвечающих требованиям совр. школы. Многие научно-пед. исследования П. и. ведут совместно с н.-и. ин-тами педагогики и уч-тами. Напр., в Горьковском П. и. иностранных языков работает проблемный совет по развитию устной речи на иностранном языке, объединяющий учёных ряда П. и., уч-тов и АПН РСФСР. Основным направлением н.-и. и научно-методич. работы совета является теоретич. обоснование совр. метода обучения иностранным языкам, проведение экспериментальной работы по проверке эффективности этого метода и создание уч. пособий для вузов.

В П. и. создаются учебники и уч. пособия для школ. Напр., Московский П. и. им. В. И. Ленина только за

1962—64 подготовил и опубликовал 32 учебника и 185 уч. пособий для школы.

Широкое распространение получила в П. и. н.-и. работа студентов. В большинстве П. и. работают *научные студенческие общества*, объединяющие студенческие научные кружки. Так, в Московском П. и. им. В. И. Ленина работает более 100 студенческих научных кружков, в к-рых занимается около 1500 чел.

П. и. систематически оказывают научно-методич. помощь учителям, воспитателям и другим работникам нар. образования, организуя для них с этой целью семинары, конференции, консультации.

Студенты П. и., независимо от пед. практики, ведут внеклассную и внешкольную работу с уч-ся как помощники классных руководителей, пионервожатые, руководители кружков и коллективов художественной самодеятельности, участвуют в организации и проведении различных олимпиад уч-ся, ведут дополнительные занятия с отстающими школьниками, работают в детских комнатах при домоуправлениях и др.

Преподаватели П. и. активно участвуют в пропаганде пед. знаний среди населения, выступают с лекциями, посвящёнными обучению и воспитанию детей, в *родительских университетах, народных университетах*, школах, по радио. В нек-рых П. и. на общественных началах организованы кружки и школы юных математиков, физиков и др. — для старшеклассников (напр., в Кировском и Даугавпилсском П. и.), рабфаки — для молодёжи, желающей продолжать образование (напр., в Московском П. и. им. В. И. Ленина), т. н. ф-ты общественных профессий — для студентов (напр., в Марийском П. и. на ф-те общественных профессий имеются дирижёрско-хоровое, хореографич. и вокальное отделения и классы баяна и аккордеона).

В П. и. работают кружки студенческой художественной самодеятельности, кино- и муз. лектории, спортивные секции, *клубы студенческие*.

Лит. см. при статье *Педагогическое образование*.

С. И. Зиновьев. Москва.

ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИЕ ИНСТИТУ́ТЫ при университетах — высшие уч. заведения в России, существовавшие в период 1804—59, основаны были по университетскому Уставу 1804. Готовили учителей для средних и преподавателей для высших школ. Первый П. и. был открыт при Моск. ун-те в 1804, затем были открыты П. и. при Харьковском (1811), Казанском (1812), Дерптском (ныне Тартуский, 1820) и Киевском (1834) ун-тах. По уставу состав слушателей был определён в 20 чел., срок обучения — 3 года. В П. и. принимали *кандидатов университетов*, содержавшихся на казённый счёт, а в дальнейшем — выпускников семинарий и гимназий. Уч. план утверждался собранием профессоров ун-та. Будущие учителя изучали предмет (науку) избранной специальности, усваивали «наставления в искусстве преподавать науки ясным и систематическим образом». Выпускникам, окончившим П. и. с отличием, присуждалась степень *магистра*, они оставались при ун-те и преподавали «наставления студентам-кандидатам»; иногда, по решению Совета ун-та, им поручали чтение лекций. Остальные направлялись младшими или старшими учителями в ср. школы. *Казённокоштные студенты*, окончившие ин-ты, обязаны были прослужить учителями 6 лет.

Университетский Устав 1835 поставил перед П. и. задачу «образовать учителей для гимназий и уездных училищ». Был установлен четырёхгодичный срок обучения. Во главе ин-та стоял инспектор, имевший помощников. Уч. работой ин-та руководил Совет ун-та. Подготовка будущих учителей проводилась на основных ф-тах или отделениях ун-та. В П. и. широко применялись собеседования студентов с профессорами, т. н. «классические беседы», диспуты, занятия семинарско-

го типа, практич. упражнения, пробные лекции; «примерные уроки» под руководством профессоров ун-та и опытных учителей с последующим их разбором. Подготовка учителей была многопрофильной, т. е. каждый из окончивших П. и. мог преподавать 2—3 уч. предмета (напр., окончившие физико-математич. ф-т преподавали физику, математику и географию). Ответственность за подготовку по специальности возлагалась «на трёх-четырёх профессоров главных предметов, к преподаванию коих студенты педагогического института подготовлялись».

Уставом 1835 открывался широкий доступ в П. и. *своекоштным студентам*, изъявившим желание «служить в училищном ведомстве» по окончании ун-та. Уч-ся обеспечивались стипендиями за государственный счёт.

Среди выпускников П. и. были академики Ф. И. *Буслаев*, Н. С. Тихонравов, Ф. И. Видеман, профессор М. А. Максимович, педагоги-методисты А. Ф. *Малинин*, Д. И. Иловайский, В. П. Шереметьевский и др.

П. и. были закрыты в 1859. Взамен их в университетских городах были открыты двухгодичные *педагогические курсы*.

А. К. Петров. Москва.

ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИЕ ИНСТИТУ́ТЫ ИНОСТРА́ННЫХ ЯЗЫКО́В — высшие учебные заведения, готовящие преподавателей иностранных языков (англ., нем., франц., исп.) для средней и высшей школы, а также переводчиков-референтов и учёных-лингвистов и филологов.

В 1966 в СССР имелось 11 П. и. и. я.: 1-й Московский гос. им. М. Тореза (осн. в 1930), Горьковский (осн. в 1937), Пятигорский (осн. в 1939), Алма-Атинский (осн. в 1940), Иркутский, Киевский, Минский, Ташкентский, Тбилисский (все осн. в 1948), Армянский (осн. в Ереване в 1949), Горловский (осн. в 1949).

Почти все П. и. и. я. готовят преподавателей по двум иностранным языкам, а Армянский, Пятигорский и Ташкентский — по иностранному и рус. языкам. Горьковский П. и. и. я. готовит также переводчиков-референтов (в т. ч. исп. языка), а Московский — переводчиков-референтов (в т. ч. исп., итал., дат., швед., араб. и португ. языков) и лингвистов-специалистов в области прикладного языкознания и машинного перевода. Во всех ин-тах, за исключением Армянского и Тбилисского, есть заочные отделения, в Алма-Атинском, Армянском, Минском, Ташкентском и Московском — вечерние. В Горьковском, Иркутском, Киевском, Минском, Московском, Пятигорском, Ташкентском и Тбилисском ин-тах имеется аспирантура по романо-германской филологии, в Киевском и Московском П. и. и. я., кроме того, по методике преподавания иностранных языков, и только в Московском — по теории языкознания, педагогике и психологии. Московскому П. и. и. я. предоставлено право принимать к защите кандидатские диссертации по романо-германской филологии, психологии, педагогике и методике преподавания иностранных языков, а также докторские — по романо-германской филологии и методике преподавания иностранных языков. Остальные ин-ты права приёма к защите диссертаций не имеют.

Срок обучения в Московском и Горьковском П. и. и. я. — 5 лет, в остальных — 4 года. Выпускникам пед. ф-тов П. и. и. я. присваивается квалификация преподавателя иностранного яз. средней школы; окончившим Московский и Горьковский П. и. и. я.— преподавателя двух иностранных языков или переводчика-референта по двум иностранным языкам.

Преподавателей иностранных языков готовят также факультеты и отделения нек-рых педагогич. ин-тов и университетов. Кроме того, нек-рые пед. ин-ты и ун-ты готовят учителей истории, географии и других предметов со знанием иностранного языка для ср. школ, где эти предметы преподаются на иностранном языке.

М. К. Бородулина. Москва.

ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИЕ КЛА́ССЫ — дополнительные классы в ср. женских уч. заведениях дореволюционной России для подготовки учительниц нач. школ. По Положению 1870 о *женских гимназиях* в них учреждался восьмой дополнительный одногодичный класс, уч. план к-рого включал обязательное изучение курса педагогики (с особым разделом дидактики) и методики преподавания предметов нач. обучения. В первом полугодии в 8-м классе проводились теоретич. занятия, во втором — пед. практика в приготовительном и 1—3-м классах гимназии. В большинстве женских гимназий, начиная с 1880 вплоть до Вел. Окт. социалистич. революции, курс педагогики изучался по учебнику К. В. Ельницкого. Этот учебник был построен на основе «Программы по педагогике для специальных классов женских учебных заведений», составленной К. Д. Ушинским. Уч-ся, успешно окончившие П. к., получали звание «домашней наставницы» или «домашней учительницы» с правом преподавания в нач. школе и младших классах женских гимназий. В 1915 в П. к. обучалось св. 20 тыс. воспитанниц, в 4,5 раза больше, чем уч-ся в выпускных классах *учительских семинарий*.

Имея бо́льшую общеобразовательную подготовку, чем выпускники учительских семинарий, окончившие П. к. значительно уступали им в спец. пед. подготовке, особенно в практич. части. На эти недостатки подготовки учителей для нар. школ неоднократно указывали видные деятели в области пед. образования Ф. Ф. *Ольденбург*, Н. В. *Чехов* и др.

В нек-рых гимназиях (Кавказский уч. округ) П. к. были преобразованы (начиная с 1892) из одногодичных в двухгодичные. Однако это преобразование не было распространено на все женские гимназии, т. к. Мин-во нар. просвещения не увеличивало крайне ограниченные ассигнования на пед. образование.

Большинство окончивших П. к., направленных на работу в сельские нач. школы, долго там не задерживалось. Основными причинами ухода учительниц-гимназисток из сельских школ, а часто и с пед. работы вообще были материальная необеспеченность, политич. бесправие, произвол местных властей и духовенства, незнание условий жизни и быта крестьян.

Дополнительные П. к. с одногодичным сроком обучения создавались (с 1900) также при *епархиальных училищах*, они готовили учительниц преимущественно для церковно-приходских училищ. Окончившие епархиальные училища получали право на звание «домашних учительниц» и принимались учительницами нач. сельских школ. Как общеобразовательная, так и спец. пед. подготовка воспитанниц этих училищ была крайне ограничена.

Лит.: Фальборк Г., Чарнолусский В., Настольная книга по нар. образованию, т. 2, СПБ, 1901; Чехов Н. В., Нар. образование в России с 60-х годов XIX в., М., 1912; Первый общеземский съезд по нар. образованию. 1911 г. Журналы заседаний секций съезда, М., 1912.

В. У. Сланевский. Калинин.

ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИЕ КУ́РСЫ при учебных округах — одна из форм пед. подготовки учителей. П. к. получили распространение в дореволюционной России после того, как были закрыты *Главный педагогический институт* и *педагогические институты* при университетах. Наблюдение за П. к. было возложено на советы при попечителях уч. округов. На П. к. принимались лица, окончившие курс ун-та по историко-филологич. или физико-математич. ф-ту. Осн. внимание на П. к. было обращено на общепед. и методич. подготовку. По степени научной подготовленности и пед. способностей кандидаты в учителя делились «на два разряда»; одним предоставлялось право занимать должности преподавателей в ср. уч. заведениях, а другие должны были начинать службу в качестве учителей в уездных училищах. В 1863 П. к. были закрыты. См. также ст. *Педагогическое образование*.

Ф. Ф. Шамахов. Томск.

ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИЕ О́БЩЕСТВА — объединения учителей, деятелей педагогики и нар. образования, ставящие своей задачей содействие научной разработке пед. проблем, вопросов нар. образования и улучшение практики воспитания и обучения.

Педагогические общества в дореволюционной России. Первое рус. П. о. — Санкт-Петербургское педагогическое общество — было организовано 23 янв. 1860 в условиях подъёма общественно-педагогич. движения. Но официально деятельность его была разрешена Мин-вом нар. просвещения лишь в 1869 (утверждённый устав об-ва опубликован в журн. «Народная школа», 1869, № 1). Активными членами об-ва были П. Г. *Редкин* (председатель), К. Д. Ушинский, А. А. *Чумиков*, Н. Х. *Вессель*, В. И. *Водовозов*, А. С. Воронов, И. И. *Паульсон*, Д. Д. *Семёнов*, В. Я. *Стоюнин*, Ф. Г. *Толль* и др. Об-во ставило перед собой задачу объединить педагогов для разработки осн. проблем нар. образования силами передовой пед. общественности, стремившейся к коренному преобразованию содержания, методов и организации обучения и воспитания в рус. школе. Об-во сыграло важную роль в истории развития рус. прогрессивной пед. мысли. Деятели об-ва, по словам А. А. Чумикова, вели дружную атаку против тупости, формализма и одичалых приёмов в воспитательном деле. В 1876—77 об-во издавало ежемесячный журн. «Педагогическая летопись» под редакцией К. К. Сент-Илера. Члены об-ва создавали филиалы об-ва в др. городах, руководили пед. курсами и пед. съездами, выступали с лекциями в различных аудиториях. Была учреждена медаль за лучшие рефераты и сочинения, организованы б-ка и ссудосберегательная касса для учителей. В 1879 об-во было закрыто царским правительством как «вредная организация».

В 1898 группой прогрессивных деятелей науки и либеральной профессуры было создано П. о. при Моск. ун-те. В его работе принимали участие рус. учёные: историк П. Г. Виноградов (первый председатель — до 1902), физик Н. А. Умов (председатель об-ва с 1902), антрополог и географ Д. Н. Анучин, химик И. Д. Зелинский, химик А. П. Сабанеев, историк В. И. Герье, прогрессивные учителя школ Москвы.

Об-во ставило задачу привести общеобразовательную школу в соответствие с нуждами развивающейся пром-сти, оказывать влияние на учительские массы, на молодёжь, оканчивавшую ун-ты и стремившуюся к пед. деятельности. Об-во занимало либерально-буржуазную позицию. Подъём революционного движения в стране накануне 1905 привёл к размежеванию членов об-ва. К руководству пришла сплочённая группа социал-демократов большевиков в составе И. И. Скворцова-Степанова, М. Н. *Покровского*, С. И. Мицкевича. Председателем был избран Н. А. Рожков, впоследствии член Моск. комитета РСДРП. Новое правление об-ва поставило перед собой задачу профессионального объединения учителей, вместе с тем оно использовало об-во как легальную форму революционной пропаганды. В годы первой рус. революции (1905—07) на нек-рые собрания об-ва приглашались рабочие моск. предприятий (иногда в работе собраний участвовало до 1000 чел.). Об-во содействовало разработке наиболее актуальных в то время общественно-пед. проблем: вопросов совместного обучения, перестройки содержания и методов работы в общеобразовательной школе, подготовки учителей и др. Оно явилось инициатором созыва ряда съездов по народному образованию, к-рые развернули борьбу за радикальную реформу системы нар. образования. Учреждённые об-вом пед. музей, б-ка, лекционное бюро помогали в практич. работе широкому кругу учителей не только в Москве, но и далеко за её пределами. После подавления революции 1905—07 об-во в июле 1907 было закрыто (по решению правительства); окончательно ликвидировано общим собранием 9 мая 1908.

Большую активность проявило П. о. при Казанском ун-те, основанное в 1900. В 1905 деятельность его была прервана и возобновлена лишь в 1911. Председателем этого общества был проф. университета В. П. Осипов, в дальнейшем видный советский психиатр.

Разработкой вопросов дошкольной педагогики и содействием учреждениям по дошкольному воспитанию занимались Фребелевские об-ва (первое в Петербурге с 1871, позднее в Киеве, Иркутске и др. городах). В нач. 20 в. были созданы П. о. в Юрьеве (1909), Томске (1910).

Лит.: Айзенберг А. Я., Педагогическое общество при Московском университете в период революции 1905 — 1907 гг., «Сов. педагогика», 1955, № 1; Нефедова И. М., Первое русское педагогическое общество, Фрунзе, 1960.

И. М. Нефедова. Ленинград.

Педагогические общества в СССР. После Вел. Окт. социалистич. революции при Коммунистич. академии было организовано по постановлению ЦК ВКП(б) о руководящих кадрах работников нар. образования («Правда», 1929, 5 ноября) Общество педагогов-марксистов (прекратило свою работу в 1935). Среди учредителей об-ва были деятели Советского государства, учёные, педагоги, представители партийных, комсомольских, профсоюзных организаций и политуправления Рабоче-Крестьянской Красной Армии: Н. К. Крупская, А. В. *Луначарский*, А. С. *Бубнов*, Я. Б. Гамарник, М. Н. *Покровский*, Н. А. *Семашко*, С. Т. *Шацкий*, М. М. *Пистрак*, М. С. Эпштейн, Л. Р. Менжинская, Н. И. Стриевская и др. Устав об-ва был утверждён 24 мая 1930. Об-во ставило перед собой задачи: пропаганду марксистско-ленинских идей в области культуры и педагогики среди широких масс трудящихся, научную разработку проблем марксистской педагогики, критич. изучение зарубежного пед. опыта и борьбу с реакц. бурж. пед. учениями. На первом собрании членов-учредителей (31 дек. 1929) был избран Президиум об-ва — Н. К. Крупская, К. А. Попов, Н. И. Стриевская и Совет об-ва, в к-рый вошли Крупская (председатель об-ва), Луначарский, Покровский, Шацкий и др. В янв. 1930 Совет об-ва утвердил предложенный Н. К. Крупской план работы об-ва, к-рый предусматривал 3 осн. направления: 1) текущие проблемы культурной революции; 2) организация нар. образования; 3) вопросы марксистской педагогики. В соответствии с этими направлениями об-во создавало секции, к-рые состояли из комиссий по исследуемым проблемам. Филиалы об-ва организовывались в обл. центрах страны (Ленинград, Горький, Воронеж, Саратов, Иваново и др.), при пед. вузах и техникумах, районных домах просвещения, пед. станциях и крупных *опорных школах*.

Об-во провело ряд дискуссий по актуальным пед. проблемам с участием педагогов, представителей хозяйственных, профсоюзных, комсомольских организаций. Ставилась также задача систематизации высказываний Маркса, Энгельса, Ленина о культуре и просвещении. Об-во разработало программу по изучению марксизма в учительских кружках, систематически отмечало памятные даты жизни и деятельности Маркса и Ленина.

Характер и содержание деятельности Об-ва педагогов-марксистов изменились после постановления ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе (от 5 сент. 1931). Постановление требовало от об-ва оказания методич. помощи учителям в их повседневной работе. В 1932 об-во превратилось в массовую пед. организацию. Вся

его работа стала строиться с учётом запросов учителей, широко обобщался передовой пед. опыт. В этот период об-во ведёт большую работу по пропаганде эффективных форм и методов обучения, выявляет наиболее рациональное содержание уч. программы. Общество педагогов-марксистов принимало участие в смотре школ ФЗС (фабрично-заводские семилетки), образцовых школ, организовало обсуждение дет. книг и принципов комплектования дет. б-к. Одним из важных разделов деятельности об-ва стали критич. анализ зарубежного пед. опыта. Одновременно об-во ставило задачу широкой пропаганды в капиталистич. странах достижений СССР в области культурного строительства. Общество педагогов-марксистов пользовалось большим авторитетом и популярностью среди учителей, работников просвещения и культуры.

Лит.: Крупская Н. К., Пед. соч., т. 2, М., 1958, т. 11, М., 1963; ее же, Задачи общества педагогов марксистов. Доклад на пленуме. Обращение и резолюция, М.— Х.— Л., 1930; Стриевская Н., Общество педагогов-марксистов, «Нар. образование», 1959, № 9. *А. Я. Айзенберг.* Москва.

Педагогическое об-во РСФСР. В 1960 постановлением Совета Министров РСФСР (от 21 ноября) создано П. о. РСФСР — добровольная научно-пед. организация, ведущая работу в области теории и практики коммунистич. воспитания детей и молодёжи. П. о. объединяет, сплачивает и направляет силы учёных, практич. работников нар. образования и представителей широкой сов. общественности на глубокую и всестороннюю разработку теоретич. проблем сов. педагогики, всемерное укрепление связи науки с практикой, изучение, обобщение и активное внедрение в жизнь передового опыта обучения и воспитания детей и молодёжи.

Членами П. о. являются научные работники в области пед. наук, учителя школ, преподаватели высших, средних специальных и проф.-технич. уч. заведений, воспитатели дошкольных и работники внешкольных учреждений, органов нар. образования, комсомольских и пионерских организаций, а также студенты последних курсов пед. ин-тов и ун-тов, представители пед. печати, общественных организаций и предприятий, родители и др. лица, к-рые своей творческой деятельностью способствуют развитию пед. науки и улучшению практики коммунистич. воспитания детей и молодёжи. На местах организованы районные (городские), областные, краевые, республиканские (АССР) отделения, к-рые создают сеть первичных организаций. По данным на 1 янв. 1966, об-во насчитывало ок. 228 тыс. членов, состоящих в 72 областных, краевых и республиканских (АССР) отделениях об-ва.

Кроме индивидуальных членов, предусмотрено и юридич. (коллективное) членство. Коллективными членами об-ва могут быть общеобразовательные школы, дошкольные и внешкольные учреждения, профессионально-технич., ср. спец. и высшие уч. заведения, н.-и. организации, добровольные об-ва, предприятия, совхозы, колхозы и др. Коллективные члены принимают активное участие во всех проводимых об-вом мероприятиях.

Высшим органом П. о. является съезд об-ва, созываемый не реже 1 раза в 3 года. Съезд избирает Центр. совет, стоящий во главе об-ва, и Ревизионную комиссию. При Центральном совете и местных отделениях создаются на общественных началах секции, проводящие научно-практич. конференции для обобщения передового опыта по актуальным вопросам коммунистич. воспитания, творческие дискуссии, конкурсы и др. П. о. издают бюллетени и книги по вопросам нар. образования.

П. о. имеются также в нек-рых союзных республиках— Грузинской, Украинской, Казахской и др.

Г. С. Цовьянов. Москва.

ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИЕ УЧИЛИ́ЩА — средние педагогич. учебные заведения, готовящие воспитателей детских садов, учителей начальных классов и учителей пения, физкультуры, рисования и черчения для 5—8-х классов общеобразовательной школы.

В П. у. по результатам конкурсных экзаменов принимаются выпускники 8-летних и средних школ. Для лиц, имеющих 8-летнее образование, срок обучения по специальностям «учитель начальных классов», «воспитатель детских садов» и «учитель физкультуры» — 3 года, по специальностям «учитель пения» и «учитель рисования и черчения» — 4 года. Срок обучения для окончивших среднюю школу — 2 года, независимо от специальности.

Уч-ся, поступившие в П. у. после окончания 8-летней школы, занимаются по уч. планам, предусматривающим изучение в объёме ср. школы всех установленных для неё общеобразовательных дисциплин. В 2-годичных П. у. общеобразовательные дисциплины не изучаются.

Профессиональная подготовка уч-ся П. у. складывается из трёх элементов: а) общепедагогич. подготовка: изучаются анатомия, физиология и гигиена детей соответствующего возраста, общая и спец. психология, педагогика; б) специальная подготовка, зависящая от профиля обучения: по специальности учитель начальных классов изучаются рус. яз., арифметика, история, природоведение, пение, рисование, физкультура и методики их преподавания; по специальности дошкольное воспитание — рус. яз. и методика развития речи, методика ознакомления детей с природой, методика формирования математич. представлений, пение, рисование, физич. воспитание и методика их проведения в детском саду и т. д.; в) педагогическая практика в детском саду, нач. или 8-летней школе в зависимости от избранной специальности. Виды практики: наблюдения в связи с изучением психологии и педагогики, показательные уроки и занятия при овладении частными методиками, практика в пионерских лагерях или на детских площадках, непрерывная практика в школе или детском саду с замещением учителя или воспитателя.

Уч-ся, получающие специальности учителя начальных классов и воспитателя детского сада, в обязательном порядке обучаются игре на одном из музыкальных инструментов: фортепьяно, скрипке, баяне, аккордеоне или домбре. В уч. планах П. у. предусматриваются также факультативные курсы, напр. хоровое и сольное пение, использование технич. средств обучения и др. Все уч-ся П. у. обеспечиваются бесплатно учебниками и уч. пособиями, подавляющее большинство — общежитиями и стипендиями.

Окончившие П. у. получают диплом, дающий право занимать соответствующие должности в школе или детском саду, а также право поступления в любое высшее уч. заведение.

На начало 1964/65 уч. года в СССР работало 348 П. у.; из них 244 в РСФСР с 119 тыс. уч-ся. См. также *Педагогическое образование.*

«ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИЕ ЧТЕ́НИЯ» — периодически проводимые совещания учителей и других работников нар. образования, а также представителей общественности и родителей уч-ся, имеющие целью обобщение и распространение передового педагогического опыта. «П. ч.» способствуют развитию творческой инициативы и повышению квалификации учителей и воспитателей, привлечению их к разработке актуальных вопросов обучения и воспитания.

В СССР первые «П.ч.» были проведены АПН РСФСР в 1945 в Москве («Положение о педагогических чтениях», определяющее их содержание, формы организации, методику подготовки и проведения, было утверждено АПН РСФСР в 1944).

Система «П. ч.» предусматривает проведение местных (районных, городских, областных, краевых) и республиканских (в РСФСР — центральных) «П. ч.». Наиболее широкое развитие получили местные «П. ч.», организуемые *институтами усовершенствования учителей* или *методическими кабинетами* совместно с пед. уч. заведениями. В местных «П. ч.» ежегодно участвуют десятки тысяч учителей и других работников нар. образования. На «П. ч.» заслушиваются преимущественно доклады практич. работников — учителей, директоров школ, методистов, инспекторов, опыт работы к-рых получил общественное признание и содержит элементы новизны. К докладам, направленным на «П. ч.», прилагаются различные материалы, раскрывающие опыт автора и дающие возможность наилучшим образом организовать внедрение этого опыта в практику работы школы. Для участников «П. ч.» проводятся консультации, все поступающие на «П. ч.» доклады рецензируются специалистами, авторам докладов оказывается практич. помощь независимо от того, принят или отклонён доклад в его данной редакции.

Всю организационную работу по подготовке и проведению республиканских «П. ч.» осуществляют н.-и. ин-ты педагогики, в РСФСР — институты АПН РСФСР и её Дом пропаганды пед. знаний и передового опыта. В программу этих «П. ч.» кроме докладов практич. работников включаются также сообщения н.-и. ин-тов педагогики и отдельных деятелей пед. науки о состоянии и результатах научных исследований в области рассматриваемой на «П. ч.» проблематики.

В РСФСР центральные «П. ч.» с 1963 проводятся по зонам; в 1965 14-е центральные «П. ч.» проходили одновременно в Москве — для областей Центра, Севера и Юга Европейской части РСФСР; в Свердловске — для зоны Урала; в Ленинграде — для работников вечерних (сменных) и заочных школ московской зоны; в Иркутске — для областей Сибири и Дальнего Востока.

Для рассмотрения и отбора представленных на республиканские «П. ч.» докладов создаётся спец. жюри. В соответствии с определением жюри доклады заслушиваются на пленарных или секционных заседаниях: на пленарных — доклады, представляющие общепед. интерес; на секционных — доклады, посвящённые частным вопросам обучения и воспитания (секции организуются по предметному или проблемно-тематич. принципу). Авторы докладов, содержащих обобщение наиболее ценного пед. опыта, отличающегося новизной, награждаются денежными премиями, дипломами и поощрительными грамотами; наиболее интересные работы участников «П. ч.» публикуются в печати. Работа по дальнейшему развитию и обобщению этого опыта и рекомендации по его распространению и внедрению в практику осуществляются научно-исследовательскими ин-тами педагогики, ин-тами усовершенствования учителей.

С каждым годом увеличивается число участников «П. ч.», напр. в 1965 только на центральные «П. ч.» РСФСР было выдвинуто св. 10 тыс. работ, из них ок. 3 тыс. было принято к заслушиванию в докладах и научных обзорах. На центральные «П. ч.» РСФСР с 1945 по 1965 было представлено 20,6 тыс. докладов, из них ок. 10 тыс. докладов прочитано на «П. ч.» самими авторами и включено в тематические научные обзоры. За это время опубликовано 2,6 тыс. работ участников «П. ч.» в виде отдельных брошюр или тематич. сборников общим тиражом 7,2 млн. экз. Кроме того, большое число материалов «П. ч.» опубликовано в методич. и пед. журналах.

В СССР «П. ч.» проводятся также в системе профессионально-технич. и среднего спец. образования; в высшей школе целям обобщения и распространения передового пед. опыта служат научно-методич. вузовские и межвузовские конференции.

Система «П. ч.» принята и в др. социалистич. странах, где они также являются смотром конкретных достижений школ, дет. учреждений, отдельных учителей и работников народного образования.

А. Г. Орлов. Москва.

ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИЕ ЭНЦИКЛОПЕ́ДИИ И СЛОВА́РИ — см. *Энциклопедии и словари педагогические.*

ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИЙ ИНСТИТУ́Т ИМЕНИ П. Г. ШЕЛАПУ́ТИНА — двухгодичное высшее пед. уч. заведение в дореволюционной России. Был открыт в Москве в 1911 на средства П. Г. Шелапутина. В ин-т принимались мужчины, окончившие курс в одном из высших уч. заведений.

Кроме общеобразовательных предметов студенты изучали логику, общую и пед. психологию, общую педагогику и историю пед. учений, методики преподавания различных предметов, школьную гигиену, систему физич. упражнений и, по желанию слушателей,— музыку и пение. Ин-т имел хорошо оборудованные кабинеты (психологии, школьной гигиены, рус. яз. и словесности, физики, химии и др.), пед. музей.

Большой интерес представляла организация практич. занятий, регулируемая спец. правилами. Основной базой учебно-практической работы студентов ин-та были гимназия им. Г. Шелапутина и реальное училище им. А. Шелапутина. Студенты посещали уроки своих руководителей по методике преподавания отдельных дисциплин, присутствовали на уроках учителей, обсуждали эти уроки и составляли письменные отчёты, разрабатывали конспекты примерных уроков и календарно-урочные планы, сами преподавали в классах гимназии и реального училища, вели воспитательную работу.

Интересной и новой формой связи уч. заведения с окончившими воспитанниками были ежегодные пед. съезды (1914, 1915 и 1916). На них обсуждались доклады молодых учителей по пед. и методич. вопросам.

До 1917 ин-т имел 4 выпуска (всего 95 чел.). Среди воспитанников ин-та — сов. учёные-педагоги: профессора И. К. Андронов, В. И. Лебедев, И. В. Устинов и др. Ин-т издавал «Известия педагогического института» (1912—16). Вышло 7 вып.

В 1919 на базе ин-та была создана Академия социального воспитания, в дальнейшем преобразованная в *Академию коммунистического воспитания имени И. К. Крупской.*

Лит.: Закон о пед. ин-те им. П. Г. Шелапутина в г. Москве, М., 1913; Проект положения о Высшем пед. ин-те им. П. Г. Шелапутина в г. Москве..., М., 1916; Эскин М. И., Подготовка учителей ср. школы в дореволюц. России, «Сов. педагогика», 1955, № 10.

«ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИЙ ЛИСТО́К» — журнал для родителей и воспитателей. Выходил в Петербурге в 1871—85 и 1892—94, а затем в Москве в 1894—1917. Первоначально выходил как приложение к журн. «Детское чтение», а в 1917 — как приложение к журн. «Юная Россия». Большое внимание журнал уделял образовательным и воспитательным задачам дет. чтения, пропаганде и популяризации книги. Помещал периодич. указатели дет. и уч. лит-ры. Значительное место отводилось семейному воспитанию, популяризации нравственных достоинств человека и вопросам его физич. развития. В журнале активно сотрудничали П. Ф. *Каптерев*, В. Латышев, В. П. *Острогорский*, К. К. Сент-Илер и др.

С 1899 журнал освещал разнообразные пед. проблемы, отстаивал идеи трудовой школы, пропагандировал взгляды Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского. Под руководством Д. И. *Тихомирова* «П. л.» перерос в большое пед. издание — «Журнал для педагогического и общенаучного самообразования воспитателей и народных

учителей». В этот период в нём сотрудничали В. А. Зеленко и др.

Лит.: Зеленко В. А.,... «Педагогический листок», «Русская школа», 1914, № 11; Аблов Н. Н., Пед. периодич. печать (1803—1916), М., 1937, с. 36.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ (МЕТОДИЧЕСКИЙ) КАБИНЕТ в СССР — методическое учреждение при районном (городском) отделе нар. образования.

В задачи П. к. входят: организация и проведение систематич. работы по повышению идейно-политич. уровня, общепедагогич. и методич. квалификации учителей района (города), помощь *методическим объединениям* и школьным методич. кабинетам, изучение и распространение передового пед. опыта, обслуживание учителей района (города) пед. и методич. лит-рой (при многих П. к. имеются библиотеки и фонд книг для комплектования библиотечек-передвижек, посылаемых в школы и кустовые методич. объединения).

П. к. работают в контакте с инспекторами школ рай(гор)оно и в своей деятельности опираются на актив учителей. Они получают систематич. помощь от ин-тов усовершенствования учителей. П. к. организуют лекции и семинары для учителей, анализируют и обобщают материалы уроков и внеклассных занятий, проводят консультации, инструктивные совещания, практикумы, конференции по обмену опытом, устраивают выставки дидактич. материалов, ученич. работ, лабораторного оборудования, различных материалов из опыта работы лучших учителей и т. д. П. к. при участии общественных инспекторов и методистов подготавливают районные (городские) «*Педагогические чтения*» и *научно-практические конференции*, помогают учителям в их самообразовании, составляют примерные планы работы методич. объединений, изучают состояние преподавания уч. предметов и качество знаний уч-ся, освещают работу учителей и школ в местной прессе и по радио. Большую помощь П. к. оказывают учителям *малокомплектных школ* и начинающим учителям.

Аналогичные функции в работе с учителями школ Министерства путей сообщения СССР выполняют дорожные П. к., организованные в управлениях ж. д. при отделах уч. заведений.

П. к. называются также уч. кабинеты при кафедрах пед. ин-тов для занятий студентов вопросами теории и истории педагогики.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ — культурно-просветительное учреждение, ставящее целью собирание, хранение и экспозицию различных предметов, памятников, документов, относящихся к школе и просвещению, изучение их и пропаганду.

В дореволюц. России П. м. создавались при уч. округах, дирекциях и инспекциях нар. училищ, учреждались земствами и городскими самоуправлениями, различными просветительными обществами и частными лицами. П. м. создавались гл. обр. в крупных городах (Петербург, Москва, Казань, Нижний Новгород, Пермь, Самара, Тифлис и др.), содержали коллекции по различным отраслям науки, основы к-рых изучались в школе, уч. наглядные пособия отечественного и зарубежного производства, предметы школьного оборудования и др. П. м. сами вели экспериментальное и массовое изготовление различных приборов для уч. опытов и демонстраций, устраивали выставки дет. работ.

В зависимости от назначения П. м. подбор экспонатов проводился в двух направлениях: стационар (постоянная пед. выставка) и подвижной фонд, материалы к-рого могли выдаваться во временное пользование уч. заведениям и отдельным лицам на абонементных условиях. При крупных П. м. имелись б-ка, производственная мастерская, склад книг и уч. пособий, лит.-издательский отдел, справочное бюро и др. Одним из первых П. м. не только в России, но и во всём мире был П. м. военно-уч. заведений (1864—1917) в Соляном городке в Петербурге. Деятельность П. м. военно-уч. заведений была направлена на внедрение в практику уч. процесса принципов наглядного обучения, привлекавших к себе внимание пед. общественности 60-х гг. П. м., созданный военным ведомством для разработки методич. вопросов, возникавших при перестройке кадетских корпусов в военные гимназии реального типа, первоначально имел своей задачей собирание и систематизацию наглядных уч. пособий, создаваемых в то время лишь за границей, содействие разработке отечественных пособий и широкую пропаганду передовых методов преподавания. В дальнейшем, не ограничиваясь обычной экспозиционной формой пропаганды, музей развернул большую и.-и. работу и стал общественным науч. центром, разрабатывающим многие актуальные вопросы пед. науки.

Изготовление отечественных уч. пособий и организация с 1865 педагогич. выставок были для музея военно-уч. заведений началом большой просветительской работы. Во время Первой всероссийской политехнич. выставки 1872 были открыты временные курсы для учителей нач. сельских школ и инспекторов нар. училищ с целью ознакомления их с наиболее совершенными методами нач. обучения. Тогда же музей издал каталог наглядных пособий и уч. руководств для нач. и ср. школ. Каталог представлял собой своеобразную пед. энциклопедию, знакомившую учителей с многообразием наглядных средств обучения и методикой их использования. Пед. выставки стали местом общения широких кругов рус. учительства. Отделы музея обсуждали ежегодно более 200 докладов и сообщений. Как и вся деятельность П. м., работа секций строилась на общественных началах, отделами бесплатно руководили видные учёные, педагоги и методисты.

Особое место занимал в музее пед. отдел. Объединив творческие усилия специалистов в решении общепед. проблем, он привлёк к себе видных педагогов того времени: Н. А. Корфа, Д. Д. Семёнова, П. Ф. Лесгафта, П. Ф. Каптерева, Л. Н. Модзалевского, А. Н. Острогорского, И. И. Паульсона, П. Г. Редкина, К. К. Сент-Илера, Я. И. Герда и др. Пед. отдел был связан со школой, оказывал большую помощь учителям в разрешении вопросов, возникавших в их учебно-воспитательной работе, помогал создавать школьные музеи уч. пособий. При пед. отделе много лет работали кружок по нач. обучению, отдел критики и библиографии дет. лит-ры, родительский кружок и др. Родительским кружком в 1890 была впервые организована «Выставка детских игрушек, игр и занятий».

Пед. отдел музея много сделал для изучения и пропаганды наследия Я. А. Коменского и К. Д. Ушинского. В дни подготовки к 300-летию со дня рожд. Я. А. Коменского он положил начало глубокому изучению в России его пед. идей; отдел явился также инициатором и организационным центром конкурсов на соискание премий им. К. Д. Ушинского, присуждавшихся «за выдающиеся по своим достоинствам педагогические труды». Конкурсы проводились с 1899 раз в 3 года.

Работа отделов музея получила высокую оценку рус. и зарубежной науч. общественности. Журнал «Учитель» отмечал, что создание пед. музея и организация им пед. выставок — «...это великая услуга педагогическому делу у нас и русским учителям» («Учитель», 1870, май, с. 319). На Брюссельской гигиенич. выставке гигиенич. отдел музея получил высшую награду. В связи с этим англ. газеты «Times» и «Daily Telegraph» писали, что на пед. поприще первенство несомненно принадлежит России, к-рая своей выставкой доказала, как высоко она ставит дело воспитания. Участники Парижской геграфич. выставки 1875, высоко оценив работу географич. секции музея, призвали во всех государствах

учредить педагогические музеи по образцу петербургского.

Большое общественное значение имели организованные музеем публичные лекции, в чтении к-рых приняли участие крупные учёные и педагоги (И. М. Сеченов, Н. М. Пржевальский, П. Ф. Лесгафт, А. Н. Попов, С. М. Соловьёв, Н. Х. Вессель и др.). Одновременно с публичными лекциями музей проводил *народные чтения*. За год лекции посещало свыше 100 тыс. слушателей. Музей имел и «внепетербургские аудитории» во многих городах России. Комиссии, созданные на местах, получали от него программы, уч. пособия, методич. указания, а часто и тексты чтений. С нар. чтениями связано и учреждение при музее «Общедоступных музыкальных классов», ставших первыми «народными консерваториями». В их работе принимали участие композиторы Н. А. Римский-Корсаков и М. А. Балакирев.

В 90-х гг. 19 в. музей выступил инициатором и организатором всероссийских пед. съездов. По отзывам современников, музей в Соляном городке в Петербурге был своеобразным ун-том для учителей. Частым его посетителем на протяжении ряда лет была Н. К. Крупская. Независимый от реакц. руководства Мин-ва нар. просвещения, идущий вне русла его «просветительной» политики, музей был постоянно объектом нападок чиновников от просвещения. После Вел. Окт. социалистич. революции музей вошёл в число научно-пед. учреждений Наркомпроса РСФСР.

Начиная с 90-х гг. 19 в. в России возникли подвижные П. м., создаваемые по инициативе общественности; они получили широкую известность. В 1892 кружком учителей был образован Петербургский подвижной музей наглядных уч. пособий (с 1894 номинально функционировавший при Комиссии по технич. образованию Рус. технич. об-ва). В музее были созданы различные отделы: физики, химии, географии и др. Музей в основном существовал на благотворительные пожертвования, в его работе бесплатно участвовали сотни общественных сотрудников, среди к-рых были видные деятели внешкольного образования (Н. А. *Рубакин*, М. В. *Новорусский* и др.). Добровольные пожертвования этому музею в 1896—1901 делали заключённые в Шлиссельбурге революционеры. Они в тюремных казематах готовили наглядные пособия. Музей оказывал помощь учителям, рекомендуя лучшие методы использования наглядных пособий и коллекций, демонстраций естественнонаучных опытов, способы изготовления отдельных приборов. Музей также принимал заказы на пособия, используемые в нач. обучении, развернул издательскую деятельность, содействовал организации учительских курсов.

После Окт. революции подвижной музей продолжал нек-рое время функционировать под назв. Центрального внешкольного пед. музея.

В 1903 был основан крупнейший в Москве П. м. Моск. пед. об-ва при Моск. ун-те (см. *Педагогические общества*). Фонд его в основном создавался из экспонатов и коллекций, переданных в дар музею профессорами Моск. ун-та, среди к-рых были Н. А. Умов, Д. Н. Анучин, Р. Ю. Виппер и др. К концу первого года существования в музее насчитывалось св. 3 тыс. предметов, что составило одно из крупнейших собраний уч. пособий того времени в России. Моск. пед. музей приступил к созданию каталога наиболее распространённых учебно-наглядных пособий.

После ликвидации Пед. об-ва при Моск. ун-те музей в мае 1908 был передан уч. отделу Об-ва распространения технич. знаний («Постоянный и передвижной музей О. Р. Т. З.»).

Начиная с 900-х гг. число подвижных музеев непрерывно растёт: в 1900 их было 10, в 1903 — 67. Увеличение сети музеев происходит за счёт земских подвижных музеев. Из них широкую известность приобрёл Новоузенский музей (основан в 1901), организовавший с помощью передвижного фонда проведение серии бесед и лекций для сельского населения. В это же время работал Казанский П. м., основанный в 1902. Активную деятельность по снабжению школ наглядными пособиями развернули уездные музеи (Можайский, Волоколамский, Рузский, Серпуховский, Подольский, Коломенский, Звенигородский и др.) Моск. и Курской губ. В пек-рых земствах в конце 19 — нач. 20 вв. возникают мастерские по изготовлению дешёвых уч. наглядных пособий (Вятское, Курское губернские земства). В 1910—12 земствами выдвигается идея организации системы музейного обслуживания в губерниях, уездах, районах как органов распространения внешкольного образования среди крестьянского населения и использования их передвижных фондов для организации лекций, бесед и выставок, а также для распространения проф. знаний, где широкое место могли бы занять наблюдения и опыт.

Большую известность приобрёл Киевский П. м., основанный в 1902 при управлении Киевского уч. округа. Длительное время он не мог нормально функционировать из-за отсутствия приспособленного помещения. В сентябре 1911 на частные пожертвования (в основном мецената С. С. Могилевцева) для музея было выстроено спец. здание. Киевский П. м. был закрыт Центральной радой укр. бурж. националистов.

После победы Вел. Окт. социалистич. революции П. м. получили своё дальнейшее развитие, оказывая содействие школьному и внешкольному образованию, выполняя функции баз, где можно было получить во временное пользование наглядные пособия. К 1922/23 уч. г. в Москве сложилась музейная сеть с подвижным и стационарным фондами, обслуживавшая многочисленные учебно-воспитательные учреждения. Музеи развернули большую методич. работу с учителями, принимали у себя уч-ся, изучавших отдельные темы на музейных материалах, и др. При П. м. комплектовались б-ки с обширным книжным фондом. Аналогичные П. м. действовали в Саратове, Казани и др. городах, при них организовывались различные комиссии, кружки, в к-рых работали дети. К концу 30-х гг. 20 в. почти все П. м. прекратили своё существование, т. к. их функции стали в значительной степени выполнять сами школы (см. *Музей школьный*) и институты усовершенствования учителей с постоянными и передвижными выставками. Была создана гос. система подготовки и распространения наглядных пособий. Впоследствии работа, проводившаяся П. м. с детьми, в более широких масштабах стала проводиться через спец. сеть внешкольных учреждений (дворцы и дома пионеров и школьников, детские технические и юннатские станции, туристские станции и т. п.).

Лит.: 25-летие пед. музея военно-учебных заведений (1864—1889), [СПБ, 1889]; Тимошенко И. Е., К устройству пед. музея при управлении Киевского учебного округа, К., 1902; Страхова М., Подвижной музей наглядных учебных пособий в Петербурге, СПБ, 1902; Музей пед. общества в 1903 году. Год первый. [Пед. общество при имп. Моск. ун-те], М., 1904; Пед. музей военно-учебных заведений 1864—1914, СПБ, 1914; Медынский Е. Н., Внешкольное образование, его значение, организация и техника, М., 1918; Минаев А., Музеи наглядных пособий и их деятельность в 1922—23 учебном году. (По материалам анкеты), «Вестник просвещения», 1923, № 11—12, с. 192—203; Алпатов Н.Н., Учебно-воспитательная работа в дореволюц. школе интернатного типа, М., 1958.

А. Я. Айзенберг. Москва, *Э. Д. Днепров.* Ленинград.

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СБОРНИК» — ежемесячный журнал, издававшийся Гл. управлением военно-учебных заведений Санкт-Петербурга в 1864—1918. Первым редактором «П. с.» был Н. Х. *Вессель* (1864—82), а затем А. Н. *Острогорский* (1883—1910) и Н. С. Симонов (март 1910—1917).

В течение длительного времени «П. с.» был одним из лучших и популярнейших журналов, объединивших прогрессивные пед. круги России. С 1872 «П. с.» выходил без предварительной цензуры; в годы правительственных и цензурных репрессий журнал стал более умерен в своей программе: был расширен официальный отдел, печатались статьи о религиозно-нравственном воспитании и т. п.

Наиболее интересным и значительным журнал был в первые годы, когда его пед. кредо определялось статьями К. Д. Ушинского. Журнал содействовал развитию пед. теории и методики. Большое внимание уделялось анализу практики обучения и воспитания, методич. вопросам, помещались описания образцовых уроков, публиковались статьи по истории воспитания и обучения, освещался пед. опыт др. стран. В журнале выступали крупнейшие рус. педагоги: Д. И. *Тихомиров*, К. К. Сент-Илер, Д. Д. *Семёнов*, Л. Н. *Модзалевский*, П. Ф. *Лесгафт*, А. Я. *Герд*,. В. И. *Водовозов*, Н. Ф. *Бунаков*, П. Ф. *Каптерев*, Ц. П. Балталон, А. П. Флеров и др.

Лит.: Переселенков С. А., Систематический указатель статей, напечатанных в неофициальной части «Педагогического сборника» за 50 лет (1864—1914), П., 1915; Симонов И. С., «Педагогический сборник» за 50 лет. 1864—1914. Краткий исторический очерк, П., 1914; Рольдин Ф. Л., К истории журнала «Педагогический сборник», «Тр. Одесского гос. ун-та. Серия филологич. наук», 1962, т. 152, в. 13.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СОВЁТ школы — орган коллективного руководства школой. В состав П. с. входят: директор школы, его заместители, все педагоги школы, библиотекарь, старший пионервожатый, школьный врач, председатель родительского комитета. На заседания П. с. могут приглашаться секретарь комитета ВЛКСМ школы, председатель совета дружины, представители общественных и сов. организаций, родители. Председателем П. с. является директор школы. Ежегодно один из учителей избирается секретарём П. с. Члены П. с. пользуются одинаковыми правами в решении обсуждаемых вопросов; решения принимаются большинством голосов при открытом голосовании и являются обязательными для всех работников школы. В случае несогласия большинства членов П. с. с мнением директора школы вопрос рассматривается в районном (или городском) отделе нар. образования, где и принимается окончательное решение.

План работы П. с., к составлению к-рого директор школы привлекает членов совета, основывается на плане работы школы и включает наиболее важные и актуальные для данной школы вопросы.

На П. с. рассматриваются отчёты администрации о деятельности школы за определённый период времени, обсуждаются доклады и сообщения учителей об их работе. Отдельные заседания П. с. посвящаются анализу результатов работы пед. коллектива по таким сложным пед. проблемам, как, напр., воспитание коммунистич. мировоззрения, развитие познавательной активности и самостоятельности уч-ся, применение знаний на практике, повышение культуры устной и письменной речи уч-ся, единство пед. требований, пед. руководство деятельностью пионерской дружины и школьного комсомола и др. П. с. принимает решения о переводе в следующий класс и выпуске уч-ся, о наградах и поощрениях, о снижении отметок по поведению, а также об исключении из школы в случае, когда все меры пед. воздействия на уч-ся исчерпаны. Постановление П. с. об исключении уч-ся из школы представляется на утверждение в рай- или гороно. В течение уч. года проводится, как правило, не более 5—7 заседаний П. с.

Эффективность работы П. с. зависит от того, насколько вдумчиво и квалифицированно руководит им директор школы, от общего стиля работы пед. коллектива (см. *Коллектив педагогический*). Важнейшее значение имеет

создание благоприятных условий для принципиальной критики недостатков в работе школьной администрации и отдельных учителей. С этой целью директора многих школ отказались от единоличного анализа итогов деятельности школы на П. с. Они привлекают к этому учителей и руководителей методич. объединений. В конце заседания директор подводит итоги обсуждений, обобщает высказанные предложения. Большое значение имеет также систематич. проверка исполнения решений, принятых П. с.

Лит.: Положение о пед. совете 8-летней школы, ср. общеобразовательной трудовой политехнич. школы с производств. обучением и вечерней (сменной) ср. общеобразовательной школы РСФСР, «Сб. приказов и инструкций Мин-ва просвещения РСФСР», 1960, авг., № 33; Серебряков А., Роль пед. совета в перестройке школы, «Нар. образование», 1959, № 11; Рогожкин В., Пед. совет — орган коллективного руководства, «Нар. образование», 1962, №2; Черепашенец Г., Работа пед. коллектива школы по изучению и распространению передового опыта, М., 1963. *Г. Р. Черепашенец.* Москва.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ — подготовка пед. кадров для уч.-воспитательных учреждений, общеобразовательных трудовых политехнич. школ, а также проф.-технич. и средних спец. уч. заведений; под термином «П. о.» понимается также совокупность общетеоретич., пед. и спец. знаний и практич. пед. навыков, позволяющих получившим П. о. вести уч.-воспитательную работу в уч. заведениях и уч.-воспитательных учреждениях в соответствии с полученной специальностью.

П. о. в СССР является органич. частью системы нар. образования и осуществляется в соответствии с планами развития нар. х-ва и культуры, с учётом культурных запросов и нац. особенностей народов союзных республик.

В дореволюционной России определились гл. обр. формы подготовки учителей для нач. школы. Основным типом уч. заведений для подготовки учителей нач. школы были *учительские семинарии* с 4-летним сроком обучения, подведомственные Мин-ву нар. просвещения. В семинариях преподавались: закон божий, рус. и церковнославянский языки, литература, арифметика, с начальными сведениями из алгебры и геометрии, естествознание, физика, история, география, рисование, пение, а также педагогика, методика первоначального обучения рус. языку и арифметике. По выбору совета семинарии уч-ся обучались ремёслам. На 1 янв. 1917 в России была 171 учительская семинария (ок. 20 тыс. уч-ся; ежегодный выпуск—3—4 тыс. учителей). Учителей нач. школы готовили также пед. классы 913 *женских гимназий*, 50 женских *епархиальных училищ* и *женский педагогический институт* в Петербурге (см. *Женское образование*). При нек-рых *высших начальных училищах* и *прогимназиях* имелись 2-годичные *педагогические курсы*. Пед. курсы организовывали также уч. округа и земства. Имелось небольшое число и частных пед. курсов. В 19 в. для *церковно-приходских школ* учителей готовили *церковно-учительские школы*, а также *второклассные учительские школы*, подведомственные Синоду. Правом занимать должность учителя пользовались также лица, окончившие духовные семинарии или 8 классов гимназии Мин-ва нар. просвещения. Многие учителя, особенно на окраинах страны, не имели пед. образования и получили звание учителя после сдачи спец. экзаменов.

Учителей для высших нач. уч-щ (а ранее для городских и *уездных училищ*) готовили *учительские институты* с 3-годичным сроком обучения. В 1917 было 58 таких ин-тов (4 тыс. уч-ся). В них преподавались: рус. язык и церковнославянское чтение (с переводами на рус. язык и грамматич. объяснениями), чистописание, арифметика и нач. алгебра, геометрия, рус. и всеобщая история, рус. и всеобщая география, естественная история и физика, черчение и рисование, пение,

гимнастика, педагогика. В отдельных ин-тах было введено преподавание ручного труда. В учительских семинариях и ин-тах осуществлялось религиозно-нравственное воспитание будущих учителей, гл. обр. в процессе изучения закона божьего, заучивания и чтения молитв, строгого выполнения религиозных обрядов. Объём общенауч. знаний был сравнительно небольшим, но уч-ся получали хорошую по тому времени практическую пед. и методич. подготовку, чему в значительной мере способствовала пед. практика в «образцовых» школах при пед. уч. заведениях. Уч-ся из малообеспеченных слоёв населения получали стипендию. Окончившие были обязаны проработать определённые сроки в соответствующих уч. заведениях. Учительские семинарии и ин-ты были тупиковыми уч. заведениями: по окончании семинарии можно было поступить только в учительский ин-т, по окончании учительского ин-та— в коммерческий ин-т.

Нек-рые пед. уч. заведения благодаря усилиям прогрессивных педагогов отличались хорошей постановкой уч.-воспитательной работы. Напр., широкую известность получила Поливановская учительская семинария, в к-рой преподавали известные методисты П. О. *Афанасьев*, В. К. *Беллюстин* и др.

В системе П. о. с 60-х гг. 19 в. значительную роль играли летние 4—6-недельные пед. курсы, организованные с целью повышения квалификации учителей земствами и городскими управлениями. Эти курсы содействовали распространению передовой пед. мысли и пед. опыта, в их проведении участвовали известные рус. педагоги И. Н. *Ульянов*, Н. Ф. *Бунаков*, Д. И. *Тихомиров*, В. И. *Водовозов*, В. П. *Вахтеров*, П. Ф. *Каптерев* и др.

Учителями ср. уч. заведений назначались, как правило, лица, окончившие *университеты* и нек-рые высшие уч. заведения не пед. профиля, а также духовные академии.

Впервые в России вопрос об организации высшего П. о. был поставлен в конце 18 в. передовыми общественными деятелями. А. Н. Радищев высказывал мысли о необходимости основательной подготовки учителей. Декабристы предусматривали организацию пед. ин-тов в каждом губернском городе. Особенно большое влияние на организацию П. о. в сер. 19 в. оказал К. Д. Ушинский, разработавший план подготовки учителей для нач. школы и выдвинувший мысль о необходимости организации в ун-тах пед. ф-тов. Развитию П. о. во многом способствовала деятельность Н. А. Добролюбова и Д. И. Менделеева.

В нач. 80-х гг. 18 в. при Моск. ун-те был организован пед. семинарий, явившийся первоначальной формой высшего П. о. В соответствии с университетским уставом 1804 были открыты 3-годичные *педагогические институты* при университетах: Московском (1804), Харьковском (1811), Казанском (1812), Дерптском (впоследствии Юрьевском, ныне Тартуском; 1820) и Киевском (1834). В этих пед. ин-тах изучались спец. предметы и проводилась пед. практика. Окончившие были обязаны прослужить учителями не менее 6 лет. Получившие степень *магистра* преподавали в ин-тах. Многие выпускники пед. ин-тов при ун-тах стали впоследствии видными учёными (Ф. И. *Буслаев*, Н. С. Тихонравов и др.). Среди пед. ин-тов выделялся С.-Петербургский, созданный на базе учительской семинарии (1804) в качестве самостоятельного уч. заведения. В 1816 он был преобразован в *Главный педагогический институт* и должен был руководить всеми пед. ин-тами при ун-тах. Гл. пед. ин-т, кроме учителей гимназии, готовил адъюнктов и профессоров для высших уч. заведений. В 1819 на основе ин-та был создан Петерб. ун-т. В 1828 Гл. пед. ин-т был восстановлен и просуществовал до 1858. В 1859 пед. ин-ты были закрыты.

В 1867 в Петербурге и в 1875 в Нежине открылись историко-филологич. ин-ты с 4-летним сроком обучения для подготовки учителей ср. школы. В отличие от ун-тов, в этих ин-тах давалась основательная по тому времени пед. и методич. подготовка. С целью привлечения молодёжи в эти ин-ты были установлены льготы для обучающихся (интернат, бесплатное обучение и содержание). Окончившие обязывались прослужить в уч. заведениях Мин-ва нар. просвещения 6 лет. Большую роль в улучшении постановки П. о. во 2-й пол. 19 в. и нач. 20 в. сыграл Пед. музей военно-уч. заведений в Петербурге (осн. 1864), который устраивал выставки уч. пособий, проводил курсы для учителей и воспитателей ср. военных и др. уч. заведений, участвовал в междунар. пед. выставках. Значительную помощь в развитии П. о. оказывал также Киевский пед. музей, осн. в 1902 на частные средства (см. *Педагогический музей*).

В 60—70-х гг. 19 в. были открыты *Высшие женские курсы* университетского типа, готовившие учителей гл. обр. для женских ср. уч. заведений и младших классов мужских ср. школ. Пед. направленность имели Высшие женские курсы воспитательниц и учительниц в Москве, женский пед. ин-т в Петербурге, Высшие *Фребелевские курсы* в Петербурге, *Фребелевский институт* в Киеве и др. В 1907 в Петербурге В. М. Бехтеревым был организован Психоневрологич. ин-т — высшее медико-пед. уч. заведение для подготовки преподавателей ср. школ, врачей и юристов. В ин-те были созданы ф-ты: общеобразовательный, именовавшийся «основным», педагогич. с естественноисторич. и словесноисторич. отделениями, юридич. и медицинский. При ин-те имелись свои клиники, лаборатории. Среди преподавателей ин-та были известные учёные А. А. Ухтомский, Н. Е. Введенский, С. А. Венгеров, Е. В. Тарле, П. Ф. *Лесгафт*, Д. Н. Овсянико-Куликовский, П. Ф. Каптерев и мн. др. В 1918 ин-т был преобразован во 2-й Петроградский ун-т, к-рый в дальнейшем слился с Ленингр. гос. ун-том.

В 1907 прогрессивными общественными деятелями и учёными были созданы в Петербурге *Педагогическая академия* Лиги образования, содержавшаяся на частные средства, но подведомственная Мин-ву нар. просвещения, в Москве — *Педагогический институт имени П. Г. Шелапутина* (осн. 1911). Эти уч. заведения давали в течение 2-летнего срока обучения пед. и методич. подготовку слушателям, имевшим законченное высшее образование.

После Великой Октябрьской революции начались настойчивые поиски новой системы П. о., создавались новые типы высших и ср. пед. уч. заведений, к-рые могли бы успешно готовить пед. кадры, способные творчески подойти к строительству сов. школы с подлинно научным содержанием и новыми методами воспитания и обучения. В первые годы Сов. власти система П. о. была неустойчивой, типы и сеть пед. уч. заведений часто менялись. Многие пед. уч. заведения, созданные в эти годы и просуществовавшие сравнительно недолго, все же помогли не только удовлетворить потребность в новых кадрах учителей, но и определить наиболее целесообразное направление, формы и методы их подготовки. В 1918—20 были организованы сравнительно небольшие специализированные школьные, дошкольные и другие пед. уч. заведения и пед. курсы, затем они постепенно объединялись во многофакультетные вузы. Хорошо оборудованные дореволюционные учительские семинарии были преобразованы в ин-ты нар. образования с 4-летним сроком обучения для подготовки учителей и других работников школы и различных уч.-воспитательных учреждений, остальные — в постоянно действующие 3-годичные пед. курсы, готовившие учителей нач. школы (2 курса теоретических и 1 —

практический). На 1 янв. 1921 в стране было св. 40 ин-тов нар. образования.

В 20-е гг. в РСФСР сложилась след. система П. о.: пед. техникум на базе школы-семилетки с 3-летним сроком обучения для подготовки учителей нач. школы, воспитателей дошкольных учреждений и работников политпросвета (с 1937 пед. техникумы стали именоваться *педагогическими училищами*); практические пед. ин-ты с 3-летним сроком обучения — для подготовки учителей школ-семилеток (с 1923 упразднены, как не оправдавшие себя); пед. ин-ты и пед. ф-ты гос. ун-тов на базе девятилетки с 4-летним сроком обучения для подготовки учителей ср. школы.

Пед. ин-ты и ф-ты ун-тов, как правило, имели отделения: социального воспитания с циклами дошкольным, школьным и педагогическим (курс обучения 3 года, 4-й — для подготовки преподавателей спец. дисциплин в пед. техникумах); подготовки преподавателей техникумов (4 года); политико-просветительные (3 года) и др.

Система П. о. в УССР имела в этот период нек-рые отличия: там существовали высшие 3-летние пед. курсы (с 1925 — пед. техникумы) на правах вуза; ин-ты нар. образования с ф-тами социального воспитания, проф. образования, политпросвета.

Одним из первых крупных сов. пед. вузов была *Академия коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской* (1923—35), заложившая основы сов. системы П. о. На основе Высших женских курсов Герье в 1918 был создан 2-й Моск. гос. ун-т, при к-ром в 1921 открылся пед. ф-т с отделениями: дошкольным, школы 1-й ступени, пед., лит.-лингвистич. (рус. и иностранные языки и лит-ра), физико-математич. и биолого-географич. (впоследствии число ф-тов увеличилось). Ун-ту были переданы нек-рые уч. заведения и курсы пед. профиля. В 1930 2-й МГУ был реорганизован в Моск. гос. пед. ин-т (с 1941 — им. В. И. Ленина). В 30-е гг. в Москве были открыты городской (с 1946 — им. В. П. Потёмкина) и областной (с 1957 — им. Н. К. Крупской) пед. ин-ты, к-рые внесли значительный вклад в совершенствование подготовки педагогических кадров.

В Петрограде в 1918 по инициативе М. Горького и при ближайшем участии А. В. Луначарского был основан Гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена (имя Герцена ин-ту присвоено в 1920) с 3 ф-тами: гуманитарным (словесное и историч. отделения), физико-математич. и естествознания. В 20-е гг. в ин-т им. Герцена влились различные пед. уч. заведения и н.-и. пед. учреждения, осн. в Ленинграде в первые годы Сов. власти, а в годы Вел. Отечеств. войны — пед. ин-ты, организованные в 30-е гг. Московские и Ленинградский пед. ин-ты стали впоследствии ведущими пед. вузами страны. В 1927 были организованы пед. ф-ты при гос. ун-тах (в т. ч. во Владивостоке, Воронеже, Иркутске, Нижнем Новгороде, Перми, Ростове-на-Дону, Саратове, затем в Казани и др.).

В 20-е гг. в связи с развитием и реализацией на практике идеи трудового воспитания, а также с организацией массовых общеобразовательных трудовых политехнич. школ возникла необходимость подготовки учителей по труду. В Москве были созданы Академия трудового просвещения (1920—21) и Индустриально-пед. ин-т им. К. Либкнехта (1923). Ин-т им. Либкнехта готовил преподавателей для школ фабрично-заводского ученичества и индустриальных проф.-технич. школ металлообрабатывающей, текстильной, горной, металлургич. пром-сти и ж.-д. транспорта (в 1930—33 окончившие ин-т получали звание педагога-инженера). В 1943 ин-т был присоединён к Моск. гос. пед. ин-ту им. В. И. Ленина.

Наряду с пед. вузами и ф-тами гос. ун-тов в 20-е гг. создавалась сеть политико-просветительных уч. заведений, несколько позднее реорганизованных в коммунистич. вузы, по сохранивших свой политико-просветительный характер. Так, в 1925 был организован Моск. политико-просветительный ин-т с ф-тами общественно-экономич. и биолого-агрономическим, к-рый готовил организаторов-методистов политпросветработы. В 1925—26 ин-т был преобразован в коммунистич. вуз со школьно-курсовым, клубным и библиотечным отделениями. В 1925 был создан Ленингр. коммунистич. политико-просветительный ин-т им. Н. К. Крупской, в 1941 преобразованный в Ленингр. библиотечный ин-т им. Н. К. Крупской.

В 20-е гг. открылось значительное число различных по назначению, условиям приёма и обучения самостоятельных краткосрочных (1—2-годичных) пед. курсов, напр. в Москве при пед. ф-те 2-го МГУ, физико-математич. ф-те МГУ, Высших художественно-технич. мастерских (ВХУТЕМАС), Высшем технич. уч-ще, Ин-те нар. х-ва им. Г. В. Плеханова, С.-х. академии и др. Осн. задача курсов, на к-рые принимались лица с высшим образованием, состояла в том, чтобы дать слушателям пед. подготовку, необходимую для преподавания в вузах, техникумах и общеобразовательных школах. Большое значение на пед. курсах придавалось педагогике проф. образования. С целью подготовки преподавателей общественных наук для вузов в 1921 в Москве был открыт *Институт красной профессуры*. В 30-е гг. для подготовки преподавателей пед. дисциплин и общественных наук для вузов в Москве были созданы *Высший коммунистический институт просвещения* и Коммунистич. ун-т.

Сеть пед. ин-тов в СССР в основном сложилась в 30-е гг. Многие ин-ты были организованы на базе пед. и других ф-тов ун-тов; открылось неск. *педагогических институтов иностранных языков*. Особое внимание было обращено на развитие культуры и просвещения народов Севера и Средней Азии. Напр., для подготовки учителей школ Севера по нац. языкам, рус. языку и лит-ре в 1939 был создан Ленингр. гос. пед. ин-т народов Севера (в 1958 ин-т реорганизован в ф-т народов Крайнего Севера при пед. ин-те им. А. И. Герцена).

В нек-рых республиках Средней Азии и Закавказья, в связи с особенностями развития женского образования, в качестве временной формы П. о. были открыты женские учительские и пед. ин-ты и пед. уч-ща, сыгравшие значительную роль в развитии просвещения в этих республиках (впоследствии жен. пед. уч. заведения были реорганизованы в обычные).

В 30-е гг. в связи с введением в крупных городах и рабочих посёлках страны всеобщего 7-летнего обучения детей была создана сеть учительских ин-тов для подготовки учителей 5—7-х классов. С развитием школы и повышением требований к науч. и идейно-теоретич. подготовке учителей часть учительских ин-тов в 50-е гг. была реорганизована в пед. ин-ты, остальные — в пед. уч-ща (нек-рые учительские ин-ты были ликвидированы). В конце 50-х гг. нек-рые пед. ин-ты были присоединены к ун-там.

В 30-е гг. стало широко развиваться среднее и высшее вечернее и заочное П. о. (заочные курсы, ф-ты и отделения при пед. ин-тах и ун-тах). Напр., в 1934 был открыт вечерний учительский ин-т при Харьковском ун-те; в 1936—41 в составе заочного сектора МГУ работал пед. ин-т с ф-тами: физич., историч., геологич. и географич., а также учительским (см. *Заочное обучение*).

Для развития и совершенствования П. о. большое значение имели постановления ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» (19 сент. 1932) и СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О работе высших учебных заведений и руководстве высшей школой» (23 июня 1936).

В настоящее время (1966) учителей для нач. школы и воспитателей дошкольных учреждений готовят пед. уч-ща, учителей музыки и пения — муз. пед. уч-ща (на пед. работу в школы направляется также часть выпускников ср. спец. уч. заведений иск-ва). Получила нек-рое распространение подготовка учителей с высшим образованием для нач. классов. В уч. план подготовки учителя в пед. уч-ще включаются след. общеобразовательные дисциплины: история СССР, новая и новейшая история, основы политич. знаний, математика, физика с элементами астрономии, химия и минералогия, экономич. география, общая биология, иностранный язык. Спец. цикл: рус. язык, методика рус. языка и чистописание, лит-ра (общая и детская) и выразительное чтение, арифметика, природоведение (с методикой их преподавания), методика преподавания истории, анатомия и физиология детей младшего школьного возраста и школьная гигиена, психология, педагогика, пение, рисование, лепка (с методикой преподавания), теория и методика физич. воспитания. Кроме того, в уч. планы входят различные практич. работы в мастерских (с элементами черчения) и методика трудового обучения; предусматривается длительная *педагогическая практика*. На гос. экзамены выносятся: рус. язык с методикой преподавания (письменно и устно), арифметика с методикой преподавания (устно), основы политич. знаний, педагогика. Уч. план специальности «дошкольное воспитание» предусматривает изучение след. спец. дисциплин: дошкольная педагогика, общая и дет. психология, методика ознакомления детей с природой и практикум по естествознанию, методика обучения детей счёту и др. Подготовка учителей нач. классов в пед. ин-тах отличается более глубоким и разносторонним общенауч. содержанием, студенты также проходят продолжительную пед. практику, участвуют в исследовательской работе кафедр педагогики и психологии.

В 1965 в СССР работали 358 пед. и музыкально-пед. уч-щ (ок. 240 тыс. уч-ся). Из общего числа уч-ся на дневных отделениях обучалось ок. 190 тыс., на вечерних — 4,5 тыс., на заочных — ок. 50 тыс. человек. Приём в пед. уч-ща в 1965 составил ок. 80 тыс. чел., выпуск — св. 48 тыс.; по специальности «педагогика и методика нач. образования» в пед. ин-тах обучалось св. 80 тыс. студентов, из них на дневных отделениях ок. 15 тыс., на вечерних — ок. 6 тыс., на заочных — ок. 60 тыс.

Учителей для ср. общеобразовательной школы готовят преимущественно *педагогические институты*, имеющиеся во всех союзных республиках, *педагогические институты иностранных языков* и ун-ты.

В пед. ин-тах с 1964 установлены след. специальности с 4-летним сроком обучения: рус. язык и литература, родной язык и лит-ра народов СССР, иностранный язык, математика, физика, химия, биология, география, история, черчение и рисование, педагогика и психология (дошкольная), дефектология, физич. воспитание, музыка и пение, педагогика и методика нач. обучения.

По двухпрофильным специальностям, имеющимся в нек-рых пед. ин-тах, напр. география и биология, биология и химия, математика и черчение и др., в связи с большим объёмом подготовки установлен 5-летний срок обучения.

В уч. планы всех специальностей пед. ин-тов входят след. дисциплины: из цикла общественных наук — история КПСС, марксистско-ленинская философия, политич. экономия, основы науч. коммунизма, факультативно изучаются основы марксистско-ленинской этики и эстетики, основы научного атеизма; из пед. цикла — психология, история педагогики, педагогика, методика преподавания соответствующего предмета, школьная гигиена, а также иностранный язык и физич. воспитание. В спец. цикле по ряду специальностей отводится до 300 часов на изучение дисциплин по выбору студентов, а также ок. 250—300 часов на уч. дисциплины (история, родной яз., лит-ра и др.), включающиеся в уч. план вузов в соответствии с особенностями республики, нац. округа, автономной области, для к-рых ин-ты готовят учителей. За период обучения студенты выполняют 2—3 курсовые работы по основным дисциплинам. В уч. планах 30 недель выделяется на педагогическую практику. На гос. экзамены, как правило, выносятся основной предмет по изучаемой специальности (напр., история, рус. язык и лит-ра, биология) с методикой преподавания, педагогика, основы науч. коммунизма.

Отличительной чертой университетского П. о. является более широкая науч.-теоретич. подготовка студентов. В уч. планах ун-тов предусмотрены специализации и курсы по выбору студентов, что позволяет им углубить знания в избранной отрасли науки. В то же время ун-ты дают выпускникам несколько меньшую пед. и методич. подготовку. На специальностях, по к-рым выпускникам присваивается также квалификация учителя ср. школы, установлены два срока обучения: 5-летний (рус. язык и лит-ра, родной язык и лит-ра, математика, физика, химия, биология, география и др.) и 4-летний (история, история иск-ва). (О содержании и истории развития отдельных видов П. о. см. в статьях *Географическое образование*, *Механико-математическое образование*, *Филологическое образование* и др.).

Учителей музыки и пения, рисования и черчения для общеобразовательной школы, помимо ср. спец. уч. заведений, выпускают пед. ин-ты, а также вузы иск-ва, часть выпускников к-рых направляется в школы. Педагогов высшей квалификации для уч. заведений Мин-ва культуры готовят Гос. музыкально-пед. ин-т им. Гнесиных (в Москве), а также по ряду специальностей — Дальневосточный пед. ин-т иск-в. Преподавателей физич. воспитания готовят пед. ин-ты и пед. ф-ты ин-тов физкультуры (см. *Физической культуры институты* и *Физкультурное образование*).

Пед. ф-ты с одногодичным сроком обучения для подготовки (из лиц с высшим образованием) преподавателей техникумов имеются при Моск. с.-х. академии им. Тимирязева, Моск. ветеринарной академии и Моск. кооперативном ин-те Центросоюза.

Высшее и ср. заочное и вечернее П. о. дают преимущественно заочные и вечерние ф-ты и отделения пед. ин-тов, ун-тов, ин-тов физич. культуры и пед. уч-щ, как правило, по тем же специальностям, что и на дневных отделениях. Существуют 2 самостоятельных заочных пед. вуза: Московский и Армянский (г. Ереван). В заочных пед. ин-тах и на заочных и вечерних ф-тах (отделениях) сроки обучения увеличиваются на полгода — год.

В 1965 в СССР было 211 пед. ин-тов, в к-рых обучалось 775 тыс. студентов, в т. ч. 33,2 тыс. на вечерних и ок. 430 тыс. на заочных отделениях. В 1965 в пед. ин-ты принято 178,4 тыс. чел. и подготовлено для ср. общеобразовательной школы 48,4 тыс. учителей с высшим П. о.

П. о. осуществляется в различных масштабах и формах почти во всех странах мира в соответствии с общественно-экономич. и культурным уровнем их развития.

В других социалистич. странах, как и в СССР, П. о. развивается в соответствии с принципами осуществляемой в них культурной революции. В социалистич. странах Европы учителей нач. классов школы и воспитателей дошкольных учреждений, как правило, готовят ср. пед. уч. заведения (пед. школы, уч-ща, лицеи — в Чехословакии, Польше; учительские ин-ты с 3-летним сроком обучения — в Болгарии).

В Венгрии, Польше и Чехословакии учителей 6—8-х классов готовят 2-годичные высшие пед. уч. заведения. Учителей старших классов выпускают ун-ты и пед. вузы с 4-летним сроком обучения. В Германской Демократической Республике подготовка учителей осуществляется преимущественно в ун-тах и пед. ин-тах со сроком обучения от 2 до 5 лет (все пед. заведения предполагается со временем перевести на 5-летний срок обучения). Высшая пед. школа в Потсдаме с 5-летним сроком обучения готовит учителей для 9—12-х классов. Пед. ф-т Берлинского ун-та готовит учителей для школ слепых, глухонемых и др. спец. школ, там же готовятся преподаватели педагогики и методисты (обычно по 2 предметам, напр. педагогике и методике преподавания нем. языка, психологии и дошкольному воспитанию). Получила распространение подготовка учителей по 2 школьным дисциплинам, напр. по нем. языку и истории, истории и географии, нем. и рус. языку, нем. языку и художественному воспитанию и т. п.; при этом одна из специальностей является основной. Уч. план пед. ин-та состоит из циклов: общественно-политического (историч. и диалектич. материализм, политич. экономия и науч. социализм) и педагогического — общая педагогика, история педагогики, психология, школьная гигиена, пионерская работа, методика преподавания соответствующих предметов (обычно двух). Обязательными для всех студентов являются физич. воспитание, политехнич. обучение, эстетич. воспитание, а также рус. язык. Цикл спец. дисциплин зависит от характера избранной специальности. Студенты проходят длительную пед. практику в школе, пионерских отрядах, дошкольных воспитательных учреждениях. Подготовка заканчивается стажёрской практикой в течение семестра. Студенты естественно-математич. специальностей проходят, кроме того, практику на предприятиях, в производственных отделах н.-и. ин-тов; студенты гуманитарных ф-тов — в учреждениях культуры. В Румынии учителей нач. школы и воспитателей дошкольных учреждений выпускают пед. школы (срок обучения 6 лет на базе 8 классов) и учительские ин-ты (срок обучения 2 года на базе ср. школы). Преподаватели для 8-летних и ср. школ готовятся гл. обр. в ун-тах, а также в пед. ин-тах (студенты специализируются по 2 предметам, по основной специальности выпускники получают право преподавать во всех классах ср. школы, по дополнительной — в 5—8-х классах). В Китае учителя для нач. и средних классов готовятся в пед. уч-щах, для старших классов — в учительских (2-годичных) и пед. (4-годичных) ин-тах. В Корейской Народно-Демократической Республике учителей нач. школы и воспитателей дошкольных учреждений выпускают пед. уч-ща с 3-летним сроком обучения на базе неполной ср. школы. В Югославии П. о. осуществляется в ун-тах и пед. ин-тах.

В капиталистич. странах существуют различные системы П. о. Так, напр., в Англии учителей выпускают педагогические отделения ун-тов и пед. *колледжи* разного типа. Для англ. П. о. характерна децентрализация управления и руководства. Мин-во просвещения отвечает только за общие вопросы подготовки учителей. Территориальными центрами, организующими подготовку учителей, являются 17 региональных ин-тов педагогики, созданных при ун-тах. Они не являются уч. заведениями, а лишь направляют и координируют деятельность входящих в их состав пед. колледжей и пед. отделений ун-тов. В 1963/64 уч. г. региональные ин-ты объединяли 189 различных пед. уч. заведений, в к-рых обучалось св. 58 тыс. студентов. Региональный институт педагогики ведёт наблюдение за всей организацией занятий в уч. заведениях

на своей территории, разрабатывает рекомендации по составлению уч. планов и программ, устанавливает систему экзаменов, присуждает учительские свидетельства или дипломы, координирует и поощряет развитие научных исследований в области пед. наук, организует курсы повышения квалификации и конференции учителей. Как правило, ин-т возглавляет руководитель пед. отделения ун-та. Руководящим органом ин-та является совет, в состав к-рого входят представители ун-та, местных органов нар. образования и всех пед. заведений района. Подготовка учителей для полных ср. школ осуществляется в ун-тах. Вначале студенты проходят 3-летний университетский курс по избранной специальности и получают степень *бакалавра*. Желающие получить пед. подготовку поступают затем на пед. отделение ун-та, где в течение года изучают пед. дисциплины и проходят пед. практику в школе (примерно 12 уч. недель). Обычно уч. план пед. отделения включает 3 группы предметов: пед. дисциплины, по к-рым проводятся экзамены в конце курса обучения; т. н. практические предметы без экзаменов; факультативные курсы. Напр., на пед. отделении Лондонского ун-та студенты изучают следующие пед. курсы: философию воспитания и обучения, пед. психологию, гигиену воспитание, методику преподавания предмета по специализации и методики двух родственных предметов, англ. систему нар. образования, один курс по выбору (пед. психология, история нар. образования в Англии и Уэльсе, сравнительная педагогика, социология воспитания). Студенты должны изучить один из практич. предметов: изобразительное иск-во и художественные ремёсла, музыку, физич. воспитание. По желанию студент может выбрать для изучения 1—2 факультативных курса (музыка и лит-ра, методика драматич. постановок в школе и др.). В 3-летних пед. колледжах общего профиля готовятся учителя школ для малышей (от 5 до 7 лет), начальных (7—11 лет) и массового типа ср. общеобразовательных школ, т. н. ср. совр. школ (11—15 лет), а также воспитатели дошкольных учреждений. В уч. планах этих колледжей большое место (20—25% уч. времени) отводится пед. дисциплинам и пед. практике (15% уч. времени). Спец. колледжи домоводства и физич. воспитания (срок обучения 3 года) готовят учителей этих специальностей для разного типа ср. школ. Преподавателей технич. дисциплин из числа лиц, имеющих университетское или эквивалентное ему инженерно-технич. образование и 4—5-летний опыт практич. работы по специальности, выпускают 4 одногодичных технич. пед. колледжа. В 1962/63 уч. г. в Англии насчитывалось 146 пед. колледжей разных типов, из к-рых около одной трети принадлежало церковным организациям. Преподавателей по искусству и художественным ремёслам для средних школ выпускают 16 т. н. центров по подготовке преподавателей искусств, являющихся пед. отделениями художественных колледжей или ф-тов ун-тов. Принимаются лица, имеющие законченное образование по специальности. В течение года им даётся пед. подготовка и совершенствуется специальная применительно к задачам школы. В связи с недостаточным финансированием нар. образования в Англии не хватает учителей (в 1963/64 уч. г.— ок. 55 тыс.).

Во Франции учителей нач. школ выпускают т. н. нормальные школы (ср. пед. уч. заведения с 4-летним сроком обучения), к-рые готовят уч-ся к получению аттестата зрелости (сдаче экзамена на степень бакалавра) и дают проф. подготовку. Как правило, студенты проводят 2 года в общеобразовательных классах, готовясь к получению степени бакалавра. Лица, имеющие степень бакалавра, по конкурсу принимаются в классы проф. подготовки, где учатся 2 года, причем 2-й год проводят в школе в должности помощника учителя. В классах, готовящих к аттестату зрелости, уч. работа ведётся по программам общеобразовательных лицеев.

Студенты нормальных школ изучают общие основы педагогики, дет. психологию, элементы социологии, историю нар. образования и педагогич. мысли, этику учителя, школьное законодательство, методику уч. предметов нач. школы. На пед. практику отводится по 1 мес. в каждом *триместре*. Выпускники нормальной школы получают свидетельство учителя нач. школы. Учителя ср. школ готовятся на соответствующих ф-тах ун-тов, в высших нормальных школах (таких школ во Франции 4) и в региональных пед. центрах. Высшая нормальная школа пользуется большим науч. авторитетом; число её слушателей крайне ограничено. Срок обучения в школе 4 года, из них 2 года отводится на подготовку к степени *лиценциата*, 1 год — к диплому высшего образования и ещё 1 год — на подготовку к конкурсу на степень *агреже*.

Минимальной общеобразовательной подготовкой для преподавания в ср. школе является степень лиценциата. Получивший эту степень может быть назначен в школу на должность младшего учителя. Чтобы стать дипломированным учителем, он должен пройти один из двух или оба конкурсных экзамена. Он может сдавать конкурсные экзамены на поступление в пед. центр. Лица, успешно выдержавшие теоретич. экзамены, допускаются к практич. части конкурса, направляются в один из 17 региональных пед. центров, расположенных в университетских городах и готовящих к получению свидетельства на право преподавания в ср. школе. Поступившие в такой центр приобретают в течение года пед. стаж под руководством опытных инструкторов, работая в школах в качестве учителей-стажёров. В первый период стажёр наблюдает работу своих инструкторов, а во второй сам проводит занятия в разных классах. Для стажёров организуются циклы лекций и семинарских занятий по педагогике и психологии. По окончании стажировки будущие учителя сдают перед спец. комиссией «практический экзамен»: читают лекции и проводят практич. занятия в лицеях. Право занимать высшие посты в системе ср. и высшего образования имеет учитель, получивший степень агреже, присваиваемую в результате конкурсного экзамена высшего уровня.

В Соединённых Штатах Америки нет единой системы П. о.— подготовка учителей осуществляется на основе законодательства отдельных штатов. Учителя элементарных и ср. школ готовятся часто в одних и тех же уч. заведениях: ун-тах, учительских колледжах и колледжах штатов. В большинстве штатов от учителя требуется окончание учительского колледжа (4—5 лет обучения). Первая половина курса обучения посвящается в основном общеобразовательной подготовке, вторая — специализации по предметам и пед. подготовке. Большое внимание обращается на школоведение и пед. практику. По окончании уч. заведения учитель, как правило, преподаёт не один, а несколько предметов. Окончание ун-та и получение степени магистра или доктора наук даёт право на более высокий оклад, но практически магистры и доктора наук редко работают в школе. Учителей в США не хватает; молодёжь неохотно идёт в пед. уч. заведения, т. к. зарплата учителя значительно ниже зарплаты других специалистов с высшим образованием. Кроме того, нередко деятельность учителя связана с различными ограничительными обязательствами (посещать церковь, не вступать в какие-либо об-ва и союзы и т. п.).

В системе П. о. в скандинавских странах установились относительно высокие и достаточно строго соблюдаемые требования к подготовке учителей. Для П. о. в Швеции характерна подготовка учителей широкого профиля. Учительницы «школ малышей» и «классные учителя» (для 3—7-х классов 7-летней нар. школы) готовятся в пед. уч-щах (семинариях) со сроком обучения в 2—4 года в зависимости от предварительной подготовки. Поступающие подвергаются спец. испытанию на проф. пригодность и сдают установленные вступительные экзамены. Будущие учителя получают довольно разностороннюю общую и спец. подготовку, что даёт им возможность вести все предметы уч. плана (число их достигает 11) во всех классах нар. школы и в 1—6-х классах 9-летней, т. н. единой школы. Большое внимание уделяется теоретич. и практич. психолого-пед. подготовке и стажировке в школе, к-рая проводится под руководством инспектора и директора школы. Преподаватели-предметники для ср. школы и старших классов «единой школы» готовятся в ун-тах. Для получения звания младшего учителя (адъюнкта) выпускник должен сдать т. н. профессиональный экзамен. В полных ср. школах-гимназиях занятия ведут преподаватели, имеющие звание лектора, для получения к-рого необходима ещё сдача экзамена на степень лиценциата (3—4 года обучения). Преподаватели музыки, физкультуры, домоводства, ручного труда, рисования готовятся в спец. уч. заведениях (Высшей муз. школе, Центральном гимнастическом ин-те и др.). Три высших пед. школы (в Стокгольме, Мальмё и Гётеборге) осуществляют повышение квалификации учителей нар. школ с предоставлением им права преподавания в ср. школах.

Получает развитие П. о. в странах Азии, Африки и Латинской Америки, освободившихся из-под колониальной зависимости. Напр., в Индонезии учителя элементарных школ готовятся в 3-летних ср. пед. школах (на базе младшей ср. школы), в уч. плане к-рых большое место занимают методики преподавания. Имеются пед. школы по подготовке учителей физкультуры, домоводства, технич. предметов со сроком обучения 3—4 года на базе ср. пед. школы или старшей ср. школы. Учителей для младших и старших ср. школ выпускают ун-ты. Студенты проходят сначала 3-летнюю подготовку к степени бакалавра и затем 2-летнюю подготовку к степени магистра. Уч. план складывается из 3 осн. разделов: общеобразовательная подготовка, педагогич. и методич. подготовка, включая пед. практику, специализация по одному или нескольким науч. предметам. Существует 12 таких ф-тов при ун-тах и университетских колледжах в Бандунге, Джакарте, Джокьякарте, Макассаре и др. Правительственный план развития просвещения предусматривает создание ун-тов во всех 22 провинциях страны. Каждый ун-т будет иметь ф-т подготовки учителей, к-рый должен стать центральным учреждением и по контролю над всеми пед. уч. заведениями в провинции. В конце 50-х гг. в стране было создано 2 типа курсов повышенного уровня (на базе ср. пед. школы) для подготовки учителей элементарной школы к преподаванию в младших и старших ср. школах. Первый тип эквивалентен 3-летнему курсу бакалавра гуманитарных наук (по педагогике); второй — даёт образование, равное 5-летнему магистерскому курсу.

В Республике Мали преподаватели полных ср. школ готовятся в высшем пед. колледже в Бамако. Колледж имеет 2 отделения: на первом (срок обучения 3 года) готовятся преподаватели для лицеев и пед. уч-щ (пед. подготовка осуществляется параллельно с общеобразовательной); на втором отделении (срок обучения 2 года) готовятся инспектора для школ 9-летнего общего основного образования. Присоединённый к колледжу пед. ин-т разрабатывает уч. планы и программы для пед. уч. заведений, занимается пед. исследованиями и повышением квалификации учителей. Пед. уч-ще в Катибугу (срок обучения 2 года) готовит

учителей для 2-й ступени «основного образования» (6—9-е классы). Принимаются уч-ся, имеющие «первое свидетельство за среднюю школу». Пед. подготовка включает пед. психологию, общие основы педагогики, предметные методики, пед. практику. В Сегу имеется 3-летнее пед. уч-ще домоводства. Учителя для школ 1-й ступени основного образования (1—5-е классы) готовятся в проф.-пед. центрах, обеспечивающих 1-годичную пед. подготовку. Планируется приём только лиц, имеющих диплом об окончании основной школы.

В Нигерии учителей нач. и ср. школ готовят учительские колледжи соответственно на базе нач. и ср. школ. В 1962/63 уч. г. имелось 158 колледжей в Восточной области (в 1955 их было только 49), 98 — в Западной и 49 — в Северной областях.

О системах пед. образования в зарубежных странах см. статьи о просвещении в этих странах.

Лит.: Луначарский А. В., О пед. образовании в РСФСР, «Нар. просвещение», 1926, № 9; Королев Ф. Ф., Очерки по истории сов. школы и педагогики. 1917—1920, М., 1958, с. 420—34; Миссюра Н., Смирнова Н., Подготовка учителей в ГДР, «Нар. образование», 1960, № 8; Соколов Е., Подготовка учителей шведских школ, там же, 1962, № 10; Савина Н., Подготовка учителя в ГДР, там же, 1964, № 5; Питов В. И., Попов В. Н., Общетехнические и общенаучные факультеты на Украине, Х., 1964; Хрусталева В. А., К истории высшего пед. образования в РСФСР, М., 1963; Курносов Ю. О., Бондар А. Г., У навчанні та праці. Підготовка кадрів інтелігенції в Українській РСР, Київ, 1964; Алферов Ю., Некоторые черты системы подготовки учителей в Англии, «Сов. педагогика», 1965, № 2; Richardson C. A., Brûlé H., Snyder H. E., The education of teachers in England, France and the USA, [P.], UNESCO, [1953]; Dent H. C., The training of teachers in the United Kingdom, L., [1962]; Nowakowski J., Kształcenie nauczycieli we Francji, w Belgii i we Włoszech, «Kwartalnik pedagogiczny», 1963, № 1; The year book of education, L., [1963] — (The education and training of teachers).

С. И. Зиновьев. Москва.

ПЕДОЛО́ГИЯ (от греч. παῖς, род. п. παιδός — дитя и λόγος — слово, учение) — буквально — наука о детях, фактически — механич. совокупность психологич., анатомо-физиологич., биологич., социологич. концепций развития ребёнка. Возникновение П. было обусловлено проникновением в психологию и педагогику эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Первые работы педологич. характера относятся к нач. 20 в. (в зарубежных странах — С. *Холл*, Дж. *Болдуин*, Э. *Мёйман*, В. *Прейер* и др., в России — В. М. *Бехтерев*, Г. И. *Россолимо*, А. П. *Нечаев* и др.).

В совр. зарубежной науке термин «П.» не употребляется; вопросы, включавшиеся в проблематику П., разрабатываются в общем русле развития дет. и пед. психологии.

В рус. пед. науке П. была широко представлена на съездах по пед. психологии (1906 и 1909) и экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916). Выходивший с 1904 под ред. Бехтерева журн. «Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма» с 1912 получил название «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии». После Вел. Окт. социалистич. революции развилась сеть педологич. учреждений, была издана обширная лит-ра, проведены конференция (1927) и съезд педологов (1928), выходил журн. «Педология» (1928—32). К концу 20-х гг. П. начала претендовать на роль «марксистской науки о детях», монополизируя право на изучение ребёнка, оттесняя педагогику и поглощая психологию, анатомию и физиологию дет. возраста. Несмотря на многочисленные дискуссии, предмет П. определён не был и попытки теоретиков П. (П. П. Блонский, А. Б. Залкинд и др.) найти специфику П., к-рая не сводилась бы к содержанию смежных, фактически поглощённых ею наук, успеха не имели. Нек-рые педологи (М. Я. *Басов* и др.) хотели видеть в П. «...научный синтез всего того, что составляет существенные результаты отдельных научных дисциплин, изучающих развивающегося человека...» (Басов М. Я., Общие основы педологии, 1931, с. 18). Комплексное изучение детей, как и выдвижение проблемы развития ребёнка в центр исследовательской работы, было бы, несомненно, ценным завоеванием психологич. и пед. мысли. Однако фактически в поисках синтеза П. не пошла дальше простой компиляции. Науч. синтез не был достигнут, т. к. П. не смогла осуществить предварительного анализа данных психологии, анатомии, физиологии и педагогики, а основу синтеза видела в механистическом (по существу) учёте влияний наследственности и среды.

Теоретич. предпосылками П. служили биологизаторские и социологизаторские теории. Биологизаторская концепция развития (Е. А. *Аркин*, П. П. *Блонский* и др.) обнаруживала тенденции к упрощённо механистич. пониманию поведения ребёнка с акцентом на внутренне-биологич. влияния, гл. обр. конституциональных особенностей организма и эндокринной системы. Так, возрастную периодизацию нек-рые педологи пытались связать с системой узко-биологич. признаков («беззубое детство», «молочнозубое детство», «постояннозубое детство») и построить на этой основе «возрастные симптомокомплексы». Роль гл. фактора возрастного развития у биологизаторов-педологов играла наследственность, к-рая якобы определяет структурные и функциональные особенности механизмов, осуществляющих поведение, степень пластичности и многообразия заложенных в них возможностей. Характерна также попытка коррелировать интеллектуальное развитие с различными биологич. и физико-химич. факторами (поиски связей умственного развития школьников с щёлочностью слюны, возрастом матери, солнечным или малосолнечным временем года, на к-рое пришлось рождение ребёнка и т. п.). Т. о., биологизаторская концепция П. выдвигала на первое место элементарное, биологическое в ущерб высшему, специфически человеческому, историческому в психологии личности развивающегося ребёнка.

Социологизаторская концепция в П. (А. Б. Залкинд, А. С. Залужный, С. С. Моложавый) принимала за осн. фактор развития ребёнка механическое, в духе «теории равновесия», приспособление его к социальной среде, к-рая становилась фатальным началом в судьбе формирующегося человека. Как утверждали педологи, для того чтобы изучить ребёнка, достаточно проанализировать структуру его среды: какова окружающая среда, таковы структура личности и механизмы поведения. Т. о., возможности воспитания фактически игнорировались и, по существу, отрицались. В педологич. практике фатализация роли среды находила выражение в бесчисленном количестве «обследований» среды ребёнка, к-рыми подменялось его действительное изучение.

Растворяя качественные особенности развивающегося человека в биологич. характеристике и подменяя изучение личности ребёнка «социологическим» изучением среды, П. проявляла антипсихологизм, игнорируя марксистско-ленинский этап развития психологии и продолжая видеть в ней науку о субъективном. Столь же враждебно П. относилась к педагогике, третируя её как «эмпирику». Идеалистич. и механистич. установки П., её антипсихологизм, чрезмерное увлечение *тестами*, при помощи к-рых определялся т. н. коэффициент умственной одарённости (IQ) уч-ся, отрицательно сказались на психологии и педагогике и в особенности много вреда причинили школе. В этой связи ещё в начале 30-х гг. началась принципиальная критика многих положений П. (проблемы предмета П., био- и социогенеза, тестов и др.). Критика теории отмирания школы [см. Постановление ЦК ВКП(б) от 5 сент. 1931 «О начальной и средней школе»] поставила вопрос об ошибочности характерного для П. игнорирования собственной деятельности школьников и ведущей роли воспитания и обучения в развитии ребёнка. Эта критика получила завершение в постановлении ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Резкая и по большей части справедливая критика П. вместе с тем нередко сопровождалась отрицанием всего положительного, что было сделано сов. учёными (П. П. Блонским, Л. С. *Выготским* и др.), так или иначе связанными с П. и действительно допускавшими серьёзные ошибки, но вместе с тем творчески развивавшими педагогику и психологию. Ряд работ Блонского (напр., «Развитие мышления школьника», М., 1935), работы Выготского и его сотрудников по дет. психологии заложили фундамент совр. науч. знаний о психич. развитии ребёнка. Труды Н. М. Щелованова, М. П. Денисовой, Н. Л. Фигурина, создававшиеся в педологич. по названию учреждениях, содержали ценный фактич. материал, вошедший в фонд совр. знаний о ребёнке и его развитии. Эти труды были положены в основу и ныне действующей системы воспитания в младенческом возрасте и раннем детстве. Неправильное толкование постановления о П., недостаточно дифференцированный подход ко всем исследованиям, называвшимся педологическими (многие из них по своим принципиальным установкам таковыми не были), привели в ряде случаев к существенной недооценке проблемы возрастного развития и возрастных особенностей и причинили ущерб развитию дет. психологии.

Осн. проблемы П. рассмотрены в работах Дж. Болдуина («Духовное развитие детского индивида и человеческого рода», пер. с англ., т. 1—2, 1911), А. Чемберлен («Дитя. Очерки по эволюции человека», пер. с англ., ч. 1—2, 1911), С. Холла («Собр. статей по педологии и педагогике», пер. с англ., 1912), А. Б. Залкинда («Основные вопросы педологии», 1927), А. Гезела («Умственное развитие ребёнка», пер. с англ., 1930), М. Я. Басова («Общие основы педологии», 1931), П. П. Блонского («Педология», 1934).

Лит.: Петровский А. В., На подступах к марксистской психологии, в кн.: Вопросы теории и истории психологии, М., 1964.

А. В. Петровский. Москва.

ПЕДОНО́М (греч. παιδονόμος, от παῖς — дитя и νέμω — управляю) — руководитель гос. воспитательного учреждения в Спарте (Др. Греция). Назначался старейшинами из числа знатных аристократов. П. наблюдал за нравственным поведением и военно-физич. упражнениями воспитанников, наказывал их за проступки. См. *Спартанское воспитание.*

ПЕДОТРИ́Б (греч. παιδοτρίβης, от παῖς — дитя и τρίβομαι — упражняюсь) — руководитель физич. воспитания в гимнастич. школах Др. Афин — *палестрах*; в других афинских воспитательных учреждениях П. назывались учителя гимнастики. См. *Афинское воспитание.*

ПЕДОЦЕНТРИ́ЗМ (от греч. παῖς — дитя и лат. centrum — центр) — одно из направлений бурж. педагогики, утверждающее, что содержание, организация и методы обучения (особенно в нач. школе) определяются лишь непосредственными, спонтанными (возникающими вследствие внутренних причин) интересами и потребностями детей, а не социально-экономич. условиями и потребностями общества. Сторонники П. противопоставляют сообщению детям знаний «извне» такую организацию уч. процесса, при к-рой «личность ребёнка имеет наибольшую возможность проявить себя». Решающая роль учителя в обучении и воспитании детей фактически устраняется. Взамен систематич. обучения проводятся лишённые зачастую познавательного содержания игры, беседы и др. занятия по «центрам интересов» детей. Осуществление принципов П. ведёт к снижению уровня знаний, к отрыву обучения от запросов жизни.

Педоцентрич. идеи составляют существенную часть пед. системы Ж. Ж. *Руссо*, имевшей для своего времени прогрессивное значение. Воспитание Руссо трактовал как создание условий для естественного роста и развития врождённых свойств и способностей ребёнка, для его свободной познавательной и трудовой активности. Идеи П. были ярко выражены в системе О. *Декроли* (Бельгия), в «школах действия», руководимых А. *Ферьером* (Швейцария), в пед. опыте Р. *Кузине* (Франция).

Педоцентрич. воззрения свойственны и амер. философу и педагогу Дж. *Дьюи*. Ребёнок, по выражению Дьюи, это солнце, вокруг к-рого должны вращаться все средства образования. «Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения» («Школа и ребёнок», М., 1923, с. 8). Эти взгляды Дьюи в сочетании с прагматич. подходом к целям образования (см. *Прагматизм*) послужили основой для отрицания единых уч. планов и программ для общеобразовательной школы (см. *Соединённые Штаты Америки*, Просвещение).

Естественно, что при построении обучения по «центрам интересов» можно увлечь детей занятиями. Но содержание такого образования и воспитания будет очень обеднённым и несистематичным. Это отмечает и ряд совр. бурж. авторов. Так, во «Французской практической педагогической энциклопедии» («Encyclopédie pratique de l'éducation en France», 1960) в разделе «Центры интересов» автор, давая обзор различных опытов применения этой идеи, предупреждает, что обучение, построенное по темам, отражающим интересы детей, полезно применять лишь как одно из средств объединения знаний из разных областей. Оно не должно противостоять уч. программе и заслонять логич. и историческую последовательность, в к-рой строится уч. предмет (см. *Предмет учебный*).

Б. П. Есипов. Москва.

ПЕКИ́НСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — одно из старейших и самое крупное в Китае высшее уч. заведение. Осн. в 1898. В 1901 с П. у. была объединена правительственная школа «Тунвэньгуань» (первое уч. заведение европ. типа в Китае, осн. в 1862). По инициативе Сунь Цзя-ная (первый ректор ун-та) в П. у. в 1902 было организовано пед. отделение «Шифаньчжай», к-рое в 1908 отделилось и стало самостоятельным уч. заведением (Пекинский пед. ин-т). После революции 1911 П. у. получил совр. наименование «Бэйцзин дасюэ», до этого он именовался «Цзинши дасюэтан» (Высшая столичная школа). П. у. широко известен своими революционными традициями. Его студенты принимали активное участие в антиимпериалистическом и антифеодальном движении «4 мая» 1919. С 1918 профессором экономики в П. у. был первый популяризатор и пропагандист марксизма в Китае *Ли Да-чжао*, к-рый основал при б-ке ун-та «Общество по изучению марксизма». В 1920—26 здесь читал лекции по кит. лит-ре кит. писатель и педагог *Лу Синь*. Во время антияпонской войны, начавшейся в 1937, П. у. был эвакуирован в г. Куньмин (провинция Юньнань). После победы нар. революции ун-т подвергся в 1952 коренной реорганизации. Перед ним была поставлена задача: готовить кадры работников для н.-и. учреждений, преподавателей для высших уч. заведений в области естественных и гуманитарных наук. В результате реорганизации в ун-те было создано 12 новых ф-тов. Ряд старых ф-тов (напр., мед. и с.-х.) были выделены в самостоятельные высшие уч. заведения. В 1965/66 уч. г. П. у. имел ф-ты: математич., физич., химич., биологич., географич., науч., экономич., историч., философский, кит. языка и лит-ры, рус. языка и лит-ры, зап.-европ. языков и лит-ры, вост. языков, юридич., библиотечного дела. В ун-те обучалось 10 тыс. студентов. При ун-те

учителей для 2-й ступени «основного образования» (6—9-е классы). Принимаются уч-ся, имеющие «первое свидетельство за среднюю школу». Пед. подготовка включает пед. психологию, общие основы педагогики, предметные методики, пед. практику. В Сегу имеется 3-летнее пед. уч-ще домоводства. Учителя для школ 1-й ступени основного образования (1—5-е классы) готовятся в проф.-пед. центрах, обеспечивающих 1-годичную пед. подготовку. Планируется приём только лиц, имеющих диплом об окончании основной школы.

В Нигерии учителей нач. и ср. школ готовят учительские колледжи соответственно на базе нач. и ср. школ. В 1962/63 уч. г. имелось 158 колледжей в Восточной области (в 1955 их было только 49), 98 — в Западной и 49 — в Северной областях.

О системах пед. образования в зарубежных странах см. статьи о просвещении в этих странах.

Лит.: Луначарский А. В., О пед. образовании в РСФСР, «Нар. просвещение», 1926, № 9; Королев Ф. Ф., Очерки по истории сов. школы и педагогики. 1917—1920, М., 1958, с. 420—34; Миссюра Н., Смирнова Н., Подготовка учителей в ГДР, «Нар. образование», 1960, № 8; Соколов Е., Подготовка учителей шведских школ, там же, 1962, № 10; Савин Н., Подготовка учителя в ГДР, там же, 1964, № 5; Питов В. И., Попов В. Н., Общетехнические и общенаучные факультеты на Украине, Х., 1964; Хрусталева В. А., К истории высшего пед. образования в РСФСР, М., 1963; Курносов Ю. О., Бондар А. Г., У навчанні та праці. Підготовка кадрів інтелігенції в Українській РСР, Київ, 1964; Алферов Ю., Некоторые черты системы подготовки учителей в Англии, «Сов. педагогика», 1965, № 2; Richardson C. A., Brûlé H., Snyder H. E., The education of teachers in England, France and the USA, [P.], UNESCO, [1953]; Dent H. C., The training of teachers in the United Kingdom, L., [1962]; Nowakowski J., Kształcenie nauczycieli we Francji, w Belgii i we Włoszech, «Kwartalnik pedagogiczny», 1963, № 1; The year book of education, L., [1963] — (The education and training of teachers).

С. И. Зиновьев. Москва.

ПЕДОЛО́ГИЯ (от греч. παῖς, род. п. παιδός — дитя и λόγος — слово, учение) — буквально — наука о детях, фактически — механич. совокупность психологич., анатомо-физиологич., биологич., социологич. концепций развития ребёнка. Возникновение П. было обусловлено проникновением в психологию и педагогику эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Первые работы педологич. характера относятся к нач. 20 в. (в зарубежных странах — С. *Холл*, Дж. *Болдуин*, Э. *Мёйман*, В. *Прейер* и др., в России — В. М. *Бехтерев*, Г. И. *Россолимо*, А. П. *Нечаев* и др.).

В совр. зарубежной науке термин «П.» не употребляется; вопросы, включавшиеся в проблематику П., разрабатываются в общем русле развития дет. и пед. психологии.

В рус. пед. науке П. была широко представлена на съездах по пед. психологии (1906 и 1909) и экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916). Выходивший с 1904 под ред. Бехтерева журн. «Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма» с 1912 получил название «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии». После Вел. Окт. социалистич. революции развилась сеть педологич. учреждений, была издана обширная лит-ра, проведены конференция (1927) и съезд педологов (1928), выходил журн. «Педология» (1928—32). К концу 20-х гг. П. начала претендовать на роль «марксистской науки о детях», монополизируя право на изучение ребёнка, оттесняя педагогику и поглощая психологию, анатомию и физиологию дет. возраста. Несмотря на многочисленные дискуссии, предмет П. определён не был и попытки теоретиков П. (П. П. Блонский, А. Б. Залкинд и др.) найти специфику П., к-рая не сводилась бы к содержанию смежных, фактически поглощённых ею наук, успеха не имели. Нек-рые педологи (М. Я. *Басов* и др.) хотели видеть в П. «...научный синтез всего того, что составляет существенные результаты отдельных научных дисциплин, изучающих развивающегося человека...» (Басов М. Я., Общие основы педологии, 1931, с. 18). Комплексное изучение детей, как и выдвижение проблемы развития ребёнка в центр исследовательской работы, было бы, несомненно, ценным завоеванием психологич. и пед. мысли. Однако фактически в поисках синтеза П. не пошла дальше простой компиляции. Науч. синтез не был достигнут, т. к. П. не смогла осуществить предварительного анализа данных психологии, анатомии, физиологии и педагогики, а основу синтеза видела в механистическом (по существу) учёте влияний наследственности и среды.

Теоретич. предпосылками П. служили биологизаторские и социологизаторские теории. Биологизаторская концепция развития (Е. А. *Аркин*, П. П. *Блонский* и др.) обнаруживала тенденции к упрощённо механистич. пониманию поведения ребёнка с акцентом на внутренне-биологич. влияния, гл. обр. конституциональных особенностей организма и эндокринной системы. Так, возрастную периодизацию нек-рые педологи пытались связать с системой узко-биологич. признаков («беззубое детство», «молочнозубое детство», «постоянноузубое детство») и построить на этой основе «возрастные симптомокомплексы». Роль гл. фактора возрастного развития у биологизаторов-педологов играла наследственность, к-рая якобы определяет структурные и функциональные особенности механизмов, осуществляющих поведение, степень пластичности и многообразия заложенных в них возможностей. Характерна также попытка коррелировать интеллектуальное развитие с различными биологич. и физико-химич. факторами (поиски связей умственного развития школьников с щёлочностью слюны, возрастом матери, солнечным или малосолнечным временем года, на к-рое пришлось рождение ребёнка и т. п.). Т. о., биологизаторская концепция П. выдвигала на первое место элементарное, биологическое в ущерб высшему, специфически человеческому, историческому в психологии личности развивающегося ребёнка.

Социологизаторская концепция в П. (А. Б. Залкинд, А. С. Залужный, С. С. Моложавый) принимала за осн. фактор развития ребёнка механическое, в духе «теории равновесия», приспособление его к социальной среде, к-рая становилась фатальным началом в судьбе формирующегося человека. Как утверждали педологи, для того чтобы изучить ребёнка, достаточно проанализировать структуру его среды: какова окружающая среда, таковы структура личности и механизмы поведения. Т. о., возможности воспитания фактически игнорировались и, по существу, отрицались. В педологич. практике фатализация роли среды находила выражение в бесчисленном количестве «обследований» среды ребёнка, к-рыми подменялось его действительное изучение.

Растворяя качественные особенности развивающегося человека в биологич. характеристике и подменяя изучение личности ребёнка «социологическим» изучением среды, П. проявляла антипсихологизм, игнорируя марксистско-ленинский этап развития психологии и продолжая видеть в ней науку о субъективном. Столь же враждебно П. относилась к педагогике, третируя её как «эмпирику». Идеалистич. и механистич. установки П., её антипсихологизм, чрезмерное увлечение *тестами*, при помощи к-рых определялся т. н. коэффициент умственной одарённости (IQ) уч-ся, отрицательно сказались на психологии и педагогике и в особенности много вреда причинили школе. В этой связи ещё в начале 30-х гг. началась принципиальная критика многих положений П. (проблемы предмета П., био- и социогенеза, тестов и др.). Критика теории отмирания школы [см. Постановление ЦК ВКП(б) от 5 сент. 1931 «О начальной и средней школе»] поставила вопрос об ошибочности характерного для П. игнорирования собственной деятельности школьников и ведущей роли воспитания и обучения в развитии ребёнка. Эта критика получила завершение в постановлении ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Резкая и по большей части справедливая критика П. вместе с тем нередко сопровождалась отрицанием всего положительного, что было сделано сов. учёными (П. П. Блонским, Л. С. *Выготским* и др.), так или иначе связанными с П. и действительно допускавшими серьёзные ошибки, но вместе с тем творчески развивавшими педагогику и психологию. Ряд работ Блонского (напр., «Развитие мышления школьника», М., 1935), работы Выготского и его сотрудников по дет. психологии заложили фундамент совр. науч. знаний о психич. развитии ребёнка. Труды Н. М. Щелованова, М. П. Денисовой, Н. Л. Фигурина, создававшиеся в педологич. по названию учреждениях, содержали ценный фактич. материал, вошедший в фонд совр. знаний о ребёнке и его развитии. Эти труды были положены в основу и ныне действующей системы воспитания в младенческом возрасте и раннем детстве. Неправильное толкование постановления о П., недостаточно дифференцированный подход ко всем исследованиям, называвшимся педологическими (многие из них по своим принципиальным установкам таковыми не были), привели в ряде случаев к существенной недооценке проблемы возрастного развития и возрастных особенностей и причинили ущерб развитию дет. психологии.

Осн. проблемы П. рассмотрены в работах Дж. Болдуина («Духовное развитие детского индивида и человеческого рода», пер. с англ., т. 1—2, 1911), А. Чемберлен («Дитя. Очерки по эволюции человека», пер. с англ., ч. 1—2, 1911), С. Холла («Собр. статей по педологии и педагогике», пер. с англ., 1912), А. Б. Залкинда («Основные вопросы педологии», 1927), А. Гезела («Умственное развитие ребёнка», пер. с англ., 1930), М. Я. Басова («Общие основы педологии», 1931), П. П. Блонского («Педология», 1934).

Лит.: Петровский А. В., На подступах к марксистской психологии, в кн.: Вопросы теории и истории психологии, М., 1964.

А. В. Петровский. Москва.

ПЕДОНО́М (греч. παιδονόμος, от παῖς — дитя и νέμω — управляю) — руководитель гос. воспитательного учреждения в Спарте (Др. Греция). Назначался старейшинами из числа знатных аристократов. П. наблюдал за нравственным поведением и военно-физич. упражнениями воспитанников, наказывал их за проступки. См. *Спартанское воспитание.*

ПЕДОТРИ́Б (греч. παιδοτρίβης, от παῖς — дитя и τρίβομαι — упражняюсь) — руководитель физич. воспитания в гимнастич. школах Др. Афин — *палестрах*; в других афинских воспитательных учреждениях П. назывались учителя гимнастики. См. *Афинское воспитание.*

ПЕДОЦЕНТРИ́ЗМ (от греч. παῖς — дитя и лат. centrum — центр) — одно из направлений бурж. педагогики, утверждающее, что содержание, организация и методы обучения (особенно в нач. школе) определяются лишь непосредственными, спонтанными (возникающими вследствие внутренних причин) интересами и потребностями детей, а не социально-экономич. условиями и потребностями общества. Сторонники П. противопоставляют сообщению детям знаний «извне» такую организацию уч. процесса, при к-рой «личность ребёнка имеет наибольшую возможность проявить себя». Решающая роль учителя в обучении и воспитании детей фактически устраняется. Взамен систематич. обучения проводятся лишённые зачастую познавательного содержания игры, беседы и др. занятия по «центрам интересов» детей. Осуществление принципов П. ведёт к снижению уровня знаний, к отрыву обучения от запросов жизни.

Педоцентрич. идеи составляют существенную часть пед. системы Ж. Ж. *Руссо*, имевшей для своего времени прогрессивное значение. Воспитание Руссо трактовал как создание условий для естественного роста и развития врождённых свойств и способностей ребёнка, для его свободной познавательной и трудовой активности. Идеи П. были ярко выражены в системе О. *Декроли* (Бельгия), в «школах действия», руководимых А. *Ферьером* (Швейцария), в пед. опыте Р. *Кузине* (Франция).

Педоцентрич. воззрения свойственны и амер. философу и педагогу Дж. *Дьюи*. Ребёнок, по выражению Дьюи, это солнце, вокруг к-рого должны вращаться все средства образования. «Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения» («Школа и ребёнок», М., 1923, с. 8). Эти взгляды Дьюи в сочетании с прагматич. подходом к целям образования (см. *Прагматизм*) послужили основой для отрицания единых уч. планов и программ для общеобразовательной школы (см. *Соединённые Штаты Америки*, Просвещение).

Естественно, что при построении обучения по «центрам интересов» можно увлечь детей занятиями. Но содержание такого образования и воспитания будет очень обеднённым и несистематичным. Это отмечает и ряд совр. бурж. авторов. Так, во «Французской практической педагогической энциклопедии» («Encyclopédie pratique de l'éducation en France», 1960) в разделе «Центры интересов» автор, давая обзор различных опытов применения этой идеи, предупреждает, что обучение, построенное по темам, отражающим интересы детей, полезно применять лишь как одно из средств объединения знаний из разных областей. Оно не должно противостоять уч. программе и заслонять логич. и историческую последовательность, в к-рой строится уч. предмет (см. *Предмет учебный*).

Б. П. Есипов. Москва.

ПЕКИ́НСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — одно из старейших и самое крупное в Китае высшее уч. заведение. Осн. в 1898. В 1901 с П. у. была объединена правительственная школа «Тунвэньгуань» (первое уч. заведение европ. типа в Китае, осн. в 1862). По инициативе Сунь Цзя-ная (первый ректор ун-та) в П. у. в 1902 было организовано пед. отделение «Шифаньчжай», к-рое в 1908 отделилось и стало самостоятельным уч. заведением (Пекинский пед. ин-т). После революции 1911 П. у. получил совр. наименование «Бэйцзин дасюэ», до этого он именовался «Цзинши дасюэтан» (Высшая столичная школа). П. у. широко известен своими революционными традициями. Его студенты принимали активное участие в антиимпериалистическом и антифеодальном движении «4 мая» 1919. С 1918 профессором экономики в П. у. был первый популяризатор и пропагандист марксизма в Китае *Ли Да-чжао*, к-рый основал при б-ке ун-та «Общество по изучению марксизма». В 1920—26 здесь читал лекции по кит. лит-ре кит. писатель и педагог *Лу Синь*. Во время антияпонской войны, начавшейся в 1937, П. у. был эвакуирован в г. Куньмин (провинция Юньнань). После победы нар. революции ун-т подвергся в 1952 коренной реорганизации. Перед ним была поставлена задача: готовить кадры работников для н.-и. учреждений, преподавателей для высших уч. заведений в области естественных и гуманитарных наук. В результате реорганизации в ун-те было создано 12 новых ф-тов. Ряд старых ф-тов (напр., мед. и с.-х.) были выделены в самостоятельные высшие уч. заведения. В 1965/66 уч. г. П. у. имел ф-ты: математич., физич., химич., биологич., географич., науч., экономич., историч., философский, кит. языка и лит-ры, рус. языка и лит-ры, зап.-европ. языков и лит-ры, вост. языков, юридич., библиотечного дела. В ун-те обучалось 10 тыс. студентов. При ун-те

имеется б-ка, самая большая из б-к всех высших уч. заведений Китая — ок. 2 млн. тт.

Лит.: Пекинский университет, Шанхай, 1958.

ПЕ́НИЕ (м у з ы к а) в ш к о л е — уч. предмет в 1—8-х классах общеобразовательной школы СССР, имеющий целью эстетич. воспитание детей средствами музыки. На уроках П. у уч-ся развиваются муз. способности, воспитывается художественный вкус и любовь к иск-ву; они учатся слушать, понимать и исполнять муз. произведения (см. *Музыкальное воспитание*).

Название уч. предмета — «пение» — условно: оно отражает лишь часть его содержания. В школьной программе по П. предусмотрены 3 осн. раздела: хоровое П., слушание музыки и муз. грамота. В условиях школы самой доступной формой муз.-исполнительской деятельности, в процессе к-рой наиболее интенсивно развиваются муз. способности уч-ся, является хоровое П. Но воспитательное значение П. значительно шире: «Какое это могучее педагогическое средство — хоровое пение!—писал К. Д. Ушинский—...В песне, особенно хоровой, есть... что-то организующее труд, располагающее дружных певцов к дружному делу... Она несколько отдельных чувств сливает в одно сильное чувство и несколько сердец в одно сильное чувствующее сердце» (Соч., т. 3, 1948, с. 161—62).

В школах дореволюционной России хоровое П. входило в уч. план наравне с чтением и письмом; оно было подчинено задачам религиозного воспитания уч-ся и обслуживания церкви. Репертуар песен, разучивавшихся на уроках, в основном был церковным, часто упрощённым и малохудожественным. Методика преподавания П. носила формальный характер. Т. н. бесслухие дети нередко освобождались от уроков П.

В сов. школе существенно изменились задачи и содержание школьного П., а также методика преподавания предмета. С целью *эстетического воспитания* детей, развития их музыкальности, приобщения к достижениям мировой муз. культуры в программу П. были включены т. н. занятия по слушанию музыки, в школе стали изучаться произведения народного муз. творчества, рус. и зарубежной классич. музыки, произведения сов. композиторов, в т. ч. созданные специально для детей (см. *Музыка для детей*). Занятия П. стали обязательными для всех школьников, т. к. практика подтвердила возможность развития музыкального слуха и голоса у всех детей.

В младших классах проводится в основном одноголосное П., к-рое нередко сочетается с игровыми движениями или несложной пляской; в 5—8-х классах — двух- и трёхголосное. Большое внимание уделяется П. а капелла (без инструментального сопровождения), способствующему развитию муз. слуха, исполнительской самостоятельности детей и внедрению песни в быт. Одна из осн. задач П.— правильное развитие дет. голоса, особенно у мальчиков в период мутации (см. *Голос*). В это время певческие возможности школьников ограничены в отношении диапазона и силы звучности, поэтому в 7—8-х классах слушанию музыки уделяется больше времени, чем в предыдущих классах. Слушание музыки сопровождается пояснениями учителя, беседой и посильным для уч-ся разбором муз. произведений. В процессе такой работы у уч-ся вырабатываются навыки элементарного самостоятельного анализа муз. произведений, формируется художественный вкус, расширяются знания о музыке. Совр. технич. средства (см. *Грамзапись*, *Магнитофон*) дают возможность прослушивать на уроках П. муз. произведения в исполнении выдающихся музыкантов, певцов, хоровых и оркестровых коллективов. Раздел муз. грамоты является вспомогательным. В содержание его входят нек-рые сведения об элементах муз. речи (звуковысотность, лад, ритм) и нотной записи, а также

навыки П. по нотам. Музыкальная грамота помогает лучше усвоить и запомнить песню, сознательней воспринимать музыку; является необходимым элементом обучения.

Программный материал по П. распределяется по классам след. образом. В 1—2-х классах школьники получают первоначальные представления о музыке, её содержании, простейших средствах выразительности — темпе, регистре, динамике, знакомятся с нотной записью. Особое внимание в этих классах обращается на развитие у учащихся слуха и слухового внимания; школьники учатся петь в унисон чисто и выразительно. В 3-х и 4-х классах даётся представление о ладе, размерах, муз. теме. Уч-ся знакомятся с нек-рыми разновидностями танца, марша, песни. Постепенно вводится двухголосное П., с постоянной опорой на нотную запись. Круг образов песни становится богаче. В 5—6-х классах уч-ся знакомятся с оперой, с нар. муз. творчеством, с произведениями русской и зарубежной классич. музыки (Глинки, Римского-Корсакова, Бизе, Грига), с произведениями сов. композиторов (Дунаевского, Кабалевского). В песенном репертуаре большое место занимает пионерская песня (см. *Песня детская*). В 7—8-х классах в программу включаются элементарные сведения о сонате, симфонии, кантате и других муз.произведениях крупной формы; уч-ся слушают музыку Моцарта, Бетховена, Мусоргского, Шостаковича, Прокофьева.

Для проведения уроков П. в школах оборудуются спец. кабинеты (см. *Музыки и пения кабинет*). Занятия П. дают возможность выявить музыкально одарённых детей, к-рым целесообразно дать проф. *музыкальное образование*.

Внеклассная работа по П. осуществляется в муз. кружках, школьных клубах любителей музыки, муз. лекториях. Осн. формой муз. кружковой работы являются *хоры детские*. В школах организуются кружки индивидуального обучения игре на муз. инструментах, дет. оркестры и ансамбли (см. *Оркестр детский*, *Ансамбль детский*). Для приобщения уч-ся к муз. культуре проводятся смотры дет. музыкально-художественной самодеятельности, организуются коллективные посещения муз. театров и концертов, прослушивание муз. радио- и телепередач (см. *Радиовещание* для детей, *Телевидение* для детей). Внеклассная работа по П. тесно сочетается с занятиями детей в муз. кружках дворцов и домов пионеров, дет. муз. секциях дворцов культуры, в дет. хоровых студиях и муз. школах.

В помощь учителям, преподающим П., издаётся методич. лит-ра, различные наглядные пособия и сборники песен; для уч-ся выпускаются учебники по П.

Лит.: Локшин Д. Л., Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе, М., 1957; Вопросы системы обучения пению в I—VI кл., «Изв. АПН РСФСР», 1960, № 110; Музыкальное воспитание в школе, в. 1—4, М., 1961—63; Развитие детского голоса, М., 1963; Шацкая В. Н., Музыка в школе, кн. 2, М., 1963.

Н. Л. Гродзенская, М. А. Румер. Москва.

ПЕ́НСИИ р а б о т н и к а м п р о с в е щ е н и я. Пенсионное обеспечение в СССР распространяется на всех без исключения рабочих и служащих, независимо от места, профессии и характера работы. П. назначаются по старости, инвалидности, при потере кормильца.

Пенсионное обеспечение в СССР осуществляется полностью за счёт гос. и общественных средств. Рабочие и служащие не несут никаких расходов на пенсионное обеспечение, как это происходит в большинстве капиталистич. стран.

Учителя и др. работники просвещения имеют право на П. по старости; мужчины — по достижении 60 лет и при стаже работы не менее 25 лет; женщины — по достижении 55 лет и при стаже работы не менее 20 лет. П. по старости назначаются независимо от состояния

здоровья или от того, прекратил ли учитель к моменту назначения пенсии работу или же продолжает свою трудовую деятельность. Размер П. по старости рабочих и служащих находится в прямой зависимости от их заработной платы. Многие пенсионеры-учителя в настоящее время получают 50—80% своего среднемесячного заработка. Максимальный размер П.— 120 руб. Предусмотрены различные надбавки к П. по старости (в пределах максимального размера П.). Работникам просвещения в стаж, дающий право на П. по старости, включаются все виды трудовой деятельности, к-рые подлежат зачёту в трудовой стаж всем другим категориям работников. При этом не имеет значения продолжительность и длительность перерывов в работе, имел или не имел учитель полную тарифную ставку. Кроме того, в общий трудовой стаж засчитываются: период временной нетрудоспособности независимо от его продолжительности, если эта нетрудоспособность наступила в то время, когда учитель состоял на работе; время пребывания в составе Вооружённых Сил; время обучения в высших и ср. спец. уч. заведениях и аспирантуре, если этой учёбе предшествовала работа в качестве рабочего или служащего либо служба в Сов. Армии.

На основании пост. Совета Министров СССР от 26 февр. 1964 «О повышении материальной заинтересованности пенсионеров в работе на производстве» за пенсионерами по старости, работающими учителями в общеобразовательных школах, в т. ч. в школах рабочей и сельской молодёжи, воспитателями и педагогами в дет. учреждениях, сохраняется 50% их П. Указанным пенсионерам, работающим на территории Урала, Сибири и Дальнего Востока, выплачивается 75% назначенной П. Во всех этих случаях размер выплачиваемой П. должен быть не менее минимального размера П. Если П. и заработок пенсионеров по старости, привлечённых к пед. работе на основании вышеуказанного постановления Совета Министров СССР, превышают в общей сумме 200 руб. в месяц, то соответственно снижается размер выплачиваемой П., с тем чтобы П. и заработок, вместе взятые, не превышали 200 руб. в месяц. Другим работающим пенсионерам из числа работников просвещения П. по старости выплачивается в размере 15 руб. в месяц, если их заработок после назначения П., не считая суммы П., не превышает 100 руб. в месяц.

При исчислении среднего заработка для определения размера П. по старости, назначаемой учителям, воспитателям, директорам школ и их заместителям, в него включается вся заработная плата в данной школе независимо от объёма уч. работы, все виды доплат: классное руководство, заведование кабинетами, руководство кружками и др. Учителям, преподавателям, воспитателям и др. пед. работникам, работающим в 2 или в неск. школах, дет. или внешкольных учреждениях, учитывается заработная плата за фактич. нагрузку по всем местам работы, но не более чем полторы тарифные ставки, высшей для данного работника; сверх того учитывается дополнительная оплата за работу, к-рая не считается совместительством.

Для исчисления среднемесячного заработка берётся заработная плата за 12 последних месяцев работы, причём месяцы с неполным заработком заменяются другими, непосредственно предшествовавшими им месяцами. Кроме того, пенсионеру, по его желанию, предоставляется право выбрать для исчисления среднемесячного заработка любые 5 лет подряд из последних 10 лет перед обращением за П. Эта льгота имеет большое значение для учителей, потому что в последние годы работы перед выходом на П. заработок у многих из них оказывается ниже, чем в наиболее творч. годы.

П. по инвалидности назначаются независимо от того, когда наступила инвалидность: в период работы, до поступления на работу или после прекращения работы. П. по инвалидности, наступившей вследствие трудового увечья или проф. заболевания, назначаются независимо от стажа работы. У учителей, напр., к таким проф. заболеваниям относится ларингит.

П. за выслугу лет назначаются и выплачиваются пед. работникам с 25-летним стажем работы по специальности, к-рые по каким-либо причинам оставили трудовую деятельность и нигде не работают. П. за выслугу лет исчисляются в размере 40% от ставки заработной платы, установленной при стаже пед. работы от 10 до 25 лет.

Учителям и преподавателям, имеющим стаж пед. работы 25 лет и более, при неполной уч. нагрузке выплачивается гарантированная часть ставки заработной платы в размере 35 руб. в месяц, а за проведённые часы занятий производится оплата исходя из ставки, уменьшенной на 35 руб. Размер этой гарантированной части заработной платы включается в средний заработок при исчислении П. по старости.

Лит.: Финансирование социального страхования и социального обеспечения, М., 1958; Гос. пенсии и пособия, М., 1963; Инструкция о порядке исчисления заработной платы работников просвещения, М., 1964. *И. Н. Адаскин.* Москва.

ПЕ́РВАЯ ОПЫТНАЯ СТАНЦИЯ ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВА́НИЮ — группа опытно-показательных учреждений Наркомпроса РСФСР, организованная в мае 1919 С. Т. *Шацким* на базе учреждений об-ва «*Детский труд и отдых*». Станция состояла из 2 отделений: сельского — в Калужской губ. и городского — в Москве. Сельское отделение объединяло 13 школ 1-й ступени, 1 школу 2-й ступени и 4 дет. сада. Практическим методич. центром этого отделения была колония «*Бодрая жизнь*». Городское отделение имело дет. сад и школы 1-й и 2-й ступеней. В состав станции входили также внешкольные учреждения для детей и взрослых и постоянно действующие пед. курсы, осуществлявшие подготовку и повышение квалификации учителей.

Деятельность станции носила н.-и. характер и определялась особым Положением, утверждённым НКП РСФСР 12 мая 1919. Работники станции теоретически и опытным путём разрабатывали вопросы содержания, методики и организации уч.-воспитательной работы в дет. саду и школе, внешкольной работы с детьми в дет. клубах, на дет. площадках и в др. учреждениях. Работа с учителями велась на пед. курсах, широко использовались с этой целью пед. выставка, кабинет пед. материалов и уч. пособий, пед. б-ка. Большое внимание уделялось организации совместной работы школы и населения в области воспитания детей и молодёжи. С этой целью проводились различные мероприятия по повышению культурного уровня населения, велась пропаганда пед. знаний. По образцу П. о. с. по н. о. были организованы др. опытные станции НКП РСФСР. Деятельность П. о. с. по н. о. продолжалась до 1936.

Лит.: Шацкий С. Т., Пед. соч., т. 1—2, М., 1962—64; Авксентьевский Д. А., Опытные станции Наркомпроса и их будущее, М., 1925. *Г. П. Сосновская.* Москва.

ПЕ́РВАЯ СИГНА́ЛЬНАЯ СИСТЕ́МА — система раздражителей, непосредственно действующих на организм (предметы окружающего мира и их признаки). Термин «П. с. с.» введён И. П. Павловым, к-рый охарактеризовал особенности П. с. с. следующим образом: «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» (Полн. собр. соч., т. 3, кн. 2, 1951, с. 335—36).

Являясь системой *условных рефлексов*, П. с. с. возникает на определённом этапе эволюции животного мира как надстройка над механизмом *безусловных рефлексов* и служит механизмом индивидуального приспособления к сложным и постоянно меняющимся условиям окружающей среды, где приспособление с помощью безусловных рефлексов оказывается недостаточным.

П. с. с. человека качественно отличается от П. с. с. животных, даже таких высокоорганизованных, как человекообразные обезьяны, поскольку у человека П. с. с. формируется в условиях социальной среды и всегда неразрывно связана со второй сигнальной системой. Сигналы П. с. с. синтезируются и обобщаются, так или иначе перерабатываются при помощи слов, в силу чего образуется функциональное единство сигнальных систем. Изолированная деятельность П. с. с. у человека имеет место крайне редко. Даже простые условные связи в процессе их выработки обычно вербализуются, то есть в их образовании участвуют обе сигнальные системы. См. также *Вторая сигнальная система*.

Лит.: Павлов И. П., Полн. собр. соч., т. 3, кн. 1—2, т. 4, М.— Л., 1951; Шорохова Е. В., Материалистическое учение И. П. Павлова о сигнальных системах, М., 1955; Кольцова М. М., О формировании высшей нервной деятельности ребёнка, Л., 1958.

В. И. Лубовский. Москва.

ПЕРВОБЫ́ТНОЕ ОБЩЕ́СТВО (воспитание). Первобытнообщинный строй — начальная эпоха истории человеческого общества. Она состояла из двух осн. периодов: первобытного стада и родового строя. Период первобытного человеческого стада, длившийся много сотен тысяч лет, был периодом формирования человека и общества, борьбы зоологич. инстинктов, унаследованных от животных предков, с возникающими социальными потребностями и установлениями. Период родового строя П. о. обычно делится на 2 последовательных этапа: материнскородовой (матриархат) и отцовскородовой (патриархат). При родовом строе социальные начала в человеке и обществе уже господствуют над остатками зоологич. индивидуализма. Для времени расцвета родового строя характерны коллективизм и кооперация сородичей в трудовых процессах, общеродовая или общеплеменная собственность на основные средства производства и уравнительное распределение продуктов охоты, рыболовства и других отраслей хозяйства. В условиях П. о. человек осознаёт себя только как часть племени и рода — коллектива кровных родственников, считающего своё происхождение от общего предка. Как писал Ф. Энгельс: «Племя оставалось для человека границей как по отношению к иноплеменнику, так и по отношению к самому себе: племя, род и их учреждения были священны и неприкосновенны, были той данной от природы высшей властью, которой отдельная личность оставалась безусловно подчиненной в своих чувствах, мыслях и поступках. Как ни импозантно выглядят в наших глазах люди этой эпохи, они неотличимы друг от друга, они не оторвались еще, по выражению Маркса, от пуповины первобытной общности. Власть этой первобытной общности должна была быть сломлена, — и она была сломлена» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 21, с. 99). В конце эпохи первобытнообщинного строя на основе роста производительных сил появляются и растут частная собственность и социальная дифференциация, рождаются деление общества на антагонистич. классы и эксплуатация человека человеком.

О том, каким было воспитание или зачатки воспитания в первобытном стаде, можно лишь строить гипотезы. Этнография не даёт прямых данных для решения этого вопроса, т. к. даже самые отсталые племена не сохранили в своей культуре пережитков этого периода. Поэтому представить, каким в то время было воспитание, можно лишь опираясь на общие данные о человеке первобытного стада, какие дают нам археология и палеоантропология. По-видимому, первоначально в первобытном стаде преобладало обучение потомства в тех формах, в каких оно существует у высших животных, но, разумеется, на более высоком уровне.

Систему воспитания при родовом строе можно в значительной мере реконструировать по этнографич. данным. В 19 — нач. 20 вв. в нек-рых местах земного шара (Новая Гвинея, Юж. Америка, Австралия и др.) сохранялись племена, не дошедшие в своём развитии до классового общества. Конечно, они не являлись первобытными в полном смысле этого слова. Ко времени исследования их учёными почти все эти племена уже испытали прямое или косвенное влияние колонизаторов, но всё же они сохраняли многие пережитки первобытности, по которым можно реконструировать далёкое прошлое всего человечества, в том числе и воспитание.

Судя по этнографич. данным, основной целью воспитания в П. о. было развитие трудовых навыков, чувства коллективизма, безусловного подчинения интересов отдельной личности интересам рода и племени, ознакомление с обычаями и нормами поведения данного общества и их идеологич. обоснованием в виде преданий и верований. Осн. роль в воспитании играли т. н. возрастные инициации. Они представляли собой серию трудных и нередко мучительных испытаний (напр., выбивание зубов), к-рые должны были выдержать подростки для того, чтобы стать полноправными членами родового общества. Инициации юношей и девушек устраивались отдельно и различались между собой. В 19 в. многие племена инициировали только юношей. По-видимому, это объясняется тем, что в это время материнский род сохранялся в большинстве случаев лишь в виде пережитков и мужчины играли преобладающую роль в общественной жизни родовых обществ.

У различных племён инициация длилась от нескольких недель до нескольких лет. Этот период инициируемые юноши обычно жили изолированно от женщин и детей. Они должны были воздерживаться от определённых видов пищи, не могли участвовать в празднествах и соблюдали много других запретов.

У племён она, яганов (Юж. Америка), аборигенов Австралии и мн. др. племён юношам во время инициации поручались различные трудные работы. Они тренировались в охоте; старики-сородичи рассказывали юношам об их правах и обязанностях в роде и племени, знакомили их с мифами о происхождении рода. Обучением девушек во время инициации занимались старые женщины. Обычно инициации заканчивались большим празднеством — обрядовым посвящением всех прошедших инициацию во взрослые члены рода.

В то же время этнографии известно немало племён, у к-рых воспитание не было связано с какими-либо испытаниями и посвятительными обрядами. Так, у племени ягуа дети разного возраста обычно играют и трудятся вместе. При этом старшие заботятся о младших, учат их правильно говорить, плавать, знакомят с полезными и вредными растениями и т. п.; с 8—9 лет мальчики начинают сопровождать своих отцов на охоту, а девочки — помогать матерям по хозяйству. Так, постепенно без всяких испытаний дети становятся взрослыми и полноправными членами родовой общины.

Большое значение в воспитании у самых различных отсталых народов мира имеют игры, имитирующие занятия взрослых — охоту, рыбную ловлю и т. п. Очень характерно, что дети, как правило, пользуются большой свободой, их очень редко наказывают, физич. наказания как средство воспитания совершенно отсутствуют у большинства племён. С разложением П. о. исчезла и присущая ему система воспитания.

Лит.: Энгельс Ф., Происхождение семьи, частной собственности и государства, К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., 2 изд., т. 21; Косвен М., Проблемы воспитания и психологии ребенка в свете этнографического материала, «Сов. этнография», 1946, № 2; Семёнов Ю. И., Возникновение человеческого общества, Красноярск, 1962; Hambly W., Origins of education among primitive peoples, L., 1926; Mead M., Coming of age in Samoa. A psychological study of primitive youth for western civilisation, N. Y., 1932.

Л. А. Файнберг. Москва.

ПЕРЕВОСПИТА́НИЕ — система воспитательных воздействий педагога, направленная на переделку, «перековку» неправильно сформировавшейся личности воспитанника, на исправление тех его качеств, привычек, черт, к-рые противоречат нормам и требованиям общества.

В сложном процессе *воспитания* подрастающего человека в силу разнообразных причин (влияния нездоровой среды, прямых ошибок родителей, педагогов, несовершенства самой системы воспитательной работы) не всегда достигаются поставленные пед. цели; у отдельных воспитанников обнаруживаются существенные дефекты в поведении, взглядах и характере в целом. Поэтому, наряду с воспитанием всей массы детей, подростков, молодёжи, приходится — в семье, в школе, в спец. воспитательных учреждениях, в трудовых коллективах — заниматься и П. отдельных личностей или групп.

П. — нелёгкий и часто длительный процесс. Перевоспитывать гораздо труднее, чем воспитывать, поскольку педагогу приходится изменять уже сложившееся в той или иной мере стереотипы — привычки, взгляды, черты характера — и формировать новые, резко отличающиеся от прежних. Степень трудности во многом зависит от того, насколько далеко зашло неправильное развитие и в какой мере оно захватило личность воспитанника. В повседневной воспитательной работе педагог нередко сталкивается со случаями, когда в поведении отдельных уч-ся обнаруживаются заметные отклонения. Однако обычно они еще не имеют стойкого характера, не закрепились в привычку, не выражают определившейся черты личности. Поэтому они легче поддаются торможению, исправлению, и корректирующие воздействия педагога в этих случаях выступают как естественно необходимые элементы обычной воспитательной работы.

Другое дело, когда в силу общей пед. запущенности ребёнка, подростка, несвоевременного принятия воспитательных мер нездоровые отклонения в его поведении получают благоприятную почву для своего развития, превращаются в устойчивую привычку, в сложившуюся черту личности (см. *Запущенность педагогическая*). В этих случаях П. выступает уже как самостоятельная задача, требующая особых мер, особой организации, а иногда и условий спец. воспитательного учреждения.

Сов. пед. теория и практика П. исходят из марксистского положения о том, что преступные наклонности, недисциплинированность, недостатки в характере, аморальные привычки не заложены в человеке от рождения, а приобретаются им в результате неблагоприятных условий жизни, отрицательного влияния среды или неправильного воспитания. Материалистич. учение, утверждающее, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания и «если характер человека создаётся обстоятельствами, то надо, стало быть, сделать обстоятельства человечными» (Маркс К., см. Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 2, с. 145—46), является определяющим в построении сов. системы П. Отсюда вытекает первое требование П.— изменить обстановку, в к-рой живёт или учится воспитанник, устранить влияющие на него нездоровые условия. В одних случаях необходимо решительно переменить

атмосферу в семье или совсем изолировать уч-ся от домашней обстановки, поместив его в школу-интернат. В других случаях полезно перевести ребёнка в параллельный класс или другую школу, помочь ему обрести новых товарищей, включить в новую деятельность, отвлекающую его от прежних интересов и наклонностей. Но одна лишь перемена обстановки и деятельности не обеспечивает П. Необходимо прямое воздействие на личность воспитанника, на его сознание, чувства, волю, с целью вызвать перелом в его поведении. Важную роль играет здесь *убеждение*, призванное вызвать внутреннюю борьбу мотивов в воспитаннике и обеспечить победу здоровых чувств и стремлений. В нек-рых случаях полезно использовать единодушное и решительное *требование* коллектива к одному из своих членов изменить своё поведение. Внутренний перелом, вызванный такого рода воздействиями, является началом П. Дальнейший успех его зависит от того, насколько глубоко удастся увлечь воспитанника открывшейся перед ним перспективой, новыми задачами, к-рые перед ним ставит педагог и коллектив, накоплением положительного опыта поведения. Процесс этот идёт тем быстрее и успешнее, чем выше образованность, культура, общее развитие самого воспитанника. Не случайно А. С. Макаренко утверждал, что настоящее П., гарантирующее от рецидивов, возможно только при полном ср. образовании. «...Я считаю,— писал он,— что перековка характера и перевоспитание правонарушителей возможны только при условии полного среднего образования... Неполное среднее образование не дает такой уверенности, как полное» (Соч., т. 5, 1958 с. 207). Важное значение в П. имеет вовлечение детей, подростков и молодёжи в активную трудовую деятельность, направленную на удовлетворение каких-либо общественных нужд и потребностей (см. *Общественно полезный труд*, *Трудовое воспитание*).

Иногда вследствие безнадзорности и отрицательного влияния среды (см. также *Безнадзорность детская*, *Беспризорность детская*) пед. запущенность у отдельных подростков приобретает настолько устойчивый и антиобщественный характер, что создаёт угрозу всему их развитию и может явиться одним из источников дет. преступности. В таких случаях возникает необходимость «принудительного» П., к-рое осуществляется в закрытых уч.-воспитательных учреждениях интернатного типа, где наряду с общими средствами и методами коммунистич. воспитания используются спец. меры пед. воздействия и создаётся особый пед. режим (см. *Воспитательные колонии*, *Специальные профессионально-технические училища*). В решении задач такого П. и профилактики дет. правонарушений большую роль играет деятельность комиссий по делам несовершеннолетних, создаваемых при исполкомах районных, городских, областных и краевых Советов депутатов трудящихся и при Советах Министров союзных и автономных республик.

Б. Александров. Москва.

ПЕРЕДВИЖНЫ́Е ШКО́ЛЫ (подвижные школы) — школы, возникшие в ряде стран, имеющих редкозаселённые районы или районы с кочевым населением. Первоначально П. ш. появились в странах Зап. Европы (Швеции, Германии, Италии), затем в Канаде, Австралии. В нек-рых странах Ближнего и Ср. Востока и в странах Юж. Америки они сохранились до сих пор. Иногда П. ш. представляли собой фургоны, запряжённые лошадьми или волами, в Канаде были ж.-д. «школы-вагоны», или «школы на колёсах». Учитель делал остановки в заранее определённых местах. Иногда П. ш., называвшиеся также «школами-времянками», создавались на определённый срок при крупных строительствах, в местах, отдалённых от обжитых центров.

В дореволюционной России опыт работы П. ш. стал использоваться с 70—80-х гг. 19 в. в нек-рых областях

с поселениями казачьих войск, при организации казачских аульных школ и т. п. В районе деятельности каждой школы обычно было 2—4 посёлка. Учитель, обслуживавший 2 посёлка, к 1 сентября приезжал в первый посёлок и обучал детей (примерно 3—4 недели) азбуке и чтению. Задав самостоятельную работу и поруч наблюдение за детьми кому-либо из местных властей (сельскому старосте, уряднику, казачьему старшине), учитель уезжал во второй посёлок. Каждую неделю он приезжал в первый посёлок на один день для проверки заданий и дальнейшего обучения письму, чтению и счёту. Если посёлков было 3 или 4, учитель в 2 посёлках до каникул заканчивал уч. год и вторую половину года обслуживал остальные посёлки.

Лит.: Герасимов М. А., К вопросу об организации подвижных школ в России, СПБ, 1811.

Ф. Ф. Шамахов. Томск.

ПЕРЕЙРА (Pereira), Яков Родригес (11.IV.1715—15.IX.1780) — первый учитель глухонемых во Франции. В семье П. была глухая девочка, и забота о её воспитании побудила П. взяться за обучение глухонемых. Став учителем-профессионалом, П. получил большую известность, распространившуюся далеко за пределы Франции. П. был избран членом Королевского науч. об-ва Англии, успехи его учеников демонстрировались в Парижской академии наук. Важнейшим средством при обучении устной и письменной речи он считал *дактилологию* (ручной алфавит), его система дактилологии использовалась вплоть до 1778, когда была заменена системой де л'*Эпе*.

Лит.: Басова А. Г., История обучения глухонемых, М., 1940; Дьячков А. И., Воспитание и обучение глухонемых детей, М., 1957; La Rochelle (Ernest), J. Rodrigues Pereire, premier instituteur des sourds-muets en France, sa vie et ses travaux, P., 1882; Walther E., Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens, Bielefeld, 1882.

ПЕРЕМЁНА школьная — перерыв между уроками. Принятая в сов. школе продолжительность П. между уроками — 10 мин. Продолжительность большой П. (обычно после третьего урока)— 20—30 мин. Во время П. ученики отдыхают, переходят из кабинета в кабинет. Проводятся дежурства, уборка и проветривание помещений, подготовка классов и кабинетов к очередным занятиям и пр. На больших П. организуется питание учеников, прогулки на воздухе. П. используется учителями для отдыха и подготовки к предстоящему уроку. На П. педагоги по мере необходимости беседуют с отдельными учениками, проверяют выполнение отдельных поручений. В школах, где имеется радиоузел, во время П. передаются различная информация, радиогазеты. Но осн. назначение П. — отдых учеников и учителей; использование П. для общественных и хозяйственных работ следует ограничивать. Нельзя затягивать уроки, сокращая этим продолжительность П., нельзя также проводить на П. дополнительные уч. занятия и консультации. Это приводит к быстрому утомлению учеников, снижает их работоспособность, вредит здоровью.

ПЕРЕНОС НАВЫКОВ — положительное влияние ранее приобретённого навыка на формирование нового. П. н. выражается в том, что упражнения в одном навыке значительно облегчают и сокращают сроки формирования другого навыка. Известно, напр., какие трудности для первоклассника представляет овладение письмом первых букв и как несравнимо легче и быстрее идёт освоение последующих. Имея навыки управления токарным станком, можно значительно быстрее приобрести навыки управления любым другим станком; владея навыками изучения одного из иностранных языков, легче изучать второй, третий язык.

Зона П. н. может быть широкой и распространяться далеко за границы «сходных» навыков. Мера П. н. определяется наличием и осознанием общих существенных признаков, выполняемых действий (общность в способе анализа заданий, планировании их выполнения, в способе их выполнения, контроля и т. п.). Чем полнее и яснее осознаются эти признаки, тем легче навык обобщается и переносится. Если уч-ся при выполнении задания не различает существенных признаков действия от несущественных, ориентируется на признаки внешние, непосредственно выступающие, а признаков существенных, как правило скрытых, в качестве ориентиров либо вовсе не воспринимает, либо воспринимает лишь как отдельные, разрозненные и притом не в полном составе, навык формируется без полного понимания и осознания действия, а потому П. н. чрезвычайно мал. Если же уч-ся руководствуется полной и необходимой системой ориентиров, за к-рыми он «видит» существенные условия выполнения задания, чётко различает существенные признаки от признаков внешних, несущественных, навык формируется с полным пониманием и осознанием выполняемого действия, возникают новые возможности для установления общности в условиях выполнения заданий, а потому П. н. осуществляется в более широком диапазоне.

В тех случаях, когда установление общности в заданиях происходит по признакам чисто внешним, перенесение старого способа выполнения действия на новое задание оказывается не отвечающим новым условиям и наблюдается отрицательное влияние ранее сформированного навыка на формирование нового (*интерференция навыков*).

Лит. см. при ст. *Навык.* *З. А. Решетова.* Москва.

ПЕРЕПЁЛКИН, Дмитрий Иванович [11(24).VI. 1900—11.XI. 1954] — сов. математик и методист, д-р физико-математич. наук, проф., чл.-корр. АПН РСФСР (с 1950). Чл. Коммунистич. партии с 1941. В 1923 окончил физико-математич. ф-т Моск. ун-та. Н.-п. работу в высшей школе П. начал в 1921, будучи студентом. Преподавал в Ин-те нар. х-ва им. В. Г. Плеханова, Моск. энергетич. ин-те. В 1935—54 — проф., зав. кафедрой и декан физико-математич. ф-та Моск. гос. пед. ин-та им. В. И. Ленина. Награждён орденом Ленина.

Одна из основных тем, к-рые разрабатывал П.,— проблемы дифференциальной геометрии многомерного пространства. Большую работу он провёл в области методики преподавания геометрии в ср. и высших уч. заведениях; П. принимал участие в работе учёных комиссий Мин-ва просвещения РСФСР по составлению и разработке уч. планов и программ по геометрич. дисциплинам для пед. ин-тов и ср. школы. П. — автор науч.-методич. работ по теории и методам геометрич. построений и руководств по элементарной геометрии для пед. ин-тов. В 1948 им был переведён фундаментальный труд франц. учёного Ж. Адамара «Элементарная геометрия», к-рый П. дополнил разделом «Решения упражнений и задач», имеющим большое значение для математич. и методич. подготовки студентов пед. уч. заведений.

Соч.: Учебный атлас по номографии..., М., 1933 (совм. с О. В. Ермоловой); Основания геометрии. Программа, методические указания и конспект курса для заочников, М., 1945; Геометрические построения в ср. школе, М.— Л., 1947; Курс элементарной геометрии, ч. 1—2, М.— Л., 1948—49.

ПЕРИО́ДИКА ПЕДАГОГИ́ЧЕСКАЯ — печатные издания по вопросам воспитания, образования и обучения, появляющиеся периодически, в определённые сроки. П. п. включает *журналы педагогические*, газеты и т. п., в отличие от непериодич. изданий — книг, брошюр и др. П. п. находит отражение в различных пац. и международных справочниках и библиографиях (см. *Библиография педагогическая*, *Международные педагогические справочники и библиографии*).

ПЕРИФЕРИ́ЧЕСКАЯ НЕ́РВНАЯ СИСТЕ́МА (от греч. περιφέρεια—окружность)—система чувствительных и двигательных нервов, связывающая *центральную нервную систему* с рецепторами, воспринимающими раздражения, и с органами, осуществляющими ответные реакции организма (мышцы, железы).

ПЕРМСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т ИМЕНИ А. М. ГО́РЬКОГО — высшее уч. заведение, готовящее науч. и пед. кадры. Осн. в 1916 как отделение Петроградского ун-та. В 1917 был преобразован в самостоятельный ун-т с 5 ф-тами: историко-филологич., юридич., физико-математич., с.-х. и медицинским. В 1917/18 уч. г. в ун-те обучалось ок. 1,5 тыс. студентов. В 1921 при ун-те был организован Естественнонаучный ин-т. В 1930/31 уч. г. на базе ф-тов ун-та были созданы мед., пед., с.-х., технологич. и ветеринарный ин-ты. В ун-те работали видные учёные: Б. Д. Греков (история), С. П. Обнорский (филология), И. М. Виноградов (математика), А. А. Заварзин (гистология), А. А. Рихтер (физиология).

В 1965/66 уч. г. в ун-те функционировали ф-ты: механико-математич., физич., химич., географич., геологич., биологич., историч., филологич., юридич., экономический, вечерний и заочное отделения, аспирантура. В 1965/66 уч. г. в ун-те обучалось ок. 10,5 тыс. студентов, работало 550 преподавателей, из них 190 с учёной степенью или званием. При ун-те имеются археологич., минералогич. музеи, ботанич. сад, б-ка (746 тыс. единиц хранения). Ун-т издаёт «Учёные записки» (с 1929) и многотиражную газету «Пермский университет», Естественнонаучный ин-т — «Известия» (с 1923) и «Труды» (с 1927).

ПЕРО́ВСКИЙ, Евгений Иосифович [р. 29.XII.1890 (10.I. 1891)] — сов. педагог, д-р пед. наук, профессор. В 1918 окончил словесно-историч. отделение Моск. учительского ин-та. Пед. деятельность начал в 1910 учителем в одной из земских нач. школ Моск. губ. До 1930 вёл преподавательскую и организационно-пед. работу в Талдоме (Моск. обл.), Сызрани и Саратове. С 1931 работал в н.-и. пед. учреждениях Москвы (Программно-методич. ин-т, Центр. н.-и. ин-т педагогики при ВКИПе, Ин-т нач. школы), с 1944 работает в Ин-те теории и истории педагогики АПН РСФСР.

П. разрабатывает гл. обр. проблемы дидактики и школоведения. Большое внимание он уделяет вопросам атеистич. воспитания и методич. построения учебников.

Соч.: Советская трудовая школа, М., 1928; Навыки в комплексе, М.— Л., 1928; Советская политехническая трудовая школа, М., 1931; Атеистическое воспитание детей в школе и семье, М., 1955; Антирелигиозное воспитание в нач. школе, 3 изд., М., 1939; Экзамены в сов. школе, М., 1948; Организация работы директора школы, М.— Л., 1948; Руководство учебно-воспитательной работой в школе, 2 изд., М., 1954; Устная проверка знаний уч-ся, М., 1955; Методическое построение и язык учебника для ср. школы, «Изв. АПН РСФСР», 1955, в. 63; Проверка знаний уч-ся в ср. школе, М., 1960.

ПЕРСЕВЕРА́ЦИЯ (от лат. persevero — продолжаю, упорствую) — многократное непроизвольное повторение начатого действия (в т. ч. и многократное непроизвольное произнесение одних и тех же слов) и невозможность переключиться на выполнение нового действия. Возникает при некоторых болезненных состояниях мозга как следствие нарушения подвижности *высшей нервной деятельности*. Как кратковременное явление может наблюдаться и в нормальных условиях при тормозных состояниях коры больших полушарий головного мозга (напр., при *утомлении*).

ПЕРСОНАЛИ́ЗМ (от лат. persona — личность)— идеалистическое философское направление, видным представителем к-рого был нем. психолог В. *Штерн*. Центральному понятию разрабатываемой им *дифференциальной психологии* — целостной личности в её индивидуальном своеобразии — он придал универсальное значение, сделав его краеугольным камнем всего своего философского построения, названного им «критическим П.». Штерн понимает личность как «...такое целое, которое, несмотря на множественность его составных частей, образует реальное, своеобразное и самоценное единство и, как таковое, несмотря на множественность его частичных функций, осуществляет единую, целеустремленную самодеятельность» («Person und Sache», Bd 1, Lpz., 1906, S. 16). Личности он противопоставляет «вещь», к-рая представляет собой лишь механич. агрегат, простую сумму частей, не обладающую самодеятельностью и целеустремлённостью. Весь мир, с точки зрения П., представляет собой не совокупность «вещей», а иерархию «личностей». Атом, молекула, клетка — низшие «личности» в этой иерархии, а семья, народ, человечество — «сверхличности». На самой вершине этой иерархии — бог, придающий всей вселенной единство и целеустремлённость. Т. о., диалектич. понимание отношения целого к его составным элементам П. использует в интересах идеалистич. миропонимания, вкладывая в понятие целостности идеалистич. содержание, рассматривая всякое единство как целеустремлённую «личность». При этом стирается существенное качественное различие между такими «целыми», как клетка, организм, человеческая личность, общество с их специфич. закономерностями, движущими силами и характером взаимозависимости их составных элементов. Что касается религиозных выводов, то сам Штерн признаёт, что они являются делом веры, и тем самым подрывает «критический» характер своего учения.

В настоящее время П. в различных вариантах имеет распространение в США (протестантский П. Э. Ш. Брайтмена, Р. Т. Флюэллинга) и во Франции (католич. П. школы Э. Мунье).

ПЕ́РУ, Перуанская Республика (República del Perú) — гос-во в зап. части Юж. Америки. Площадь — 1285 тыс. км². Население (оценка 1965)— 11,5 млн. чел. Столица — г. Лима. Гос. язык — испанский.

Просвещение. Жившие в 11—13 вв. на территории П. инки обладали развитой (для того времени) культурой. В 16 в. гос-во инков было завоёвано и уничтожено испанцами. Во времена испанского владычества в П. функционировали лишь миссионерские школы, создавались в основном конфессиональные уч. заведения. В 1822 (через год после провозглашения независимости) был издан декрет,

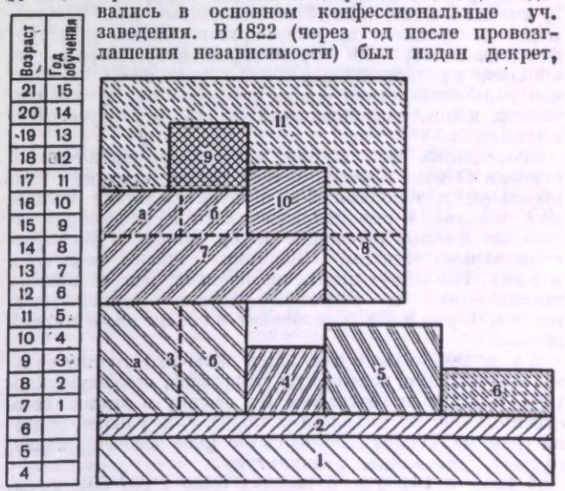


Схема системы нар. образования Перу: *1* — дет. сад; *2* — переходный класс; *3* — полная нач. школа (*а* — общеобразовательная, *б* — допрофессиональная); *4* — городская нач. школа 1-й ступени; *5* — сельская полная нач. школа 1-й ступени; *6* — сельская неполная нач. школа; *7* — средняя школа (*а* — гуманитарное отделение, *б* — естественнонаучное); *8* — средние проф.-технич. уч. заведения; *9* — пед. училища, готовящие учителей городских нач. школ; *10* — пед. училища, готовящие учителей сельских нач. школ; *11* — вуз.

объявлявший образование гос. делом. В том же году было создано первое пед. училище. В 1896 была сформирована спец. комиссия («реформаторская хунта»), занимавшаяся проблемами просвещения. В 1901 она разработала законопроект, заложивший основы совр. системы нар. образования. В стране имеется значительное количество частных конфессиональных школ. Гос-во частично финансирует частные школы. Нач. образование является бесплатным и обязательным для детей в возрасте от 7 до 14 лет. Обучение в ср. школе также бесплатное, но необходим вступительный взнос. Фактически ок. 1 млн. детей школьного возраста не посещает школу из-за отсутствия помещений и учителей, из-за бедности родителей и ряда др. причин. Чрезвычайно высок процент отсева как из нач., так и из ср. школ. Управление нар. образованием начиная с 1963 децентрализовано. Территория П. разделена на 6 р-нов, каждый из к-рых контролируется региональным директоратом, подчиняющимся непосредственно главному директору (министру) просвещения, к-рый направляет и координирует их работу.

Для детей 4—5 лет существуют дет. сады, для 6-летних — т. н. переходные классы. Их задача — подготовить ребёнка к школьной обстановке, воспитать у него необходимые культурные навыки, проводить с детьми игры на свежем воздухе, развивать их речь и координацию движений, привить навыки ручного труда (рукоделие, моделирование), рисования, пения, элементарного счёта (до 20), проводить моральное и религиозное воспитание. В 1964 в 332 дет. садах было 40 570 детей.

Полная нач. школа — 5-летняя. Существует несколько типов нач. школ: «сельская», «общинная», «передвижная», «городская». «Сельские» школы находятся не только в сельской местности, они имеются также в тех городских р-нах, где население живёт за счёт обработки земли. В зависимости от условий они могут быть постоянно или периодически действующими. «Сельские» школы подразделяются на неск. типов: 1) элементарные школы 1-й ступени, к-рые могут иметь законченный курс — 4 класса, неполный курс — 2 класса; 2) школы 2-й ступени (5-летние полные нач. школы), подразделяющиеся на общеобразовательные и допрофессиональные; 3) «унитарные координированные школы», представляющие собой группу школ, где одна центральная 5-летняя школа связывает ок. 20 элементарных школ, расположенных от неё в радиусе неск. километров.

«Городские» нач. школы могут быть школами 1-й ступени (3 года обучения), наз. также неполными нач. школами, и школами 2-й ступени (5-летние полные нач. школы), к-рые подразделяются на общеобразовательные школы, готовящие к ср. школе, и допрофессиональные школы. «Общинные» школы создаются в р-нах, где живут индейские племена; «передвижные» школы — это в основном частные миссионерские школы, к-рые дают образование в объёме элементарной школы.

Уч. планы полных нач. школ включают чтение, письмо, арифметику, всемирную географию, всеобщую историю, историю и географию П., физику и химию, естественные науки, мораль и религию, с.-х. работы, ремёсла (для мальчиков), домоводство (для девочек), пение, музыку, рисование, физкультуру.

В 1965 в 16 980 нач. школах было 1 897 094 уч-ся.

Ср. школы есть только в городах и посёлках городского типа. Ср. школа — 5-летняя. Состоит из 2 циклов. На 1-м цикле (3 года), общем для всех уч-ся, преподаются: исп. яз. и исп. лит-ра, математика, иностранный яз., история П., география П., всеобщая история, всемирная география, граждановедение, естественные науки, изящные иск-ва, рукоделие и домоводство (для девочек), физкультура, допризывная военная

подготовка (для мальчиков). На 2-м цикле (2 года) изучаются: исп. яз. и исп. лит-ра, математика, иностранный яз., история П., граждановедение, религия, прикладная физика и химия, политэкономия, психология, логика, этика, изящные иск-ва, физкультура, военная подготовка или домоводство, специализированный курс искусств, наук, коммерции или администрирования. 2-й цикл имеет 2 уклона: гуманитарный и естественнонаучный. Звание бакалавра гуманитарных или естественных наук, к-рое получают окончившие полную ср. школу, даёт право поступить в ун-т.

В 1965 в 510 гос. ср. школах было 245 753 уч-ся.

Проф.-технич. уч. заведения (пром., торговые, с.-х.) называются ин-тами и колледжами. В них можно поступить после окончания нач. школы. Срок обучения — 5 лет. Курс делится на 2 цикла: основной (3 года) и спец. проф. подготовки (2 года). Уч-ся получают законченное ср. образование, дающее право поступить на подготовительное отделение соответствующего ф-та ун-та. В 1964 в 366 ср. проф.-технич. уч. заведениях было 83 145 уч-ся.

Учителей городских нач. школ готовят 3-летние городские пед. уч-ща, куда принимаются окончившие 5-летнюю ср. общеобразовательную школу. Учителей сельских нач. школ готовят 3-летние пед. уч-ща, куда принимают окончивших 3 класса ср. школы. В 1965 в гос. пед. училищах было 9550 уч-ся. Учителей ср. школ готовят нац. пед. ин-ты с 4-летним сроком обучения; в них принимают выпускников общеобразовательных ср. школ. В 1962 имелось 20 ин-тов, в к-рых училось ок. 2 тыс. студентов. Имеется Нац. ин-т усовершенствования учителей и Нац. ин-т психолого-пед. исследований.

Высшее образование в П. платное: студенты уплачивают вступительный взнос и платят за каждый экзамен. Крупнейший вуз — Высший нац. ун-т им. св. Марка в Лиме (осн. в 1551, ф-ты: права, мед., лит., естественнонауч., экономики и коммерции, фармакологии и биохимии, одонтологич., пед., химич., ветеринарный; в 1962 было 14 300 студентов). Существуют также Нац. ун-т в Куско (осн. 1597, ф-ты: права, лит-ры, естественных наук, пед., экономики и коммерции, химии, гражданских инженеров, с.-х.; 3100 студентов), Нац. ун-т в Арекипе (осн. в 1828, ф-ты: философии, истории и лит-ры, права и политич. наук, естественнонауч., пед., экономики и коммерции, мед.), Нац. ун-т в Трухильо (осн. в 1824, ф-ты: лит-ры и педагогики, права, естественнонауч., инженерный, фармацевтики и биохимии, экономики и коммерции, мед.), Католич. ун-т в Лиме, Нац. инженерный ун-т (создан в 1955 на базе нац. инженерной школы, основанной в 1875) и Нац. с.-х. школа. Во всех вузах в 1960 обучалось 26 616 студентов.

Крупнейшая б-ка — Нац. в Лиме (500 тыс. тт.). Музеи: Нац. музей Республики, Нац. музей изящных искусств, музей перуанской культуры, археологич. музей, музей военной истории и др. в Лиме.

ПЁРЫШКИН, Александр Васильевич [р. 21.VIII (3.IX). 1902] — сов. физик-методист, проф., чл.-корр. АПН РСФСР (с 1950). Чл. Коммунистич. партии с 1943. В 1922 окончил физико-математич. ф-т Рязанского пед. ин-та. Пед. деятельность в ср. школе начал в 1922 и не прерывал её до 1941. Одновременно с работой в школе П. с 1931 преподавал в высших уч. заведениях (Моск. гор. пед. ин-т им. В. П. Потёмкина, Горный ин-т). С 1960 — зав. кафедрой методики физики Моск. гос. пед. ин-та им. В. И. Ленина. Награждён орденом Ленина.

П. разрабатывает проблемы содержания и методики преподавания курса физики в ср. школе. В течение многих лет П., как член уч.-методич. совета Мин-ва просвещения РСФСР, принимает участие в создании программ по физике для ср. и высших уч. заведений. Автор стабильных учебников для ср. школы и уч. пособия по физике для техникумов, а также работ по общепед. проблемам, по методике преподавания физики в ср. школе и пед. вузах. Им создан ряд оригинальных демонстраций и лабораторных работ по различным разделам курса физики в ср. школе.

Соч.: Курс физики. Учебник для ср. школы, М.— Л., 1933 (совм. с Г. И. Фалеевым); Сб-к задач по физике для ср. школы (5—7 гг. обучения), М., 1933 (совм. с Г. И. Фалеевым); Повторение курса физики в 10 классе ср. школы, М.— Л., 1946; Задачи и система подготовки преподавателей физики в пед. институтах, М.—Л., 1948; Физика. Уч. пособие для техникумов, М., 1952 (совм. с Н. П. Третьяковым); Курс физики. Учебник для ср. школы, ч. 1—3, М., 1954 (совм. с В. В. Краюшкиным); Физика. Учебник для 6 класса ср. школы, 2 изд., М., 1960 (совм. с Е. Я. Минченковым, Г. К. Карпинским, В. В. Краюшкиным); Физика. Учебник для 7 класса ср. школы, 2 изд., М., 1961 (совм. с теми же авторами); Физика. Учебник для 8 кл. ср. школы, М., 1962 (совм. с теми же авторами); Методика преподавания физики в восьмилетней школе, М., 1963 (совм. с Е. Н. Соколовой, Х. Д. Рошовской и Н. М. Шахмаевым).

ПЕСНЯ ДЕТСКАЯ — один из наиболее популярных жанров *музыки для детей*. Лучшим П. д. свойственны образность, конкретность, увлекательность поэтического и муз. языка, ясность формы, разнообразие настроений, глубокое проникновение в дет. психологию. В П. д. широко используются поэтич. тексты о природе, мире животных, жизни и интересах детей. П. д. создаются с учётом особенностей восприятия и исполнительских возможностей детей определённого возраста. В зависимости от возраста детей, для к-рых создаётся П. д., устанавливаются доступные для дыхания диапазон и размер фраз, характер голосоведения и хорового изложения. Для дошкольников и младших школьников пишутся одноголосные песни, для подростков — двухголосные, для старшеклассников — трёх- и четырёхголосные песни и хоры; при создании песен и хоров для старших школьников учитывается специфика переходного возраста (мутация), требующая ограничения диапазона, особенно для юношей (см. *Голос*).

Наряду с П. д., созданными для исполнения детьми, существуют вокальные произведения на темы из дет. жизни, написанные для исполнения взрослыми певцами (напр., цикл песен «Детская» М. Мусоргского).

П. д. способствует развитию художественного вкуса детей, воспитанию у них навыков понимания муз. языка: мелодии, метроритма, лада, темпа, динамики, структуры сочинения и др. Она составляет значительную часть песенного и хорового репертуара, используемого на уроках *пения* и музыки в школе и во внеклассной и внешкольной (хоровые кружки) работе по *музыкальному воспитанию* и *музыкальному образованию*.

Первые П. д. — нар. колыбельные песни, прибаутки, считалки, скороговорки и др. П. д. создавались также многими выдающимися композиторами прошлого, напр.: отдельные песни из цикла «Песни для юношества» Р. Шумана, «Детские народные песни» И. Брамса, «16 детских песен» П. Чайковского, песни А. Аренского, Ц. Кюи (написавшего св. 50 П. д.), М. Ипполитова-Иванова, А. Лядова, В. Калинникова, А. Гречанинова и др. Многие из этих П. д. написаны на слова рус. и зарубежных поэтов — А. Пушкина, Ф. Тютчева, Н. Некрасова, А. Плещеева, И. Никитина, И. В. Гёте, Ф. Шиллера и др. Однако среди дореволюционных П. д. было немало песен религиозной, сентиментально-нравоучительной тематики.

Первые сов. П. д. были созданы в нач. 20-х гг. Р. Глиэром, М. Красевым, Г. Лобачевым, А. Давиденко, А. Н. Александровым, М. Раухвергером, С. Дешкиным, Ю. Вейсберг, Г. Шаверзашвили, Р. Меликяном, А. Маиляном. В дальнейшем над созданием П. д. много работали Л. Половинкин, М. Старокадомский, С. Прокофьев, Н. Дунаевский, Д. Кабалевский, А. Лепин, З. Левина, Т. Попатенко, К. Тиличеева, В. Герчик, А. Филиппенко, А. Штогаренко, Н. Дремлюга, А. Малдыбаев, А. Вельмет, Г. Гусейнли, М. Давиташвили, Б. Кырвер, М. Музафаров и др. Много сов. П. д. написано на стихи В. Маяковского, А. Жарова, М. Исаковского, С. Маршака, Я. Купалы, А. Барто, С. Михалкова, П. Воронько, О. Высотской и др.

Широка и разнообразна тематика советских П. д.: песни о Родине, труде, борьбе за мир, дружбе, пионерской жизни и др. Сов. песня воспитывает у детей высокие нравственные и моральные качества будущих строителей коммунистич. общества.

Среди лучших П. д. популярные у дошкольников и младших школьников нар. песни «Как на тоненький ледок» (рус.), «Веселые гуси» (укр.), «Пастушка» (франц.); «Сурок» Л. Бетховена, «Петрушка» И. Брамса, «Тень-тень» В. Калинникова, «Осень» Кюи, «Веселые путешественники» Старокадомского (слова Михалкова), «Пионерское звено» Кабалевского (слова Высотской); любимые песни подростков—«Здравствуй, гостья зима» Глиэра (слова Никитина), «Мы — советской страны пионеры» Левиной (слова П. Градова), «Взвейтесь кострами, синие ночи» Дешкина (слова А. Жарова), «Наш край» Кабалевского (слова А. Пришельца), «Походная» Тиличеевой (слова Л. Некрасовой); старшеклассников — «Летите, голуби» Дунаевского (слова М. Матусовского), «Школьные годы» Кабалевского (слова Е. Долматовского), «Песня старых комсомольцев» К. Молчанова (слова А. Досталя) и др.

П. д. и хоры звучат в кинофильмах (напр., песни Дунаевского на слова В. Лебедева-Кумача в кинофильме «Дети капитана Гранта»), в *операх* для детей (напр., «Маша и медведь» Красева, «Гуси-лебеди» Вейсберг), ораториях (напр., «На страже мира» Прокофьева, «Песнь о лесах» Шостаковича), сюитах (напр., «Зимний костёр» Прокофьева), кантатах (напр., «Утро весны и мира» Кабалевского, «Ленин» Тиличеевой, «Красные следопыты» А. Пахмутовой) и др.

Широко известны в СССР П. д. совр. зарубежных композиторов Б. Бартока, З. Кодая (Венгрия), Т. Попова, С. Обретенева, Г. Димитрова (Болгария), А. Шабестика, М. Гойна (Чехословакия), Г. Баумана (ГДР), Ж. Косма, Э. Баррена (Франция), Р. Шанкара (Индия) и многих других.

В СССР проводятся творческие конкурсы на лучшую П. д. Созданию П. д. большое внимание уделяют дет. секции Союза композиторов и Союза писателей. П. д. широко пропагандируется в концертах, по радио и телевидению, в кинофильмах и спектаклях для детей. В пропаганде П. д. активно участвуют гос. филармонии, редакции для детей и юношества муз. издательства.

Среди лучших исполнителей П. д. — дет. хор Н.-и. ин-та художественного воспитания АПН РСФСР (руководитель — нар. арт. РСФСР проф. В. Соколов), дет. хор Центрального Дома культуры детей железнодорожников (руководитель — засл. арт. РСФСР С. Дунаевский), дет. хоры Московского (руководитель — засл. деятель иск-в РСФСР В. Локтев) и Таллинского (руководитель — засл. деятель искусств Эстонской ССР Х. Кальюсте) дворцов пионеров и школьников.

Лит.: Асафьев Б. (Игорь Глебов), О сборниках детских песен, в сб.: Вопросы музыки в школе. Под ред. И. Глебова, Л., 1926; его же, Рус. музыка о детях и для детей, «Сов. музыка», 1948, № 6; Кабалевский Д., О работе над детской песней, там же, 1935, № 2; Создадим подлинно-художеств. песню для детей. (Мат-лы творческого совещания о детской песне), там же; Локшин Д., Ближе к запросам сов. школы. (О песнях и хорах для детей), там же, 1950, № 12.

Д. Л. Локшин. Москва.

ПЕСТАЛО́ЦЦИ (Pestalozzi), Иоганн Генрих (12.I. 1746—17.II.1827) — швейцарский педагог-демократ, один из основоположников дидактики начального обучения. Руководил известными воспитательными заведениями в Швейцарии: «Учреждением для бедных» в Нейхофе (1774—80), приютом для сирот в Станце (1798—99), институтами (средние школы с интернатами, служившие одновременно базой для подготовки

учителей) в Бургдорфе (1800—04) и Ивердоне (нем. наименование — Ифертен) (1805—25). Свой богатейший опыт воспитания и обучения детей П. теоретически обобщил в таких произведениях, как «Лингард и Гертруда», «Письмо другу о пребывании в Станце», «Как Гертруда учит своих детей», «Лебединая песня» и др.



П. родился в Цюрихе в семье врача. В студенческие годы принимал активное участие в бурж.-демократич. движении, возникшем в 50—60-х гг. 18 в. среди передовой швейцарской интеллигенции под идейным влиянием франц., англ. и нем. просветителей. Обнищание значительной массы крестьянства, страдавшего от гнёта помещиков и капиталистов, жестокая эксплуатация труда взрослых и детей вызывали у П. горячее стремление помочь народу. Однако, в силу исторически обусловленной ограниченности своих социально-политич. взглядов, он не мог понять истинные причины нар. бедствий и найти действенные средства их устранения.

Осн. роль в осуществлении своих социальных замыслов П. отводил воспитанию. Он считал, что воспитание должно дать детям из народа хорошую трудовую подготовку и одновременно развить их физич. и духовные силы. Благодаря правильному воспитанию они смогут в дальнейшем избавиться от нужды в результате собственных усилий. Воспитание, по П., необходимо начинать с младенч. лет («Час рождения ребёнка является первым часом его обучения»). Оно должно быть природосообразным, т. е. строиться в соответствии с естественным ходом развития самой человеческой природы. В ней, как полагал П., имеются задатки, потенциальные внутренние силы, к-рым свойственно стремление к развитию. Он различал трояко рода силы человеч. природы: умственные, физич. и нравственные (по его терминологии, «силы ума, руки и сердца»). П. считал, что эти силы необходимо развивать в самой тесной связи, т. к. одностороннее их развитие может привести к формированию неполноценных или даже уродливых людей, у к-рых одна сторона личности непомерно развита за счёт подавления всех остальных. Требование гармонич. развития «всех сил и способностей человеческой природы» лежит в основе разработанной им теории элементарного образования; её применение в пед. процессе составляет т. н. метод П. Согласно этой теории, воспитатель, осуществляя природосообразное развитие личности ребёнка, должен начинать формирование (образование) ребёнка с первоначальных основ, с простейших элементов и, постепенно переходя от одной ступеньки к другой, вести его от простого к более сложному.

Крупнейшим вкладом П. в дидактику является его идея развивающего обучения, к-рую К. Д. Ушинский называл «великим открытием Песталоцци» (см. Собр. соч., т. 3, 1948, с. 95). Осн. целью обучения П. считал возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку у них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. Он разработал систему упражнений, расположенных в определённой последовательности и имеющих целью привести в движение присущее природным силам человека стремление к деятельности; однако задаче развития уч-ся П. в нек-рой степени подчинял другую, не менее важную задачу обучения — вооружение уч-ся знаниями (см. *Обучение и развитие*).

П. критиковал совр. ему школы за вербализм и зубрёжку, притуплявшие духовные силы детей. Он стре-

мился психологизировать обучение, построить его в соответствии с тем, как у ребёнка совершается «естественный путь познания». Исходным моментом этого пути П. справедливо считал чувственное восприятие предметов и явлений окружающего мира. Умственное элементарное образование должно, по П., всемерно содействовать тому, чтобы дети переходили от «беспорядочных и смутных впечатлений от внешнего мира, которые они сперва получают через свои органы чувств, к определенным восприятиям, затем от них к ясным представлениям, и, наконец, к четким понятиям».

Рассматривая чувственное восприятие окружающего мира как исходный момент *познания*, П. придавал большое значение *наглядности в обучении*. Он писал, что ребёнка надо с ранних лет знакомить с окружающими его предметами и явлениями, развивать у него наблюдательность. П. дал ценные указания, как вырабатывать у детей в процессе наблюдения умение сравнивать предметы, выявлять их общие и отличительные признаки, выяснять, в каких соотношениях находятся эти предметы. Для облегчения и упорядочения наблюдений ребёнка П. считал необходимым выделять простейшие элементы, выражающие осн. свойства, общие для всех предметов. Такими простейшими элементами, к-рые должны служить исходным моментом всякого обучения, ему представлялись число, форма и слово. Простейшим элементом числа П. считал единицу, формы—прямую линию, слова — звук.

Обучение родному яз. П. тесно связывал с ознакомлением детей с самими предметами. Он указывал, что речь ребёнка надо развивать планомерно, соблюдая определённую последовательность. П. сделал попытку создать такую систему обучения языку, при к-рой ребёнок начинает со звуков и их сочетаний в слоги и постепенно осваивает формы речи, различные её конструкции, одновременно расширяет круг своих представлений и понятий об окружающем его мире, развивает своё мышление.

Возражая против традиционного метода обучения арифметике, основанного на заучивании наизусть правил, П. предлагал при первонач. обучении счёту начинать с единицы. На основе сочетания и разъединения единиц он давал детям наглядные представления о свойствах чисел. Для обучения дробям П. брал квадрат и показывал на нём, принимая его за единицу, соотношения частей и целого.

Изучение формы П. подразделял на обучение детей измерению (геометрии), рисованию и письму. При этом он стремился развить у детей наблюдательность, научить их выявлять путём измерения линий и фигур основные пространственные свойства предметов, вырабатывать правильные суждения о них. П. принадлежит мысль о введении в нач. школу элементов геометрии.

Разработанную им методику нач. обучения детей речи, счёту и измерению П. стремился настолько упростить, чтобы ею с успехом могли пользоваться не только учитель нач. школы, но и любая мать-крестьянка при занятиях со своим ребёнком. Однако не всегда П. в достаточно удачной форме воплощал в жизнь собственный замысел: нек-рые из созданных им упражнений, в особенности по описанию предметов, имеют односторонний и рецептивный характер.

Начатки физич. воспитания, считал П., закладываются еще в семье, где мать, помогая младенцу сначала стоять, а затем делать первые шаги, осуществляет тем самым «естественную домашнюю гимнастику». На её основе он предлагал строить в школе «элементарную гимнастику», состоящую из естественных движений, выполняемых ребёнком в бытовой обстановке и в процессе его трудовой деятельности.

Трудовое элементарное образование П. рассматривал как неотъемлемую, органич. часть своего метода. (За

высказал мысль о создании «азбуки умений», усвоение к-рой помогло бы ребёнку развить свои физич. силы и овладеть необходимыми ему в жизни трудовыми навыками. П. выявил большую роль трудовой деятельности в умственном и нравственном развитии ребёнка. Он предложил давать детям из народа наряду с подготовкой их к работе в с. х-ве особое «элементарное образование для индустрии», к-рое должно быть тесно связано со всем элементарным образованием в целом.

Критикуя совр. ему проф. подготовку молодёжи, сводившуюся к овладению ею «односторонними рутинными умениями», педагог-гуманист подчинял задачи проф. образования общей цели воспитания—«формированию истинной человечности». Чтобы помочь молодёжи овладеть общей культурой труда, а также приёмами ручного труда, необходимыми для работы в мануфактурном производстве, П. рекомендовал «специальную гимнастику, готовящую к индустрии». Эту гимнастику он намеревался построить на базе школьной «элементарной гимнастики».

Нравственное элементарное образование, полагал П., в большей мере, чем другие стороны образования, обладает возможностью содействовать общей цели воспитания. Осн. задачи этого образования: развитие у детей высоких моральных чувств, выработка у них путём непосредственного участия в добрых и полезных делах соответствующих нравственных навыков и, наконец, формирование у молодого поколения нравственного сознания, убеждений. Нравственное элементарное образование П. считал необходимым начинать в семье с первых дней жизни ребёнка. Инстинктивно возникшая любовь младенца к его «естественной воспитательнице»—матери в дальнейшем осознаётся ребёнком и переносится сначала на отца, сестёр, братьев, затем на учителя и школьных товарищей и, наконец, на свой народ и всё человечество. Большую роль П. отводил упражнениям детей в нравственных поступках, требующих с их стороны выдержки, а порой и умения преодолевать свои желания во имя достижения нравственной цели. Общественные воспитательные учреждения П. стремился построить по типу семьи, на началах искренней любви учителя к детям и бережного подхода к ним.

П. привлёк внимание широкой пед. общественности к нар. школе. По словам Н. К. Крупской, «Песталоцци мечтал о такой школе, которая удовлетворяла бы потребностям народных масс, охотно бы принималась ими и была бы в значительной мере созданием их собственных рук» (Пед. соч., т. 1, 1957, с. 279). Провозглашённая им идея развивающего обучения оказала огромное влияние на развитие дидактики, частных методик и школьной практики в ряде стран.

Соч.: Sämtliche Werke, hrsg. von A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher, E. Dejung, Bd 1—16,18—20, B.—Lpz.—Zürich, 1927—63; Sämtliche Briefe, hrsg. von Pestalozzianum und von der Zentralbibliothek in Zürich, Bd 1—6—, Zürich, 1946—62—; Ausgewählte Werke, eingeleitet und erläutert von O. Boldemann, Bd 1—3—, B., 1962—64—; в рус. пер.— Избр. пед. произв. в трех томах. Под ред. М. Ф. Шабаевой. [Подг. текста, вводная статья и прим. В. А. Ротенберг], т. 1—3, М., 1961—65.

Лит.: Крупская Н. К., Песталоцци, Пед. соч., т. 1, М., 1957; *ее же*, К главе о Песталоцци, там же, т. 4, М., 1959; Пинкевич А. П., Медынский Е. Н., И. Г. Песталоцци. Его жизнь, учение и влияние на рус. педагогику, М., 1927; Пинкевич А. П., И. Г. Песталоцци, М., 1933; Ротенберг В. А., Пед. деятельность И. Г. Песталоцци, «Сов. педагогика», 1952, № 3; *ее же*, И. Г. Песталоцци о соединении обучения с трудом и подготовка к деятельности в промышленности, там же, 1962, № 7; Alt R., Utopie und Wirklichkeit im Werke Pestalozzi, «Pädagogik», 1946, № 3.

В. А. Ротенберг. Москва.

ПЕТРИЦОНЕ́ЛЛИ, Иоанэ (ок. 1055—1130) — груз. мыслитель, философ, литератор, педагог. Руководил Петрицонской семинарией, находившейся в груз. монастыре в селении Петрици в Болгарии, преподавал филос. науки, составлял учебники. Затем был ректором Гелатской академии (Грузия), где написал свои осн. филос. и пед. сочинения. Придавая огромное значение образованию и обучению молодого поколения, защищал идею светского воспитания и передовые дидактич. правила: постепенность и последовательность в обучении, повторение пройденного материала для закрепления и углубления знаний; придавал большое значение практическому опыту.

Лит.: Панцхава И., И. Петрици и его мировоззрение, в кн.: Петрици И., Рассмотрение Платоновской философии и Прокла Диадоха, Тб., 1942; Иуцубидзе Ш., История груз. философии, Тб., 1960; Хидашели Ш., Иоане Петрици. (Жизнь и деятельность), Тб., 1956 (на груз. яз.).

ПЕТРО́В, Николай Арсентьевич (29.I.1903—18.VIII. 1958) — сов. педагог, проф., д-р пед. наук. Член Коммунистич. партии с 1925. В 1930 окончил Академию коммунистич. воспитания им. Н. К. Крупской. Пед. деятельность начал в 1924 учителем нач. школы в селе Ординском Новосибирской обл. В 1932—34 работал директором опытно-пед. станции Наркомпроса в селе Семёновском Моск. обл.; в 1934—37—в Высшем коммунистич. ин-те просвещения. П. был зам. редактора журн. «Сов. педагогика», ст. науч. сотрудником, а затем директором Ин-та теории и истории педагогики АПН РСФСР. Преподавательскую работу в высшей школе П. начал в 1938: читал курс педагогики в моск. гос. пед. ин-тах.

Осн. внимание в своих исследованиях он уделял разработке проблем сов. системы воспитания подрастающего поколения. Автор ряда работ по вопросам теории и практики коммунистич. воспитания. Разработал первый проект программы воспитательной работы в ср. школе.

Соч.: На помощь детям бедноты и батрачества, М.— Л., 1930; О значении авторитета и личного примера учителя в коммунистическом воспитании детей, 2 изд., М., 1949; Ленин и педагогика, «Сов. педагогика», 1957, № 4.

Лит.: Н. А. Петров (некролог), «Сов. педагогика», 1958, № 10.

ПЕТРО́ВА, Евгения Николаевна [8(20).IV. 1886—25.XII. 1961] — сов. педагог, методист по рус. языку, проф., чл.-корр. АПН РСФСР (1947). Член Коммунистич. партии с 1917. Пед. деятельность начала в 1902 в земской школе Царскосельского уезда. В 1908 окончила Петербургский пед. ин-т, с 1924 вела науч. и пед. работу в Ленинграде: в ин-те науч. педагогики, уи-те, ин-те усовершенствования учителей, пед. ин-те им. А. И. Герцена, н.-и. ин-те педагогики АПН РСФСР и др.

Науч. и пед. деятельность П. была направлена против формализма в преподавании рус. яз. в школе. П. принадлежат работы, посвящённые системе обучения рус. яз. в школе и истории методики рус. яз. Талантливый методист-экспериментатор, П. искала новые методич. пути обучения школьников рус. яз. Придавая большое значение подбору уч. грамматич. материала, активно способствующего развитию личности ученика, П. работала над созданием нового уч. пособия для школы — «Грамматической хрестоматии». В своих работах подчёркивала задачу всестороннего развития детей в процессе обучения рус. яз. и повышения их языковой культуры.

Соч.: Борьба с ошибками в безударных гласных в ср. школе, Л., 1935; Грамматика в ср. школе, М.— Л., 1936; Год работы, Л., 1939; О нек-рых принципах преподавания рус. яз. в системе Ушинского, «Сов. педагогика», 1945, № 12; В. Г. Белинский о преподавании рус. яз. в школе, М., 1961; Элементы морфологии в нач. классах, М., 1961 (совм. с М. Я. Морозовой); Грамматические игры для нач. классов, М., 1963 (совм. с М. Я. Морозовой).

ПЕТРОЗАВО́ДСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т ИМЕНИ О. В. КУ́УСИНЕНА — высшее уч. заведение, готовящее инженерно-технич., с.-х., пед. и мед. кадры. Осн. в 1940 на базе Карельского пед. ин-та в составе 4 ф-тов: историко-филологич., биологич., физико-математич. и геологического. В годы Великой Отечественной войны уи-т продолжал работу в эвакуации (в г. Сык-

тывкаре Коми АССР). В Петрозаводске занятия были возобновлены в 1944.

В 1965/66 уч. г. в ун-те имелись ф-ты: историко-филологич. (с отделением финского яз. и лит-ры), физико-математич., сельскохозяйственный (с биологич. отделением), мед., лесоинженерный, заочное и вечернее отделения, аспирантура. В 1962 создан общетехнич. ф-т, к-рый готовит инженеров без отрыва от производства. В 1965/66 уч. г. в ун-те обучалось ок. 6 тыс. студентов, в т. ч. без отрыва от производства 3,3 тыс. На 44 кафедрах работало 438 преподавателей и научных сотрудников, из них 156 с учёной степенью или званием. При ун-те имеется н.-и. ин-т биологии, ботанич. сад, биологич. станция, б-ка (св. 350 тыс. ед. хранения), вычислительный центр, клиники мед. ф-та. Ун-т издаёт «Труды» (с 1948), уч. пособия, многотиражную газету «Петрозаводский университет».

ПЕЧАТЬ ШКОЛЬНАЯ — как форма творческой самодеятельности уч-ся является одним из действенных средств организации и воспитания школьного коллектива. Специфика дет. ученического коллектива, в отличие от коллектива взрослых, определяет и своеобразие П. ш.

Виды П.ш. многообразны: различные стенные газеты — общешкольные (ученические, комсомольские, пионерские), пионерских отрядов, комсомольских групп, классов, кружков, ученич. обществ и клубов, сатирич. газеты, фотогазеты, бюллетени, «Молнии», сатирич. плакаты, рукописные журналы, альманахи и др.

Ведущее место в системе П. ш. занимают общешкольные, комсомольские и пионерские газеты. Освещая все стороны жизни уч-ся, они ставят важные для школ вопросы и организуют уч-ся на их решение. Печать первичных школьных коллективов является необходимым дополнением общешкольных газет. Газеты отрядов, классов, предметных кружков позволяют учитывать запросы всех групп уч-ся, связывать их интересы с перспективами школьного коллектива. Газеты «Молнии» обычно посвящаются какому-то одному особенно важному и злободневному вопросу. Сатирич. газеты и плакаты, как правило, состоят из карикатур, сопровождаемых краткими комментариями. Осн. содержание фотогазет составляет фоторепортаж о жизни школьного коллектива. Тематика газет, бюллетеней и журналов предметных кружков, обществ, школьных клубов определяется содержанием их работы. Качество, содержание и доходчивость П. ш. зависят от значения поднятых ею вопросов, от формы и тона их освещения и изложения и, конечно, от действенности выступлений. Сила воздействия П. ш. определяется не только периодичностью выпуска газет и журналов, но в первую очередь их качеством. Не интересная, не волнующая уч-ся газета, даже если она выпускается часто и хорошо оформляется, может быть не только бесполезной, но и вредной. Главная мысль номера должна быть отчётливо выражена в передовой статье (в ряде случаев вместо неё помещаются обращение, подборка материалов на определённую актуальную тему и др.). В коротких заметках излагаются и оцениваются факты из школьной жизни, предлагаются различные пути решения поднятого газетой вопроса. Заметка может быть информационной, если она сообщает то, что важно знать и обдумать всем. Факт, лежащий в основе заметки, может быть как положительным, так и отрицательным, но он всегда должен быть абсолютно достоверным и общеинтересным. Номер газеты может целиком посвящаться одной теме («Настоящая дружба», «Они учились в нашей школе», «За честь школы» и др.) или нескольким, к-рые конкретно раскрываются в основных отделах. В школьной стенной газете могут быть отделы: «Учение и труд», «В пионерских отрядах и комсомольских группах», «Наши достижения», «Дискуссии» (по проблемам школьной жизни), «По следам выступлений газеты», «В мире науки и техники», «Лит-ра и иск-во» (обзоры, аннотации, сообщения, отзывы, репортажи с читательских конференций и встреч с деятелями науки и культуры, рецензии и т. п.). В зависимости от возраста уч-ся, уровня развития коллектива количество отделов в газете, их тематика, характер и форма меняются.

Газету выпускает редколлегия, в состав к-рой обычно входят редактор, его заместитель, ответственные за отделы, художники, иногда фотокорреспонденты. Обязанности между членами редколлегии распределяются так, чтобы каждый из них мог максимально полно использовать свои способности. (Ежедневные и еженедельные газеты выпускаются сменными редколлегиями, работой к-рых руководит ответственный редактор). Редколлегия составляет календарный план выпуска газеты, намечает примерную тематику каждого номера на определённый период (месяц, уч. четверть), работает с корреспондентским активом, проверяет достоверность заметок, следит за действенностью выступлений газеты и т. п. Перед выпуском очередного номера составляется его план-макет. Если при редактировании заметки в неё вносятся существенные изменения, их надо согласовать с автором. Исправляя в заметках шаблонные, бесцветные фразы и ошибки, надо сохранить стиль автора и добиться, чтобы он изложил свои мысли грамотно. Газета должна быть образцом грамотности во всех отношениях (стиль, орфография и т. п.).

Оформление газеты должно как можно лучше выражать её содержание, а не заслонять и тем более подменять его всякими украшениями, парадной нарядностью. Заголовок газеты лучше каждый раз писать заново (кроме ежедневной или еженедельной газеты, где требование оперативности вызывает необходимость в постоянном заголовке или даже каркасе). Наиболее важные материалы выделяются шрифтом, более широкой колонкой, особым способом расположения, что позволяет читателю сразу уловить главное в номере. Школьные кружки и студии изобразительного иск-ва помогают художникам отрядных и кружковых газет выпускать наиболее ответственные номера, а иногда и полностью обеспечивают оформление общешкольных газет.

Во многих школах наряду со стенной печатью существуют рукописные журналы и альманахи, к-рые обычно выпускают ученич. кружки. Наиболее популярны литературно-художественные журналы и альманахи, получают распространение научно-технич. и краеведческие журналы. Содержание журналов и альманахов составляют рассказы, очерки, стихотворения уч-ся, их рефераты, доклады, сочинения научно-фантастич. характера, материалы дискуссий, сообщения и репортажи, рецензии, конкурсы и викторины. Подготовка очередного номера обычно сочетается с занятиями уч-ся в кружках, где обсуждаются рекомендуемые в журнал материалы. Общешкольные газеты систематически публикуют обзоры ученич. журналов и их лучшие материалы, проводят обсуждение тем, разработка к-рых требует объединённых усилий журналов различных кружков и обществ (напр., выпуск сборника краеведческого характера). Разновидностью школьных журналов являются «Летописи», отражающие наиболее важные события в жизни школьного коллектива. Их цель — накапливать и хранить лучшие школьные традиции. «Летопись» обычно иллюстрируется фотоматериалами из жизни школы. Систематич. помощь школьной редколлегии оказывают учителя. Они участвуют в организации бесед и семинаров для редакторов и корреспондентов, учат школьников писать и редактировать заметки, составлять планы и макеты газет, оформлять их, помогают редколлегиям искать и находить наиболее формы подачи материала, проводить конкурсы на лучшую газету. Учителя, так же как родители уч-ся и работники шефствующих учреждений и предприятий, могут выступать в П. ш. и в качестве корреспондентов. Но недопустимо выполнять к.-л. работу за уч-ся, т. к. одна из главных задач П. ш. — развитие самостоятельности и творческой инициативы школьников.

Лит.: Никольский В. А., Сочинения в ср. школе, М., 1955; Чигринова М. И., Школьная стенная газета, М., 1959; Цветов А., Юный редактор стенной газеты, Л., 1961; Антипова М. Н., Стенная газета в школе, М., 1962; Корчиц М. А., Стенная печать — надёжный помощник словесника, «Рус. яз. в школе», 1965, № 2.

С. И. Громцева. Москва.

ПЕШКО́ВСКИЙ, Александр Матвеевич [23.VIII. (4.IX). 1878—27.III. 1933] — сов. языковед и методист по рус. языку, профессор. Окончил естественное отделение Берлинского ун-та в 1901 и в 1906 историко-филологич. ф-т Московского ун-та. Пед. деятельность начал в 1906 в гимназиях Москвы. П. преподавал на Высших пед. курсах им. Д. И. Тихомирова (1914—17), в высших уч. заведениях Екатеринослава (ныне Днепропетровск, 1918—21) и Москвы (1921—32).

П. — автор многих работ по вопросам лингвистики и методики преподавания рус. языка. В своём основном труде по грамматике «Русский синтаксис в научном освещении» (1914) П., опираясь в известной мере на идеи «московской школы» Ф. Ф. Фортунатова и на взгляды А. А. Потебни, построил свою систему рус. синтаксиса, к-рой, однако, был свойствен нек-рый эклектизм и формализм. Впоследствии, под влиянием лингвистич. взглядов А. А. Шахматова, П. существенно переработал свой труд (1928), не преодолев всё же до конца субъективно-психологического подхода к истолкованию синтаксич. явлений. Труды П. отличаются богатством и тонкостью наблюдений над конкретными грамматич. явлениями языка. В своих работах он уделял большое внимание фонетике, изучению специфич. особенностей грамматич. форм, *стилистике*. Большой заслугой П. является исследование грамматич. функций *интонации*.

П. внёс значительный вклад в методику преподавания грамматики в школе. Общеобразовательное и практич. значение грамматики П. рассматривал в их единстве. В серии книг по методике грамматики «Наш язык» (1922—27), издававшейся в двух вариантах — для уч-ся и для учителей, П. пытался ликвидировать разрыв между науч. и школьной грамматикой и наметил нек-рые пути совершенствования методики преподавания грамматики. Важное место в изучении рус. языка в школе П. отводил методу наблюдений уч-ся, развитию их самостоятельности, сочетанию работы по грамматике с работой по стилистике. Выразительное чтение П. рассматривал как эффективное средство обучения уч-ся пунктуации (правда, несколько преувеличивая его роль). П. — автор и редактор учебников рус. языка для нач. и ср. школы и многих методич. пособий для учителей.

Соч.: Школьная и научная грамматика. Опыт применения научно-грамматических принципов в школьной практике, 3 изд., Берлин, 1922; Наш язык..., в. 1—3, М., 1922—27; Методическое приложение к книге «Наш язык», в. 1—2, М., 1923; Первые уроки рус. языка, М.—Л., 1928 (совм. с М. А. Андреевой и А. Г. Губской); Методические приложения к «Первым урокам рус. языка», ч. 1—2, М.— Л., 1928 (совм. с М. А. Андреевой и А.Г. Губской); Синтаксис, М., 1930; Русский синтаксис в научном освещении. Пособие для самообразования и школы, 6 изд., М., 1938; Избр. труды, М., 1959.

Лит.: Белов А. И., А. М. Пешковский как лингвист и методист, М., 1958.

ПИАЖЕ́ (Piaget), Жан (р. 9. VIII. 1896) — швейц. психолог. Проф. Женевского и Парижского ун-тов, почётный доктор наук Сорбонны (Франция), Гарвардского и Чикагского ун-тов (США), почётный профессор ун-та в Рио-де-Жанейро (Бразилия), директор психологич. секции ин-та пед. наук и психологич. лаборатории Женевского ун-та, основатель Междунар. эпистемологич. центра, Международного бюро по вопросам обучения. Редактор журн. «Archives de psychologie» («Архивы психологии»).

П. создал научную школу в области изучения умственного развития ребёнка. Широко известен работами по логике и эпистемологии (теории познания). Наибольший интерес представляет выдвинутая П. теория мышления и его развития, основывающаяся на многочисленных конкретных исследованиях. Мышление, по П., представляет собой систему операций. Операция определяется как внутреннее действие, как продукт преобразования внешней, предметной деятельности. Внутреннее действие совершается не с реальными объектами, а с образами, символами, знаками. По сравнению с предметным действием операция — действие сокращённое. Признаком операций является также наличие их взаимосвязей, организация в определённую систему, их обратимость (обратимость означает, что для каждой операции есть симметричная и противоположная ей операция). Развитие мышления проходит четыре осн. стадии. 1) Стадия сенсомоторного мышления (от рождения до 2 лет). Характеризуется отсутствием операций. В результате определённой организации движений ребёнка предметы становятся для него инвариантными, т. е. познаются в относительно постоянных, устойчивых признаках. 2) Стадия дооперационного мышления (от 2 до 7 лет). В этот период у ребёнка развивается речь, формируются представления, происходит «интериоризация» действия в мысль. Это — период формирования наглядного мышления. 3) Стадия конкретных операций (с 7—8 до 11—12 лет). Умственные действия приобретают свойство обратимости и оформляются в определённую структуру. Операции выполняются на реальных предметах, а не с помощью словесных высказываний. 4) Стадия формальных операций с предложениями или высказываниями (с 11—12 до 14—15 лет). Происходит организация операций в структурное целое. Появляется способность рассуждать посредством гипотез.

Положительные стороны концепции П. состоят в раскрытии роли предметного действия как исходного начала развития интеллектуальных процессов, в генетич. подходе к исследованию мышления, в описании этапов становления интеллектуальных операций, в показе сложных отношений между восприятием и мышлением, связи между познавательной и эмоциональной сторонами в умственном развитии ребёнка. Ограниченность концепции П. заключается в том, что в ней недостаточно разработан вопрос об источниках возникновения тех или иных форм психич. деятельности. Выдвинув тезис о предметном действии как отправном пункте умственного развития, П. не преодолел до конца абстрактного социологизма, сводящего социальное к духовному общению. Он прошёл мимо того важнейшего факта, что уже первые предметные действия осуществляются ребёнком в условиях общения со взрослыми, к-рые организуют действие ребёнка в соответствии с общественно закреплённой функцией предмета, что отношение ребёнка к предмету с самого начала общественно опосредствовано. С этой позицией связана нек-рая недооценка П. роли языка в развитии предметных действий. П. необоснованно противопоставляет обучение и самостоятельное умственное развитие ребёнка, недооценивает обучение ребёнка интеллектуальным операциям, не даёт прямого анализа перехода от внешних предметных действий к внутренним интеллектуальным действиям.

Соч.: Le représentation du monde chez l'enfant, P., 1926; La causalité physique chez l'enfant, P., 1927; Le jugement moral chez l'enfant, [P.],1932; La naissance de l'intelligence chez l'enfant, P., [1936]; La construction du réel chez l'enfant, P., 1937; La genèse du nombre chez l'enfant, P., 1950 (совм. с A. Szeminska); Le développement de la notion de

temps chez l'enfant, P., 1946; Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant, P., 1946; La psychologie de l'intelligence, P., 1947; La représentation de l'espace chez l'enfant, P., 1948; La géometrie spontanée de l'enfant, P., 1948; Traité de logique, P., 1949; Introduction à l'épistémologie génétique, t. 1—2, P., 1950; La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant, P., 1951; Essai sur les transformations des opérations logiques, P., 1952; Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant, P., 1954; Epistémologie génétique et recherche psychologique, P., 1957 (совм. с др.); Les liaisons analytiques et synthétiques dans les comportements du sujet, P., 1957 (совм. с др.); Logique et équilibre, P., 1957 (совм. с др.); Le jugement moral chez l'enfant, P., 1957; Logique et perception, в кн.: Bruner J. S., Bresson F., Morf A., Piaget J., Etude d'épistémologie génétique, livre 6, P., 1958; Apprentissage et connaissance, P., 1959 (совм. с P. Greco). Théorie du comportement et opérations, P., 1960 (совм. с D. E. Berlyne); Les mécanismes perceptifs, P., 1961; Six études de psychologie, P., 1964; в рус. пер.— Речь и мышление ребёнка, М.— Л., 1932; Проблемы генетической психологии, «Вопр. психологии», 1956, № 3; Преподавание математики, М., 1960 (совм. с др.); Генезис элементарных логических структур, М., 1963 (совм. с Б. Инельдер).

Лит.: Комм А. Г., Проблемы психологии интеллекта в трудах Ж. Пиаже, «Вопр. психологии», 1957, № 1; Лекторский В. А., Садовский В. Н., Основные идеи «генетической эпистемологии» Ж. Пиаже, там же, 1961, № 4; Леонтьев А. Н., Тихомиров О. К., [Послесловие], в кн.: Пиаже Ж., Инельдер В., Генезис элементарных логических структур, М., 1963; Hiele P. M. van, Development and learning process. A study of some aspects of Piaget's psychology in relation with the didactics of mathematics, Groningen, 1959; Isaacs N., The growth of understanding in the young child. A brief introduction to Piaget's work, L.,[1964].

О. К. Тихомиров. Москва.

ПИБОДИ (Peabody), Элизабет Палмер (16.V.1804—4.1.1894) — амер. педагог, последовательница Ф. В. *Фребеля*, председатель Амер. фребелевского об-ва. В 1860 открыла в Бостоне первый дет. сад в США. Основала в США журнал по дошкольному воспитанию, преподавала на дошкольных пед. курсах.

Соч.: Education in the home, the kindergarten and the primary school, L., 1887; Lectures in the training schools for kindergartners, Boston, 1886.

ПИЕТИ́ЗМ (от лат. pietas — благочестие) — религиозное течение, разновидность протестантизма, возникшее в Германии во 2-й пол. 17 в. В отличие от ортодоксального лютеранства, сохранявшего в религии многие элементы обрядности и догматизма, П. выдвигал на первый план в религии благочестие и личное нравственное самоусовершенствование. Последнее находило у пиетистов практич. выражение во внедрении в мирскую жизнь аскетизма, в молитвах и постах. Игры, музыка (кроме церковной), посещение увеселительных зрелищ — всё это считалось отвлекающим истинных христиан от подлинной нравственности, от служения богу, следовательно — греховным. П. получил широкое распространение в среде нем. бюргерства после Тридцатилетней войны 1818—48.

Пиетисты значит. внимание уделяли вопросам воспитания, полагая, что большинство социальных зол совр. им эпохи проистекало из неправильного отношения к детям в семье и школе, из плохой постановки обучения. Педагогика П. строилась на двух осн. положениях: 1) в воспитании и обучении должны сочетаться слово и дело и 2) отягченные первородным грехом дети аморальны от рождения, а поэтому воспитание и школа должны исправлять их, готовя к правильному, с точки зрения П., поведению в жизни путём установления строгой дисциплины и подавления дет. самосознания. Положительной чертой в пед. деятельности пиетистов было известное стремление соотнести сообщаемые в школе знания с нуждами повседневной жизни, хотя при этом вся учебно-воспитательная работа пиетистских школ была пронизана духом крайней религиозности и аскетизма. Крупнейшим представителем педагогики П. был А. Г. *Франке*, открывший в конце 17 в. в Галле ряд воспитательно-образовательных учреждений («учреждения Франке»), в к-рых он пытался реализовать воспитательные идеалы П. Содержание обучения в этих учреждениях существенно отличалось от

обычных школ усиленным вниманием к предметам реального цикла и ярко выраженной практич. направленностью (ознакомление с различными ремёслами и видами трудовой деятельности, наглядное обучение в духе Я. А. *Коменского*). В 17 в. педагоги-пиетисты оказали определённое положительное влияние на развитие школьного дела, уделяя в своих учебных заведениях большое внимание изучению родного языка, предметов реального цикла, используя активные методы обучения. Пиетисты основали и первые реальные школы в Германии: в 1708 в Галле К. *Землер* и в 1747 в Берлине И. Геккер (1707—68). Последняя, пользовавшаяся широкой известностью, состояла из обычной пар. школы, игравшей роль подготовительного класса собственно реальной школы, дававшей повышенное образование с проф. уклоном детям состоятельного бюргерства, и педагогиума, готовившего к поступлению в ун-т. По образцу школы Геккера было открыто много реальных школ в различных немецких городах. Пиетисты, по существу, впервые в Германии начали систематическую подготовку учителей. Они также создали значительное количество благотворительных школ для детей беднейших слоёв населения. Пед. идеи П. нашли отклик среди представителей аналогичных религиозных течений в Англии, Франции, США и др. странах (пуритане, квакеры и т. п.). Уже в 18 в. П. всё более терял первоначальный демократизм и превращался в орудие укрепления феодально-абсолютистского строя. В 19 в. развитие передовой демократич. пед. мысли резко снижает значение пиетистской педагогики. В конце 30-х гг. 19 в. Энгельс писал, что пиетистские школы Германии «...кроме чтения, письма и счёта, вдалбливают своим ученикам только катехизис...» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 1, с. 464). Уже в 18 в. противовес педагогике П. возникли пед. течения — *филантропинизм* и *неогуманизм*.

Лит.: Раумер К., История воспитания и учения от возрождения классицизма до нашего времени, ч. 2, СПБ. 1878; Ritschl A., Geschichte des Pietismus, Bd 1—3, Bonn, 1880—86; Francke A. H., Pädagogische Schriften, Langensalza, 1885.

А. И. Пискунов. Москва.

ПИНКЕ́ВИЧ, Альберт Петрович [24.XII. 1883 (5.I. 1884) — 1939] — сов. педагог, проф. Член Коммунистич. партии с 1923. В 1909 окончил естественное отделение физико-математич. ф-та Казанского ун-та. Пед. деятельность начал в г. Вольске, работал учителем в учительской семинарии и кадетском корпусе. В 1914 переехал в Петроград, преподавал естествознание в Тенишевском технич. училище, Петроградской земской учительской школе и на пед. курсах при Фребелевском об-ве. Одновременно сотрудничал во многих прогрессивных журналах и газетах. С первых дней Вел. Окт. социалистич. революции П. включился в работу по реорганизации школьного образования, принимая активное участие в разработке основополагающих документов по реформе школы. Он был первым ректором Уральского ун-та в Екатеринбурге (ныне Свердловск). С 1924 — ректор 2-го МГУ и проф. его пед. ф-та. В 1930 этот ф-т был преобразован в Моск. пед. ин-т, и П. был назначен его директором. В 1926, оставаясь ректором 2-го МГУ, он возглавил созданный при его активном участии НИИ научной педагогики. Одновременно П. являлся зам. зав. Главнауки Наркомпроса РСФСР (1924—26) и членом ГУСа (1923—32). С 1936 он находился на ответственной работе во Всесоюзном комитете по делам высшей школы при СНК СССР. В 1937 П. был незаконно репрессирован; посмертно реабилитирован.

До 1922 П. работал преимущественно в области методики естествознания. Создал несколько учебников и учпособий по естествознанию для ср. и высшей школы. Наибольший интерес из его ранних работ представляет «Методика начального курса естествознания» (1914).

В ней он, развивая прогрессивные взгляды методистов 19 в., проводит мысль, что задача воспитания и обучения заключается во всестороннем развитии уч-ся и сообщении им необходимых для самостоятельной жизни знаний, умений и навыков. Изучение естествознания в школе, по мнению П., должно способствовать формированию мировоззрения, выработке научного понимания природы, развитию логич. мышления, способностей к самостоятельной работе, укреплению нравственных и эстетич. чувств. Большое внимание П. уделял лабораторным занятиям и экскурсиям.

П. одним из первых приступил к формированию теории сов. педагогики и созданию уч. пособий по педагогике, основанных на марксистской методологии. В 1924—25 вышла его двухтомная «Педагогика». В этом труде, являвшемся первой попыткой марксистского анализа проблем воспитания и обучения в переходный от капитализма к социализму период, содержался ряд ошибочных положений, что впоследствии признавал и сам П. («На борьбу против ошибок и в первую очередь против своих», журн. «Коммунистич. просвещение», № 6, 1931). Педагогика определялась в нём как социально-биологич. и прикладная наука, воспитание рассматривалось как содействие развитию прирождённых свойств человека. Но вместе с тем П. в основном правильно определил цель сов. школы и воспитания и убедительно показал принципиально отличный от бурж. учений о воспитании и образовании характер сов. пед. теории. Её отличительными чертами он считал: объективный характер целей воспитания, материализм, коллективизм, преданность интересам революционной борьбы рабочего класса, научность и политехнич. характер знаний, трудовая направленность воспитания, связь школы с производством и современностью. В своих трудах П. уделял большое внимание проблемам развития ребёнка, воспитанию его восприятий и представлений, памяти, воображения, мышления, широко используя при этом данные пед. психологии и экспериментальных материалов педагогики. П. разрабатывал проблемы педагогики, связанные с изучением влияния социальной среды на формирование личности, с организацией уч. процесса в сов. школе, формированием дет. коллектива и его самоуправления, с трудовым воспитанием, пионерским движением и др. Большую работу провёл П. в области развития высшего пед. образования в СССР. Ему принадлежит ряд исследований по истории педагогики, он явился первым историком-летописцем сов. педагогики.

В творческих исканиях марксистского решения пед. проблем П. вёл активную борьбу с биогенетизмом в педагогике, с теорией *свободного воспитания*, с проявлением «методического прожектёрства», выступал против антиленинской теории «отмирания школы».

Соч. (кроме указ. в тексте): Лекции по методике школьного естествознания [на августовских обл. учительских курсах в 1918 г.], П., 1918; Основные проблемы совр. школы, П., 1924; Природа и труд. Книга для ученика, в. 1—2, М., 1926 (совм. с С. П. Аржановым и К. П. Ягодовским); Природа и труд. Книга для учителя, в. 1—2, Л., 1926 (совм. с С. П. Аржановым и К. П. Ягодовским); Сов. педагогика за 10 лет, М., 1927.

Лит.: Королев Ф. Ф., А. П. Пинкевич — видный сов. педагог (1884—1939), «Сов. педагогика», 1962, № 5; Корнейчик Т., А. П. Пинкевич. К 80-летию со дня рождения, «Нар. образование», 1964, № 1.

ПИНСЕНТ (Pinsent), Артур (р. 1888) — англ. педагог. Окончил Лондонский ун-т. Преподавал физику и химию в *грамматической школе*, был вице-директором и *тьютором* в пед. колледже. В течение многих лет П. являлся преподавателем пед. отделения университетского колледжа Уэльса (г. Аберистуит), позднее руководил пед. исследованиями в этом же колледже. Один из ведущих науч. работников Нац. ин-та пед. исследований в Лондоне. В наст. время в отставке.

П. приобрёл известность гл. обр. благодаря своему труду «Принципы дидактики» («Principles of teaching

method», 1941). Наиболее полно им разработаны вопросы сущности уч. процесса, проблема урока, проблема интереса, вопросы воспитания в процессе обучения, проблема переноса результатов обучения. Однако в основе многих положений, выдвигаемых П., нередко лежат ошибочные психологич. теории, в частности *бихевиоризм*. П. выступает в защиту идей прогрессивного воспитания (см. *Новое воспитание*), стремясь сочетать эти идеи с осн. положениями традиционной педагогики.

Соч. (кроме указ. в тексте): A survey of rewards and punishments in schools, L., 1952 (совм. с M. E. Highfield).

В. П. Лапчинская. Москва.

ПИНТ, Александр Оскарович [р. 20.IV (3.V) .1910]— сов. педагог, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. АПН РСФСР (с 1965). В 1932 окончил Иркутский гос. пед. ин-т. С 1933 ведёт научно-пед. работу в высшей школе. В 1944—53 — зав. кафедрой и проректор Тартуского гос. ун-та, нек-рое время работал в Таллинском пед. ин-те. С 1953 — зав. кафедрой педагогики и психологии Моск. гос. ин-та культуры (до 1963 — библиотечный ин-т). П. — председатель Совета по культурно-просветительной работе Мин-ва культуры СССР (с 1962).

Осн. исследования П. посвящены проблемам истории педагогики, теории и практики семейного воспитания, образовательной и воспитательной деятельности культурно-просветительных учреждений, учебно-воспитательного процесса в коллективах художественной самодеятельности.

Соч.: Основные этапы истории педагогического образования в Эстонии в XIX—XX веках, М.— Тарту, 1951 (Дисс.); О педагогической пропаганде в культурно-просветительных учреждениях, М., 1959; Просвещение и наука, в кн.: История Эстонской ССР, т. 1, Таллин, 1961 (совм. с Э. Янсеном); О формах работы групп членов общества и культпросветучреждений по повышению педагогических знаний, М., 1961; Искать, изобретать, творить. О педагогическом мастерстве культпросветработника, М., 1962; Это вам, родители. Раздумья педагога о воспитании школьников, М., 1964; Kasvatusteaduse alged, Tallinn, 1946 (совм. с А. Эланго); Õpetaja autoriteet, Tallinn, 1948; Rahvahariduse edusammud Nõukogude Eestis, Tallinn, 1953.

«ПИОНЕ́Р» — ежемесячный дет. лит.-художественный журнал для пионеров и школьников, орган ЦК ВЛКСМ и Центрального совета Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина. Основан в 1924. Тираж «П.» (1966) св. 600 тыс. экземпляров.

Журнал публикует лучшие произведения дет. сов. и зарубежных писателей и поэтов. «П.» имеет разделы: «Пионерская жизнь», «Наука и техника», «Физкультура и спорт», «По родной стране». Журнал проводит интересные дискуссионные беседы, викторины и конкурсы на лучшее дет. стихотворение, рассказ, рисунок. В «П.» открыта специальная страничка юнкора — «Пионерские известия», где печатаются письма пионеров, фотографии, короткие стихи. Журнал содержит разнообразный художественный материал для организации систематич. внеклассного чтения, воспитания художественного вкуса. В «П.» начинали свой творческий путь сов. дет. писатели — А. Гайдар, С. Михалков, А. Барто, Л. Кассиль и мн. др.

Кроме центрального журн. «П.», в союзных и автономных республиках издаются на нац. языках 15 пионерских журн.: «Пионер» — г. Баку; «Пионер» — г. Ереван; «Пионер» — г. Уфа; «Бярозка» («Берёзка»)— г. Минск; «Пионери» («Пионер») — г. Тбилиси; «Амцабэ» («Пламя») — г. Сухуми; «Жаш ленинчи» («Юный ленинец») — г. Фрунзе; «Bernība» («Детство») — г. Рига; «Скынтея ленинистэ» («Ленинская искра») — г. Кишинёв; «Машъал» («Светоч») — г. Душанбе; «Ялкын» («Пламя») — г. Казань; «Пионер» — г. Ашхабад; «Гулхан» («Костёр») — г. Ташкент; «Піонерія» («Пионерия») — г. Киев; «Pioneer» («Пионер») — г. Таллин.

ПИОНЕ́РСКАЯ КО́МНАТА — спец. помещение в школе, детском доме — место работы советов пионерских дружин и отрядов, сборов отрядов и звеньев, встреч

со старыми коммунистами и героями труда и др. форм и методов пионерской работы. Здесь в торжественной обстановке совет дружины даёт рекомендации пионерам для вступления в комсомол. В П. к. хранятся пионерские атрибуты — знамя дружины, горн, барабан, отрядные флажки. Оборудуются выставки о пионерах и комсомольцах-героях, дружинных делах, работе братских пионерских организаций и др. Здесь же вывешиваются номера стенной газеты, различные «Молнии» и объявления. Каждая П. к. должна иметь уголок с рекомендуемой лит-рой о пионерской работе, вырезками из газет и журналов, материалами о жизни и деятельности В. И. Ленина, альбомами, настольными играми, разработками туристских маршрутов. В П. к. хранятся подшивки дет. газет и журналов, переписка с зарубежными друзьями.

ПИОНЕРСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ в школе. П. о. имени В. И. Ленина — массовая детская коммунистич. организация, объединяющая в своих рядах детей и подростков в возрасте 10—15 лет и являющаяся для них первоначальной школой коммунистич. воспитания. В П. о. юные пионеры приобщаются к общественно-политич. жизни, готовятся стать активными строителями коммунизма, воспитываются в духе дружбы, товарищества, коллективизма. Осн. принципами деятельности П. о. являются: преемственность трёх поколений — коммунистов, комсомольцев, пионеров; коммунистич. идейность, целеустремлённость и общественно-политич. направленность работы пионерских коллективов; совместный труд на общую пользу и борьба за коммунистич. преобразование окружающей жизни, коллективизм, дружба, товарищество, самостоятельность и самоуправление пионеров в сочетании с умелым пед. руководством взрослых; добровольность вступления в П. о. и участия в её делах; учёт возрастных и индивидуальных особенностей и интересов пионеров; непрерывность деятельности П. о.; яркость и романтичность работы дружины, отряда, звена.

По поручению КПСС деятельностью П. о. руководит ВЛКСМ. П. о. в школе работает на основе Положения о Всесоюзной П. о. им. В. И. Ленина, утверждённого в 1958 ЦК ВЛКСМ и Центральным советом Всесоюзной П. о. (ЦС ВПО), а также решений и постановлений пленумов ЦК ВЛКСМ и заседаний ЦС ВПО. В Положении определены структура П. о., условия приёма в П. о., обязанности и права пионеров, даны *Законы юных пионеров*. Организационной основой П. о. является пионерская *дружина*, к-рая создаётся в школах, школах-интернатах и дет. домах. Дружина делится на *отряды*, отряды — на звенья. Пионерские дружины объединяются в городские, районные П. о., к-рые входят в областные, краевые и республиканские П. о., составляющие Всесоюзную П. о. Во главе П. о. (районных, городских, областных, краевых, республиканских) стоят советы П. о., работающие под руководством соответствующих комитетов ВЛКСМ. При районных, городских советах П. о. работают штабы юных пионеров, избираемые из пионерского актива различных школ. Центральным органом Всесоюзной П. о. является ЦС ВПО, работающий под руководством ЦК ВЛКСМ. В советы П. о. (центральный, республиканские, областные, краевые, городские и районные) избираются пионерские работники, вожатые, педагоги, родители, представители творческих союзов и общественных организаций. Они работают в тесном контакте с органами нар. образования, совместно проводят совещания и мероприятия, вырабатывают общие рекомендации.

Организация, становление и развитие пионерского движения в СССР неразрывно связаны с деятельностью Коммунистической партии, с именем В. И. Ленина. Выступая 25 мая 1919 перед юными коммунистами, В. И. Ленин сказал: «...И дети, подрастающие пролетарии, должны помогать революции... Организация детей — это лучший путь воспитать коммунаров» (Соч., 3 изд., т. 24, с. 666).

КПСС, последовательно развивая ленинские принципы *коммунистического воспитания* на различных этапах строительства Сов. гос-ва, определяла место и роль П. о. в системе коммунистич. воспитания, её взаимоотношения со школой.

В постановлении Оргбюро ЦК РКП(б) от 4 авг. 1924 «О пионерском движении» указывалось, что идейное руководство со стороны Коммунистич. партии должно обеспечить выполнение дет. пионерским движением осн. своей задачи — быть школой коммунистич. воспитания. В постановлении подчёркивалось, что организации пионеров должны строиться на принципе самодеятельности детей, твёрдом практич. руководстве со стороны взрослых, на учёте опыта и требований революционной педагогики. Коммунистич. партия предостерегала П. о. от копирования форм работы взрослых, от перегрузки детей и противопоставления П. о. школе. В постановлении ЦК РКП(б) от 24 июля 1925 «О пионерском движении» говорится: «Считать недопустимым параллелизм в общественной работе школы и пионеротрядов (параллельные кампании, общественные задания в своем районе, экскурсии и т. д.), указать ЦК РЛКСМ и НКП на необходимость в кратчайший срок разработать положение об увязке общественной работы школы и пионерорганизации...» (Директивы и документы по вопросам пионерского движения, 1962, с. 26—27). Анализируя ошибки в детском пионерском движении, ЦК ВКП(б) в своём постановлении «О состоянии и ближайших задачах пионердвижения» от 25 июня 1928 подчеркнул, что стремление строить работу в пионеротряде, используя методы уч. работы школы на основе обязательного, точно регламентированного материала, является серьёзным недостатком и умаляет роль П. о. в деле воспитания у пионеров навыков самодеятельности и самодисциплины. В то же время П. о. должна активно участвовать во всей жизни и работе школы, добиваться вовлечения пионеров и всех уч-ся в общественную жизнь, содействовать повышению их успеваемости, организации товарищеской взаимопомощи, развитию внеклассной и внешкольной работы и др.

Отмечая огромную роль школы в коммунистич. воспитании подрастающего поколения, Коммунистич. партия всегда указывала, что одна школа не может до конца решить проблему воспитания нового человека: она должна постоянно опираться на П. о. В постановлении от 21 апр. 1932 «О работе пионерской организации» ЦК ВКП(б) решительно осудил попытки ликвидировать пионерское движение путём слияния его со школой, а также извращения, пропагандирующие передачу воспитательных функций школы пионерскому движению.

Видные деятели КПСС и Сов. гос-ва М. И. Калинин, Н. К. Крупская, С. М. Киров, Ф. Э. Дзержинский, Е. М. Ярославский, Н. И. Подвойский, А. В. Луначарский, А. С. Бубнов, В. В. Куйбышев, М. В. Фрунзе, П. П. Постышев и др., а также секретари ЦК ВЛКСМ Н. П. Чаплин, А. В. Косарев принимали непосредственное участие в руководстве пионердвижением, встречались с комсомольским активом и пионерами, ставили перед П. о. общегос. задания. М. И. Калинин в 1925 в ст. «Пионеры в деревне» призывал П. о. участвовать в ликвидации неграмотности среди населения, работать в избах-читальнях, устраивать читки газет, создавать местные музеи, охранять общественные сады и огороды. М. В. Фрунзе обращал внимание П. о. на военно-патриотич. воспитание. В 1932 по инициативе В. В. Куйбышева начался Всесоюзный геологич. поход пионеров и школьников по изучению природных богатств страны. С. М. Киров в своём письме пионерам

и школьникам Ленинграда и Ленинградской обл. в 1933 обратил внимание П. о. на необходимость знакомства пионеров с социалистич. строительством в стране. С этого года П. о. начали особенно широко изучать славное революционное прошлое Сов. гос-ва. Огромный вклад в развитие теории и методики работы П. о. внесла Н. К. Крупская. В 1921 она принимала непосредственное участие в работе комиссии ЦК комсомола по вопросам дет. движения, помогла выработать первый устав П. о. Крупская постоянно встречалась с пионерами и пионерскими работниками, обращалась к ним с письмами по самым актуальным вопросам пионерской работы, разрабатывала пед. принципы деятельности П. о.

Организация и развитие пионерского движения в СССР. В первые годы Сов. власти в различных городах страны возникли дет. организации и группы. ЦК Коммунистич. партии, изучив деятельность ряда таких групп, поручил комсомолу создать единую дет. коммунистич. организацию. Первые пионерские отряды были организованы в феврале—апреле 1922 в Москве при 16-й типографии на Красной Пресне, при ремонтных мастерских Октябрьской ж. д., в Сокольниках и в Замоскворечье. 19 мая 1922 II Всероссийская конференция комсомола приняла решение о повсеместном создании пионерских отрядов. Этот день отмечается сов. пионерами как день рождения П. о. Пионерские отряды быстро росли в крупных промышленных центрах РСФСР, значительно медленнее — в сельской местности, а также в др. нац. республиках и районах Крайнего Севера. В декабре 1922 V съезд комсомола принял решение об объединении всех пионерских отрядов, организованных в Москве, Петрограде, Туле, Белоруссии, на Урале и др., в единую коммунистич. организацию юных пионеров, утвердил Положение о ней. Уже к сер. 1923 в П. о. насчитывалось до 75 тыс. пионеров.

Первые пионерские отряды работали при комсомольских ячейках, на базе заводских клубов, предприятий, учреждений (по месту жительства пионеров). Им приходилось вести борьбу с остатками скаутских организаций, существовавших в царской России (см. *Скаутизм*). В конце 1923 в школах стали создаваться форпосты — объединения всех пионеров данной школы независимо от того, в каком отряде по месту жительства они состоят. Для повседневного руководства форпостом пионеры избирали президиум. Пионерские форпосты оказывали большое политич. влияние на школьников, помогали вовлекать в П. о. новых членов, расширяли сферу деятельности П. о. К концу 1924 в стране было св. 10 тыс. форпостов.

Вначале П. о. именовалась: «Юные пионеры имени Спартака». 21 янв. 1924 решением ЦК комсомола П. о. было присвоено имя В. И. Ленина. 23 мая 1924 юные пионеры в Москве, на Красной площади, перед делегатами XIII съезда РКП(б) дали клятву верности Коммунистич. партии и сов. народу.

В первые годы существования П. о. упорядочивается система воспитания пионеров, укрепляются кадры вожатых, создаётся пионерская печать. К сер. 1926 в П. о. насчитывалось уже более 45 тыс. отрядов, объединяющих ок. 2 млн. пионеров. Пионеры вместе с комсомольцами боролись с беспризорностью, участвовали в коммунистич. субботниках, помогали крестьянам убирать урожай, устраивали агитпробеги по деревням и сёлам, собирали средства на постройку дет. домов. Общественно полезная работа П. о. отличалась большим разнообразием. Так, в 1927 ленинградские пионеры начали сбор средств на постройку самолёта «Пионерская правда», пионеры Симферополя провели поход за радиофикацию школ и подшефных деревень и др. В авг. 1929 в Москве проходил 1-й Всесоюзный слёт

пионеров, к-рый показал огромную политич. активность и сознательность П. о. В 1930 в рапорте XVI съезду ВКП(б) пионеры сообщали, что они обучили грамоте св. 1 млн. неграмотных, отправили в подшефные сёла несколько тысяч радиоприёмников, послали деревенским ребятам св. 500 тыс. книг, внесли в гос. заём 1,5 млн. руб. В 30-х гг., в связи с осуществлением в стране всеобщего нач. обучения и задачами дальнейшего улучшения учебно-воспитательной работы со школьниками, деятельность П. о. была перенесена в школу. После X съезда ВЛКСМ (1936), обсудившего вопрос о работе комсомола в школе, П. о. приступила к созданию в школах пионерских баз (групп отрядов), к-рые способствовали укреплению связи школьных коллективов с предприятиями и колхозами. Значительно улучшилось содержание работы П. о. в школе: пионеры помогали осуществлять всеобуч, проводили геологич. походы по родному краю, шефствовали над молодняком в колхозах и совхозах, создавали оборонно-массовые кружки. П. о. по заданию И. В. Мичурина провела пионерскую экспедицию на Алтай, во время к-рой юные мичуринцы открыли много новых сортов полезных растений. В 1940 среди участников ВСХВ (ныне ВДНХ) было 13 тыс. юных натуралистов; за большие успехи в общественно полезном с.-х. труде 29 пионеров были отмечены правительственными наградами.

В 1940/41 учебном году Всесоюзная П. о. объединяла в своих рядах 10 млн. детей пионерского возраста.

В годы Великой Отечественной войны в тылу развернулось пионерское тимуровское движение: пионеры собирали средства на танковые колонны, эскадрильи, дежурили в госпиталях, работали на колхозных и совхозных полях. Только за 1942—44 пионеры выработали в фонд фронта ок. 600 млн. трудодней. П. о. проводила всесоюзные воскресники «Пионер—фронту». Пионеры собирали металлолом, лекарственные травы, участвовали в военно-оборонной работе и др. За мужество и героизм, проявленные в борьбе с немецко-фашистскими захватчиками, трое воспитанников П. о. — Лёня Голиков, Марат Казей, Валя Котик—удостоены звания Героя Советского Союза, тысячи пионеров награждены орденами и медалями. Только медалью «За оборону Ленинграда» награждено 15 тыс. пионеров и школьников, медалью «За оборону Москвы» — св. 20 тыс.

Отмечая активную помощь П.о. Родине в борьбе с фашистской Германией, ЦК ВЛКСМ вместе с тем призывал пионеров хорошо учиться, глубоко овладевать знаниями, выполняя тем самым одну из основных задач П. о.

В конце 40-х —нач. 50-х гг. в обстановке культа личности Сталина работа многих пионерских коллективов замкнулась рамками школы, была утрачена связь с жизнью, с рабочими коллективами, разнообразная деятельность П. о. подменялась парадными сборами. Пионерская работа рассматривалась как часть уч. работы школы, что практически лишало пионеров возможности действовать самостоятельно, снижало их интерес к активному участию в деятельности П. о. Пионерский сбор зачастую отождествлялся с уроками, становясь их прямым продолжением; такие «предметные» сборы (по географии, истории, литературе) получили в школах широкое распространение.

Критически оценивая сложившееся в П. о. положение, VIII пленум ЦК ВЛКСМ (1957) принял спец. постановление «О мероприятиях по улучшению работы пионерской организации имени В. И. Ленина». Пленум указал, что главная задача П. о. — широкое привлечение пионеров к активной общественно-политич. работе в доступной для них форме и прежде всего к общественно полезному труду, к посильному участию в борьбе

сов. народа за коммунизм. Пленум подчеркнул, что формы и методы деятельности П. о. должны отличаться от форм и методов уч. работы в школе, деятельность пионерских дружин не должна ограничиваться рамками школы. Решение VIII пленума ЦК ВЛКСМ позволило существенным образом перестроить пионерскую работу в школе. Появилось много новых начинаний и ярких форм работы с пионерами. По инициативе пионеров школы № 12 Ростова-на-Дону в 1958 началось соревнование за право называться «отрядом — спутником семилетки». Конкретные и понятные условия соревнования (учиться на совесть, всем классом — из класса в класс, дружить с бригадами коммунистич. труда, приносить своим трудом пользу Родине) стали законом жизни многих пионерских коллективов. В 1960 Центральный совет П. о. принял решение о проведении трудовой пионерской двухлетки — «Пионеры — Родине», посвящённой 40-летию П. о. За 2 года пионеры собрали 1 млн. *т* металлолома для нефтепровода «Дружба», вырастили 10 млн. кроликов, озеленили сотни километров шоссе. Пионеры закладывали сады, цветники, участвовали в строительстве теплиц и парников. Во многих школах были открыты ленинские музеи и залы, комнаты боевой славы, памятники юным героям. В П. о. возникли отряды по интересам, сводные пионерские отряды, объединяющие в дни летних каникул сельских ребят разных возрастов. В школах Костромской обл., а затем по всей стране были организованы «зоны пионерского действия» — форма работы П. о. по месту жительства. Пионерские дружины проводили в микрорайоне своей школы разнообразную общественно полезную и культурно-массовую работу с уч-ся. Комсомольские организации направили в этот период в отряды св. 200 тыс. вожатых с производства, руководителей секций и кружков.

В 1962 Всесоюзная П. о. за большую работу по коммунистич. воспитанию детей и в связи с 40-летием была награждена орденом Ленина. Летом 1962 в Артеке состоялся 2-й Всесоюзный слёт юных пионеров. Делегаты слёта призвали всех пионеров включиться в соревнование на лучший отряд. В 1963 начался Всесоюзный смотр работы пионерских коллективов в честь 50-летия Советской власти.

Состоявшаяся в 1963 в Москве Всесоюзная научно-методич. конференция по проблемам пионерского движения обобщила опыт работы лучших дружин, пионервожатых и педагогов по воспитанию юных пионеров, рассмотрела конкретные рекомендации по работе пионерских дружин и отрядов. Конференция подчеркнула необходимость единства школы, комсомола и пед. науки в решении проблем коммунистич. воспитания детей, высказалась за осуществление всей внеучебной воспитательной работы с уч-ся младшего и среднего школьного возраста через П. о.

Постоянное внимание партийных, комсомольских, общественных организаций, органов нар. образования к деятельности П. о. способствует обогащению содержания, форм и методов работы. В книгу почёта Всесоюзной П. о., учреждённую в 1954 решением ЦК ВЛКСМ, за успехи в учении и общественно полезной деятельности занесены сотни пионерских коллективов — победителей смотра, посвящённого 90-летию со дня рождения В. И. Ленина, пионерской двухлетки «Пионеры — Родине», соревнования в честь XXII съезда КПСС и Всесоюзного смотра в честь 50-летия Советской власти. Значком ЦС ВПО им. В. И. Ленина «За активную работу с пионерами», учреждённым в 1958, награждено ок. 9 тыс. партийных, комсомольских, пионерских работников, педагогов, писателей, композиторов, художников, воинов Советской Армии, родителей, активно помогавших школе и комсомолу в воспитании подрастающего поколения.

Сов. гос-во проявляет постоянную заботу об укреплении материальной базы П. о. В 1965 в СССР работало св. 3,3 тыс. домов и дворцов пионеров и школьников, более 800 станций юных техников, станций юных натуралистов, экскурсионно-туристских станций. П. о. имеет 35 пионерских дет. журналов, в т.ч. «Пионер», «Костёр», «Вожатый» и 24 дет. газеты, в т. ч. центральный орган ЦК ВЛКСМ и ЦС ВПО — газету «Пионерская правда» (См. *Журналы детские и юношеские, Чтение детское*). Всесоюзное радио и телевидение систематически организуют для пионеров спец. передачи, ежедневно звучит в эфире «Пионерская зорька» (см. *Радиовещание*). Ежегодно во время каникул для пионеров организуются тысячи пионерских загородных лагерей (см. *Лагерь пионерский*). Всемирную известность получили всесоюзный пионерский лагерь *Артек* и республиканские лагери «Орлёнок» (РСФСР) и «Молодая гвардия» (УССР), являющиеся школами пионерского актива. В 1965 Всесоюзная П. о. объединила св. 140 тыс. пионерских дружин.

Содержание, формы и методы работы П. о. В сов. школе учитель—умелый организатор пионерского коллектива, активный участник всей деятельности отряда. Он строит воспитательную работу через П. о. с учётом её специфики, самодеятельного характера, всячески развивает инициативу, организаторские навыки самих ребят. Героич. история П. о., её традиции, законы, ритуалы и *символика пионерская* позволяют интересно и разнообразно проводить идейно-воспитательную работу в классе. П. о. прививает детям любовь к знаниям, к труду, воспитывает их в духе коммунистич. сознательности и нравственности, в духе сов. патриотизма и пролетарского интернационализма.

П. о. помогает школе, учителю воспитывать у детей и подростков ответственное отношение к учению. Совместно с комсомольской организацией она создаёт посты всеобуча, организует работу с первоклассниками. Вместе с педагогами и комсомольцами пионеры оформляют и оборудуют уч. кабинеты, комнаты и читальни для подготовки к урокам, занимаются с малышами в группах продлённого дня, помогают отстающим уч-ся. П. о. заботится о том, чтобы все пионеры были читателями б-к, создавали свои личные б-ки, проводит коллективные обсуждения книг, литературные вечера, утренники (см. *Вечера школьные*) и др. П. о. помогает школе увлекательно и разнообразно строить работу по развитию интереса ребят к науке, технике, иск-ву, организует в школе различные клубы (см. *Клубы школьные*), привлекает пионеров к участию в *предметных кружках*. Пионеры создают технич. и агробиологич. уголки, пионерские планетарии, школьные музеи (см. *Музей школьный*).

Важнейшим средством коммунистич. *нравственного воспитания* пионеров является их активное участие в общественно-политич. жизни страны. П. о., опираясь на знания уч-ся, полученные на уроках, развивает их стремление активно откликаться на политич. события и посильно участвовать в них, учит соотносить свои дела и поступки с нравственными нормами сов. общества (см. *Нравственное поведение*). П. о. знакомит детей с жизнью и деятельностью В. И. Ленина, его соратников, видных деятелей междунар. коммунистич. движения, разъясняет заветы Ленина молодёжи. П. о. в доступной форме знакомит пионеров с осн. положениями Программы КПСС, на конкретных фактах из жизни показывают преимущества социализма перед капитализмом, значение братства и единства стран социалистич. лагеря. П. о. готовит смену комсомолу, знакомит пионеров с историей комсомола, с делами молодёжи в наши дни. Комитеты комсомола активно привлекают старших пионеров к пропагандистской работе. По инициативе П. о. в школах создаются комнаты, залы, музеи В. И. Ленина, комнаты пионерской славы, проводятся политбеседы, встречи со старыми коммунистами и первыми комсомольцами. Пионеры организуют походы по ленинским местам, составляют летописи предприятий, заводов, новостроек, колхозов, красочно и торжественно проводит сборы, посвящённые революционным и боевым праздникам.

П. о. воспитывает детей в духе интернационализма и дружбы народов. Ещё в первые годы своего существования П. о. выступила в защиту прав детей капиталистич. стран. Сов. пионеры помогали и помогают детям стран, борющихся за нац. независимость, отправляя им посылки с подарками, школьными принадлежностями и др. П. о. создаёт в школах клубы и кружки интернациональной дружбы, в к-рых пионеры изучают историю дет. демократич. организаций, знакомятся с их работой, организуют дружескую коллективную переписку с ними, взаимный обмен делегациями в междунар. пионерских лагерях, совместные спортивные (очные и заочные) соревнования. В школах проводятся вечера, костры дружбы пионеров разных союзных и автономных республик и областей СССР, пионеры разных национальностей СССР организуют совместные экскурсии и походы, общие трудовые дела, радиофестивали. (См. *Интернациональное воспитание.*)

П. о. воспитывает пионеров убеждёнными воинствующими атеистами. С этой целью ведётся как массовая, так и индивидуальная работа с уч-ся. П. о. организует клубы юных атеистов, вечера, читательские конференции, ведёт атеистич. пропаганду среди родителей (см. *Атеистическое воспитание*).

Одна из задач П. о.— военно-патриотич. воспитание пионеров. Пионерские коллективы изучают историю своей Родины, боевую историю Сов. Вооружённых Сил. Пионеры проводят походы «боевой славы», экскурсии в воинские части, создают отряды юных друзей армии и флота, пограничников, торжественно отмечают даты, связанные с историч. победами Сов. Армии. Пионерские дружины открывают памятники, обелиски, мемориальные доски героям труда и войны, бывшим выпускникам и педагогам своих школ. Организуют выставки в музеи, посвящённые героям-землякам, заботятся о создании кружков по военно-прикладным видам спорта, тиров, готовят ребят к пребыванию в военно-спортивных лагерях.

П. о. и учитель привлекают к идейно-политич. работе с детьми широкую общественность, создают при дружинах и отрядах советы друзей из числа родителей, партийных, сов. и комсомольских работников, рабочих и колхозников.

Получая трудовые задания от партийных и комсомольских организаций, местных советов, н.-и. учреждений, предприятий, опытных станций и т. д., П. о. привлекает пионеров к посильному труду, готовит их к сознательному выбору профессии. П. о. помогает школе правильно организовать *самообслуживание* уч-ся, добиваться, чтобы школьники сами становились организаторами воскресников, строительных бригад, групп по изготовлению наглядных пособий. Пионерские дружины укрепляют дружбу с бригадами коммунистич. труда, проводят совместные воскресники, оформляют стенды и выставки о героях труда, организуют экскурсии на заводы и фабрики, вечера трудовой славы, школьные лекции о различных профессиях. П. о. участвует в благоустройстве и озеленении школ, улиц и дорог, в охране природы, разведке полезных ископаемых. П. о. стремится выбрать такие трудовые дела для пионеров, к-рые бы помогали школе развивать у уч-ся пытливость, любознательность, стремление к знаниям, технич. конструированию, изобретательству (см. *Трудовое воспитание, Техническое творчество детей*).

Огромна роль П. о. в *эстетическом воспитании* уч-ся. П.о. вовлекает пионеров в различные кружки художественной самодеятельности (см. *Художественная самодеятельность детей*), проводит фестивали и праздники песни, музыки, дни поэзии, лит. вечера, организует выставки дет. рисунка. Пионерские коллективы создают дет. кинотеатры, школы танцев, киносъёмочные группы и т. д. П. о. широко привлекает школьников к участию во всесоюзных и междунар. конкурсах и выставках дет. творчества (на лучший рассказ, рисунок, фотографию и др.). Пионерские дружины укрепляют связи с филармониями, театрами, концертными объединениями (см. *Театр* для детей), устраивают в школах передвижные выставки *изобразительного искусства*, организуют картинные галереи и др. (см. *Выставки школьные*). Стали традиционными такие формы работы по эстетич. воспитанию, как «музыкальная весна», «театральная весна», «эстафета искусств», во время проведения к-рых повсеместно создаются клубы юных любителей поэзии, живописи, музыки, дет. ансамбли, оркестры, хоры (см. *Ансамбль детский, Хор детский, Оркестр детский*). П. о. создаёт в школе пионерские игротеки, игровые площадки, комнаты для игр и развлечений октябрят, собирает фонотеки и диафильмотеки.

П. о. проводит разнообразную спортивную работу среди детей и подростков. Стали традиционными массовые пионерские соревнования: на приз «Пионерской правды» по лыжам, «Золотая шайба», «Кожаный мяч», междунар. легкоатлетич. четырёхборье «Дружба» и др. В школах, по месту жительства пионеры строят стадионы и спортивные площадки, заливают катки. Во многих пионерских дружинах проводятся спортивные праздники, создаются спортивные клубы, организуются военно-спортивные игры на местности, туристские походы, встречи с известными спортсменами. П. о. добивается, чтобы каждый школьник занимался утренней зарядкой, был значкистом БГТО, членом спортивного клуба или секции. П.о. в школе организует смотры на лучшую постановку спортивной работы в отрядах, изготовление в школьных мастерских простейшего спортивного инвентаря, готовит пионеров-инструкторов по спорту, юных судей, привлекает к работе с пионерами лучших комсомольцев-спортсменов (см. *Физическое воспитание*).

Методы работы П. о. отвечают принципам деятельности дет. добровольной политич. организации. Среди разнообразных форм работы П. о. в школе особое место принадлежит пионерскому сбору. Пионерский сбор — высший орган дружины, отряда, на к-ром пионеры решают задачи, стоящие перед коллективом, подводят итоги работы, выбирают пионерское самоуправление, намечают и утверждают планы на будущее, принимают в ряды П. о. новых членов. На сборе обязательно присутствие всех пионеров, выполнение пионерских ритуалов и традиций. Разнообразна и широка тематика сбора, различны места его проведения (школа, предприятие, музей). Сборы могут быть приурочены к дням красного календаря, к большим политич. событиям в жизни Сов. гос-ва. Дела, намеченные и утверждённые на сборе отряда, дружины, могут быть продолжены в самых разнообразных формах в течение всего уч. года. Классный руководитель, соблюдая демократич. принципы дет. самодеятельной организации, помогает пионерам правильно выбрать тему сбора, подготовить его, пригласить интересных людей. Красочность, романтичность, присутствие игрового момента — непременные условия проведения пионерского сбора. Одним из действенных методов воспитания коммунистич. сознательности, самостоятельности и коллективизма у пионеров является соревнование (см. *Соревнование* в школе), к-рое охватывает или отдельные виды деятельности

пионерских коллективов или носит общий характер (на лучший отряд, дружину, городскую организацию и т. д.). Вся жизнь пионерского коллектива в школе, по месту жительства пронизывается игрой, к-рая вносит мажорный тон в жизнь дет. коллектива, яркость, красочность, эмоциональность, живой интерес. П. о. проводят всесоюзные военно-спортивные игры, турниры смекалистых, игры-многоборья, игры-конкурсы, заочные путешествия.

В планировании работы П. о. в школе наряду с комитетами комсомола, старшим пионервожатым, пионерским активом участвует педагогич. совет. Планы работы школы, классного руководителя не тождественны планам работы дружины, отряда (работа педсовета, классного руководителя по воспитанию уч-ся гораздо шире и многообразнее; она охватывает все стороны учебно-воспитательного процесса). В общешкольном плане работы учитывается роль П. о. в воспитании дет. коллектива. Пионерская работа не планируется в спец. разделе, она органически связывается с большинством намеченных мероприятий. План работы классного руководителя учитывает задачи школы, возрастные особенности пионеров, их индивидуальные наклонности, степень подготовленности пионерского коллектива, а также задания ЦС ВПО. План охватывает все стороны деятельности П.о. в школе и усложняется от года к году.

П. о.— это организация самих детей, а не для детей. Конкретным воплощением основного принципа П. о., самодеятельного её характера является пионерское самоуправление. При совете дружины в школе создаются различные комиссии, секторы, штабы, советы клубов, во главе к-рых стоят члены совета дружины. Каждый отряд имеет своих представителей в группах актива. Структура пионерского самоуправления разнообразна: уч., культурно-массовые, санитарные комиссии, штабы красных следопытов, зон пионерского действия, штабы заботы о школе, советы по работе с октябрятами, советы школьных клубов, музеев, коллективов физкультуры и др. Советы, комиссии, штабы разрабатывают конкретные планы работы, определяют задачи каждого пионерского отряда. Пионерское самоуправление помогает детям приобрести организаторские навыки, познакомиться с принципами демократизма, научиться умению подчинять свои интересы воле коллектива. Работа органов пионерского самоуправления строится так, чтобы каждый пионер за время пребывания в П. о. побывал в роли организатора, выполняя конкретные общественные поручения. В нек-рых школах наряду с пионерским самоуправлением существует и школьное самоуправление, но совет дружины и учком не копируют, а дополняют работу друг друга. Для повышения авторитета и ответственности пионерского самоуправления в жизни школы на пед. советы, где разбираются вопросы воспитательной работы, могут приглашаться пионеры-активисты. Директор школы постоянно встречается с пионерским активом, следит за его ростом, ставит перед П. о. новые общешкольные задачи (см. *Самоуправление детское*).

Работа П. о. в школе — не обособленный участок, она органически связана со всем учебно-воспитательным процессом. Руководители школы вникают во все дела П. о., подсказывают педагогам пути установления правильных взаимоотношений между отрядом и учителем, организуют для учителей семинары по методике пионерской работы. Вопросы содержания, форм, методов деятельности П. о. в школе занимают важное место на педагогич. советах, заседаниях методич. объединений. Тесному творч. контакту между старшим пионервожатым и классными руководителями способствуют совместные семинарские занятия, обсуждение на пед. советах планов и отчётов классных руководителей и вожатых о работе с пионерами, методич. конференции по вопросам пионерской работы, организуемые советами П. о. и органами нар. образования.

Всесоюзная П. о. является одним из отрядов дет. междунар. демократич. движения, она поддерживает связь с *детскими демократическими организациями* ок. 80 стран мира.

Лит.: КПСС о комсомоле и молодёжи, [М.], 1958; Директивы и документы по вопросам пионерского движения, М., 1962; О пионерской организации. Статьи, речи, письма выдающихся парт., гос. и обществ. деятелей, М., 1963; Всесоюзная пионерская организация им. Ленина. Материалы Центрального Совета, [М.], 1960; Крупская Н. К., Пед. соч. в 10 тт., т. 5, М., 1959; Луначарский А. В., Просвещение и революция, М., 1924; Проблемы пионерского движения, М., 1963; Растить коммунистов-ленинцев, М., 1963; Книга вожатого, [М.], 1965; Балясная Л., Юные ленинцы, М., 1959; её же, Смена смене идет, М., 1962; Смена комсомола, [М.], 1964; Гусев А., Год за годом... Из пионерской летописи, [М.], 1961; Соколова Э. С., Таборко В. А., Всесоюзная пионерская организация им. В. И. Ленина, М., 1963; Таборко В., Орлова Е., Твоя дружина, [М.], 1963; Учитель и пионерская организация, М., 1960; Развитие самодеятельности уч-ся в пионерской организации, М., 1958; Наша смена, М., 1962; Панова Н. С., Учителю о работе с октябрятами, М., 1960; Пушкина В. А., У наших друзей, [М.], 1963; Чубаров Л. А., Игра в пионерской дружине, М., 1963.

С. А. Фурин. Москва.

«ПИОНЕ́РСКАЯ ПРА́ВДА» — массовая детская газета для пионеров и школьников, орган ЦК ВЛКСМ и Центр. совета Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина. Основана в марте 1925 [тираж её был более 20 тыс. экз., в наст. время (1966) «П. п.» выходит восьмимиллионным тиражом].

В работе «П. п.» принимали активное участие видные деятели Коммунистич. партии, писатели, учёные — Н. К. Крупская, Е. Ярославский К. Э. Циолковский, И. П. Павлов, С. В. Обручев, М. Горький, В. Маяковский, С. Я. Маршак и другие.

Постоянные корреспонденты «П. п.» — пионеры и школьники (в 1925 у газеты было всего 12 юнкоров, сейчас «П. п.» получает ок. 300 тыс. писем в год). Ежегодно проводятся слёты юнкоров «П. п.».

«П. п.» в доходчивой форме рассказывает ребятам о политике Коммунистич. партии и Сов. правительства, о междунар. событиях, о жизни детей за рубежом. В газете публикуются материалы о жизни дет. коллективов, о победителях пионерских соревнований, пионерах-героях. «П. п.» привлекает к участию учителей, вожатых, писателей, учёных, регулярно информирует школьников о достижениях науки, техники и искусства в нашей стране и за рубежом, проводит различные викторины и конкурсы, организует заочные спортивные соревнования (четырёхборье — «Дружба», на приз «П. п.» по лыжам и т. д.), рейды юнкоров по всеобучу. В газете печатаются новые повести, рассказы, стихи, песни сов. и зарубежных дет. писателей и композиторов. Для учеников 1—3-х классов газета раз в месяц выпускает специальную страничку — «Звёздочка».

«П. п.»— помощник каждого учителя и воспитателя. Очерки, статьи, корреспонденции газеты позволяют расширять кругозор детей, воспитывать в них любознательность, интерес к наукам, ярко и интересно вести нравственное и политическое воспитание школьников. Беседы о газете, оформление витрин, коллективное чтение и обзор свежего номера, диспуты по выступлениям «П. п.», тематич. беседы, наблюдения за индивидуальным чтением помогают педагогам сделать чтение «П. п.» необходимой потребностью каждого пионера и школьника. «П. п.» награждена орденом Трудового Красного Знамени (1945) и орденом Ленина (1950).

Кроме «Пионерской правды», в союзных и автономных республиках издаётся 24 пионерские газеты, из них — 6 на русском, остальные на нац. языках: «Азербайджан пионери» («Пионер Азербайджана») — г. Баку; «Пионер канч» («Пионерский клич») — г. Ереван; «Башкортостан пионере» («Пионер Башкирии») — г. Уфа; «Пияпер Беларуси» («Пионер Белоруссии») — г. Минск; «Зорька» — г. Минск; «Норчи ленинели» («Юный ленинец») — г. Тбилиси; «Казахстан пионери» («Пионер Казахстана») — г. Алма-Ата; «Дружные ребята» — г. Алма-Ата; «Кыргызстан пионери» («Пионер Киргизии») — г. Фрунзе; «Pionieris» («Пионер») — г. Рига; «Lietuvos pionièrius» («Пионер Литвы») — г. Вильнюс; «Тынэрул ленинист» («Юный ленинец») — г. Кишинёв; «Пионери Точикистон» («Пионер Таджикистана») — г. Душанбе; «Яшь ленинчи» («Юный ленинец») — г. Казань; «Мыдам тайяр» («Всегда готов») — г. Ашхабад; «Ленин учкуни» («Ленинская искра») — г. Ташкент; «Пионер Востока» — г. Ташкент; «Жеткинчек» («Смена») — г. Нукус; «Зирка» («Звёздочка») — г. Киев; «Юный ленинец» — г. Киев; «Сяде» («Искра») — г. Таллин; «Бэлэм буол» («Будь готов») — г. Якутск; «Ленинские искры» — г. Ленинград; «Пионер сасси» («Клич пионера») — г. Ижевск.

ПИРАМО́ВИЧ (Piramowicz), Гжегож (25.XI.1735—14.XI.1801) — польский просветитель и педагог, католич. священник, до 1773 — член ордена иезуитов. Родился во Львове в арм. купеческой семье. Учился в иезуитской коллегии во Львове. Кроме официальной церковной философии, изучал другие философские системы, основанные на естественных науках. Поездки в Италию и Францию дали ему возможность ознакомиться с новыми прогрессивными течениями в области философии, педагогики и экономики. С 1773 активно участвовал в работе *Эдукационной национальной комиссии*. С 1775 был секретарём этой комиссии по школьным делам и т. н. «Обществе элементарных учебников» («Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych»). П. составил проект законов Эдукационной национальной комиссии, принятый и опубликованный в печати в 1783. Наряду с этой деятельностью он занимался науч. разработкой пед. основ организации просвещения и нар. школы. Результатом этой работы явилась книга «Нравственная наука для народа» («Nauka obyczajova dla ludu», 1785) и осн. произведение П. «Обязанности учителя» («Powinności nauczyciela», 1787). В этом труде П. рассматривает роль приходской школы в нач. образовании народа, связанные с этим задачи учителя, а также вопросы физич., нравств. и умств. воспитания и методики нач. обучения. П. считает работу нар. учителя самой почётной работой, потому что целью её является счастье народа. Учитель,— подчёркивал П.,— должен хорошо знать свой предмет и методику его преподавания и постоянно совершенствовать методы обучения; он должен также быть активным общественником и защитником крестьян. П. вводит в приходскую школу уроки светской морали, целью к-рых являлось ознакомление воспитанников с их гражданскими обязанностями и способами их выполнения. В умственном воспитании П. обращал внимание на практич. обучение, подчёркивал большое значение естественно-математич. предметов, выступал за применение ряда новых прогрессивных методов обучения.

Книга об обязанностях учителя, несмотря на её противоречивость, связанную с историч. условиями, для многих поколений польских народных учителей была настольным руководством в повседневной пед. работе.

Соч.: Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów, Wrocław—Kraków, 1958.
Лит.: Wisłocki W., Poczet chronologiczny prac drukowanych i rękopiśmiennych Grzegorza Piramowicza, Kraków, 1877; Mizia T., Ideologia oświatowa G. Piramowicza. Rozprawy z dziejów oświaty, t. 1, Wrocław, 1958; Mrozowska K., Grzegorz Piramowicz jako sekretarz Towarzystwa do ksiąg elementarnych. Studia i materiały do dziejów nauki polskiej, t. 6, Warsz., 1958.

Э. Сташинский. Варшава.

ПИРОГО́В, Николай Иванович [13(25).XI.1810—23.XI(5.XII).1881] — рус. хирург и анатом, основоположник военно-полевой хирургии и хирургич. анатомии; просветитель-демократ. Окончил мед. ф-т Моск. ун-та (1827). Чл.-корр. Петерб. АН (с 1847). С 1836— проф. кафедры хирургии Дерптского ун-та (ныне Тартуский) и с 1841— проф. Медико-хирургич. академии в Петербурге.



П. принимал участие в войнах на Кавказе (1847) и в Крыму (1854). Война сыграла большую роль в утверждении передового мировоззрения П.: за «травматической эпидемией» он разглядел «нравственную гангрену, которой была поражена феодальная Россия». После Крымской войны П. из-за постоянных столкновений с реакционным руководством был вынужден уйти из Медико-хирургич. академии и оставить врачебную работу.

В июне 1856 П. опубликовал в «Морском сборнике» свою первую пед. статью «Вопросы жизни», в к-рой выступил с резкой критикой существовавшей системы воспитания и обучения. Идея гуманизма воспитания, идея созидания «истинного человека», гражданина, а не чиновника, высказанная П. вслед за В. Г. Белинским, приобрела в России в условиях общественного подъёма 60-х гг. 19 в. огромное значение. Это был первый открытый удар по николаевскому курсу «просветительной» политики. Статья была перепечатана почти во всех периодич. изданиях, она, по словам Ушинского, пробудила «...спавшую у нас до тех пор педагогическую мысль» (Соч., т. 3, 1943, с. 11). Вся прогрессивная рус. педагогика, отмечал позднее В. Я. Стоюнин, вышла «...из идеи Пирогова—воспитывать и образовывать человека» (Избр. пед. соч., 1954, с. 309). В сентябре 1856 П. под влиянием общественного мнения был назначен попечителем Одесского уч. округа. Работая попечителем Одесского (1856—58), затем Киевского (1858—61) уч. округов, П. стремился улучшить постановку обучения в школах и всячески способствовал распространению просвещения. Он считал просвещение наиболее действенным средством преобразования жизни и надеялся путём распространения общечеловеческого образования «...уничтожить бездну, разделяющую касты» (Соч., т. 1, К., 1914, с. 215). Всё будущее жизни, по мнению П., находится в руках школы. Не дожидаясь коренной перестройки всей системы нар. образования, он в своих округах начал преобразование школы. Прежде всего П. выступил против бюрократич. руководства учебно-воспитательной работой, считая, что бюрократизм нигде не причиняет столько вреда, как в деле науки и воспитания. Чтобы пробудить у педагогов стремление к самостоятельной творческой деятельности, повысить у них чувство ответственности за своё гражд. призвание, П. активизировал работу пед. советов, усилил пед. подготовку учителей на местах, организовал обмен опытом путём издания «циркуляров», ставших своеобразным пед. журналом. Решающее значение П. придавал самой личности воспитателя, отмечая, что высокая нравственность педагога — основа нравственности ребёнка.

Новое внёс П. и в разработку методики обучения. Отличительной чертой всех его методич. исканий было целенаправленное стремление подчинить решение всех методич. вопросов гл. задаче — задаче формирования человека, умственному и духовному развитию ребёнка. Целью школы П. считал пробуждение у юношества стремления к знанию и потребности к творчеству. Этой цели была подчинена и предложенная П. система образования, ликвидирующая разнобой в типах школ и предусматривающая несколько школ-ступеней: эле-

ментарные училища, классич. и реальные прогимназии и гимназии, ун-т и высшие проф.-технич. училища. Стремясь к распространению просвещения, П. с энтузиазмом откликнулся на предложение передового студенчества создать *воскресные школы*.

Много внимания уделял П. и проблемам высшего образования. Наука, по убеждению П., мощная преобразующая сила, она умственно и нравственно раскрепощает человека, противопоставляя его господствующему насилию и произволу. Высшее образование должно быть общедоступно, только это, по мнению П., может «обнародить» науку. Особенно он настаивал на большой научной самостоятельности студентов, защищал семинарский метод занятий. П. критиковал бюрократич. руководство ун-тами, требуя предоставить им большую автономию.

Будучи попечителем Одесского уч. округа, П. решительно выступил против применения в школе телесных наказаний. При обсуждении этого вопроса в период руководства Киевским уч. округом П. не сумел отстоять своего мнения. «Правила о проступках и наказаниях», утверждённые П., не отменяли, а лишь ограничивали их применение. За непоследовательную позицию в этом вопросе П. резко критиковал Добролюбов.

Во время своей работы попечителем уч. округов П. подвергался преследованиям со стороны реакции и в 1861 был уволен. «И то удивительно,— отмечал в 1862 „Колокол",—что около пяти лет высшее правительство могло терпеть такого истинного эмансипатора, как Пирогов..., который с глубокою верою в святость принципа... шел смело путем прогресса, путем конституционного порядка» («Колокол», 1862, вып. 5, л. 118, с. 988). После отставки П. еще нек-рое время (1862—66) руководил в Гейдельберге подготовкой молодых рус. учёных к профессуре, но в 1866 был окончательно отстранён от пед. работы.

Пед. взгляды П. отличались известной ограниченностью и противоречивостью, свойственной всему его мировоззрению, но это не умаляет его большой заслуги перед рус. пед. наукой и рус. школой.

Соч.: Сочинения, т. 1—2, К., 1914—16; Избр. пед. соч., М., 1953; Севастопольские письма и воспоминания, М., 1950.

Лит.: Добролюбов Н. А., Собрание литературных статей Н. И. Пирогова, Собр. соч., т. 4, М.— Л., 1962; Ушинский К. Д., Педагогические сочинения Н. И. Пирогова, Собр. соч., т. 3, М.— Л., 1948; Стоюнин В. Я., Педагогические задачи Пирогова, Избр. пед. соч., М., 1954; Красновский А. А., Педагогические идеи Н. И. Пирогова, М., 1949; Смирнов В. З., Жизнь и пед. деятельность Н. И. Пирогова, в кн.: Пирогов Н. И., Избр. пед. соч., М., 1953; Сихарулидзе Ш. К., Обществ.-пед. деятельность великого рус. ученого Н. И. Пирогова, Тб., 1955; Штрайх С. Я., Н. И. Пирогов, М., 1949. *Э. Д. Днепров.* Ленинград.

ПИРУ́ССКИЙ, Владислав Станиславович (31.III.1857—16.III. 1933)—рус. врач и педагог, профессор, последователь П. Ф. *Лесгафта*. П. был активным пропагандистом физич. воспитания. Деятельность П. проходила гл. обр. в Сибири, куда он приехал в 1882 по окончании Моск. ун-та. Он призывал поднять все культурные силы общества на борьбу за физич. развитие людей. В 1895 П. организовал в Томске Об-во содействия физич. развитию, поставившее своей целью пропаганду широкого использования населением естественных сил природы (солнца, воздуха, воды) и оздоровительного действия труда. Об-во создало первые в Сибири дет. площадки и колонии; организовало купальни, катки, курсы гимнастики, горячие завтраки в школах и проч. Идеи П. были подхвачены прогрессивной интеллигенцией других сибирских городов. На средства, собранные благотворительным путём от лекций, концертов и лотерей, в 1913 в г. Томске был построен «Дом развития» с хорошо оборудованными гимнастич. залами, мастерскими для ручного труда, комнатами для игр, кабинетами для художественной самодеятельности детей и молодёжи. Дети неимущего населения имели право бесплатно посещать «Дом развития». В 1913 П. начал издавать газету «Здоровье для всех», а в 1917 — журнал под тем же названием. Прогрессивная деятельность П. всячески тормозилась местными властями.

После Вел. Окт. социалистич. революции по его инициативе и под его непосредственным руководством в г. Томске (в 1920) был открыт Сибирский ин-т физич. культуры с тремя отделениями: трудовых процессов, тренировочное и медико-педагогическое. Ин-т просуществовал ок. 3 лет. По приглашению Н. К. Крупской, высоко ценившей деятельность П., он в 1924—25 читал циклы лекций по физич. и трудовому воспитанию при *Первой опытной станции по народному образованию*. Последние годы жизни П. работал врачом при Томском, а с 1932 — при Иркутском ин-тах физич. методов лечения.

Соч.: Обзор деятельности Общества содействия физическому развитию в Томске за 1903—1908 гг., «Свободное воспитание», 1909—10, № 1 и 3.

Лит.: Шамахов Ф. Ф., Школы дореволюц. Томска, «Уч. зап. Томского пед. ин-та», 1954, т. 12, с. 50—56; его же, Нар. образование в Зап. Сибири в конце XIX — первые годы XX вв., там же, 1956, т. 15, с. 60—65; Войтик П. Д., К столетию со дня рождения В. С. Пирусского, «Теория и практика физической культуры», 1957, т. 20, в. 3.

Ф. Ф. Шамахов. Томск.

ПИ́САРЕВ, Дмитрий Иванович [2(14).X.1840—4(16).VII.1868]— рус. революционер-демократ, лит. критик и публицист, философ-материалист. В 1861 окончил историко-филологич. ф-т Петерб. ун-та. В 1859 сотрудничал в либеральном журн. «Рассвет». С декабря 1860 П.— постоянный сотрудник журн. «Русское слово». Со 2 июля 1862 по 18 нояб. 1866 П. был заключён в Петропавловскую крепость за написание статьи-прокламации, в к-рой призывал к свержению династии Романовых. По выходе из заключения сотрудничал в журналах «Дело» и «Отечественные записки». П. боролся со всеми проявлениями крепостного права, в т. ч. с темнотой и невежеством нар. масс. Он считал необходимым не только экономич. и политич. преобразование страны, но и повышение культурного уровня народа, возлагая большие надежды на демократич. революционную интеллигенцию, на «мыслящий пролетариат».



П. опирался на материалистич. положение о том, что развитие личности определяется всей обстановкой её жизни и воспитания. В зависимости от того, каковы будут эти условия, могут быть развиты или подавлены положительные природные задатки человека («Погибшие и погибающие»). Идеалом человеческой личности, по мнению П., являются типы «новых людей», пример к-рых он видел в образах, созданных Н. Г. Чернышевским. Осн. особенностями таких людей П. считал: развитый, независимый ум, находящийся в полной гармонии с чувством, сильную волю, энергичный характер, наличие знаний, «пристрастие» к общеполезному труду, единство личных и общественных интересов, любовь к человечеству и готовность к борьбе за его счастье, физич. здоровье («Реалисты», «Мыслящий пролетариат» и др.), наличие атеистич. убеждений.

П. настаивал на реорганизации существующей системы воспитания и образования. Воспитание, по мнению П., должно быть не узкосословным, а общечеловеческим, неразрывно связанным с обучением. Задачу общеобразовательной школы П. видел в подготовке людей, владеющих науч. знаниями, преимущественно естественными и математическими,

любящих труд и способных к самостоятельному критическому мышлению, высоконравственных будущих борцов за общественное переустройство, умеющих применять полученные знания на практике. П. выступал против изучения классич. языков и призывал к более глубокому усвоению родного и совр. иностр. языков, за преподавание ручного труда в школьных мастерских, за применение в школьном обучении различных видов самостоятельной работы уч-ся, за учреждение должности школьного врача, подчёркивал, что равенство прав мужчин и женщин неосуществимо без равенства их образования. П. решительно отвергал телесные наказания, призывал уважать личность ребёнка, предъявлял высокие требования к воспитателю, к-рый должен знать своего воспитанника и, не стесняя его разумной свободы, помогать ему развивать все способности.

Соч.: Сочинения, т. 1—4, М., 1955—56.

Лит.: Крупская Н. К., Руководство к действию. Своевременные цитаты, в ее кн.: Избр. пед. произв., М., 1957; ее же, Что нравилось Ильичу из художеств. лит-ры, в сб.: Ленин о культуре и искусстве, М., 1956; Бобровников В. К. и Фрумов С. А., О пед. взглядах Писарева, в кн.: Писарев Д. И., Избр. пед. высказывания, М., 1938; Познанский Н. Ф., Пед. взгляды Д. И. Писарева, в кн.: Писарев Д. И., Избр. пед. соч., М., 1951; Беркович З. Л., Психологич. взгляды Д. И. Писарева, «Уч. зап. Чкаловского гос. пед. ин-та», 1956, в. 8.

А. Г. Сороковой. Ленинград.

ПИСКУНО́В, Алексей Иванович (р. 24.II.1921)—сов. педагог, д-р пед. наук, проф. Член Коммунистич. партии с 1961. В 1942 окончил Ставропольский пед. ин-т. Пед. деятельность начал в 1940 преподавателем нем. языка в ср. школе. С 1952 до 1954 — доцент и зав. кафедрой педагогики Мордовского пед. ин-та. В 1955—62 — ст. науч. сотрудник, а в 1962—65 — зав. сектором истории педагогики Ин-та теории и истории педагогики АПН РСФСР. С 1965 — зам. директора того же ин-та. Разрабатывает вопросы истории педагогики, зарубежной педагогики и пед. библиографии. Осн. работы П. посвящены истории нем. пед. мысли и нем. школы.

Соч.: Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII — нач. XIX в., М., 1960; Советская историко-педагогическая лит-ра, М., 1960; Теория и практика трудовой школы в Германии (До Веймарской республики), М., 1963.

ПИСТРА́К, Моисей Михайлович [3(15).IX.1888—1940] — сов. педагог, д-р пед. наук, профессор. Чл. Коммунистич. партии с 1924. Окончил физико-математич. ф-т Варшавского ун-та в 1914. Пед. деятельность начал в 1906 преподавателем в частных школах Варшавы. С 1918 по 1931 (с небольшими перерывами) работал в Наркомпросе РСФСР и одновременно руководил школой-коммуной имени П. Н. Лепешинского (1920—31). В 1931 П. был переведён на работу в Ростов-на-Дону в Северо-Кавказский пед. ин-т. В июле 1936 он был назначен директором Центр. н.-и. ин-та педагогики при Высшем коммунистич. ин-те просвещения. В 1937 П. был незаконно репрессирован; реабилитирован посмертно.

В своей научной деятельности П. гл. внимание уделял методологич. проблемам педагогики, вопросам трудового воспитания, политехнич. обучения, самоуправления уч-ся. В его работах «Политехнизм в школе» (1926), «Очерки политехнической школы переходного периода» (1929) и др. раскрывалось конкретное содержание политехнич. обучения в школе, освещались проблемы его методики, излагались требования к оборудованию рабочих комнат и школьных мастерских, вопросы организации труда уч-ся на предприятиях и др. Совместно с другими педагогами П. провёл большую работу по пересмотру содержания общего образования применительно к требованиям сов. школы. Автор первого учебника по педагогике для пед. ин-тов (1934).

Соч.: Школа-коммуна Наркомпроса. Из опыта московской опытно-показательной школьной коммуны им. П. П. Лепешинского. Под ред. М. М. Пистрака и с предисл. Н. К. Крупской, М., 1924; Насущные проблемы совр. сов. школы, М., 1925; Материалы по самоуправлению уч-ся (два года жизни II ступени школьной коммуны Наркомпроса), М., 1922; Новое о политехнизме, М., 1930; Педагогика. Учебник для высших пед. заведений, М., 1934; Проблемы научной педагогики. Педагогика и ее методология, «Нар. просвещение», 1928, № 11.

Лит.: Корнейчик Т. Д., Педагогическая деятельность М. М. Пистрака, «Сов. педагогика», 1964, № 4.

ПИ́СЬМЕННЫЕ РАБО́ТЫ учащихся. По дидактич. целям, приёмам выполнения, степени самостоятельности уч-ся П. р. очень разнообразны. Большую группу П. р. составляют тренировочные, цель к-рых — выработка *навыков* и *умений*, напр. каллиграфич. упражнения (в нач. классах), упражнения на применение грамматич. форм, на выполнение письменных вычислений и др. *Упражнения* располагаются по степени трудности. С возрастанием трудности увеличивается самостоятельность уч-ся при их выполнении. Нек-рые тренировочные работы удобно проводить по готовой печатной основе с использованием спец. бланков. Значительную роль в обучении играют П. р., применяемые в целях фиксации уч-ся тех или иных фактов, впечатлений, полученных, напр., во время *экскурсий* на производство, в природу, в ходе *лабораторных работ* и *наблюдений*; запись плана или основного содержания *рассказа* (лекции) учителя. Способствуют воспитанию культуры умственного труда такие П. р., выполняя к-рые уч-ся конспектируют важнейшие положения той или иной книги (см. *Конспектирование*), пользуются энциклопедич. и др. справочными изданиями, статистич. данными, первоисточниками.

В наибольшей мере развивают *мышление*, *интересы* и *способности* уч-ся творческие П. р. Выполняя их, школьники пользуются не только известными им методами и приёмами, но открывают новые способы решения познавательных задач (см. *Задача* в обучении). Чем больше теоретич. и практич. значимость подобных работ, тем выше чувство ответственности уч-ся, их творч. активность. Сроки проведения творч. работ предусматриваются в тематич. планах учителей и согласовываются с учебной частью школы. Они выполняются не только как учебные (классные), но и как внеклассные задания.

По форме и технике выполнения можно различать след. П. р.: отчёты по результатам лабораторных и *практических работ*; решение примеров и задач, упражнения, *диктанты* разных типов, *сочинение* и *изложение*, рецензирование, составление планов, *графические работы* (чертежи, схемы, графики, рисунки, диаграммы), задания по картам, описания, *доклады*, рефераты, составление деловых бумаг (заявлений, доверенностей, протоколов и др.), словарей и дневников, создание проектов, разработка конструкционных узлов, составление смет и др. Своеобразные письменные задания используются в системе *программированного обучения*.

В связи с развитием *технических средств* обучения появились новые формы П. р., напр. кинодиктанты, переводы с магнитофонных текстов и др.

Успех выполнения П. р. зависит от того, насколько отчётливо ученик осознаёт цель задания, посильно ли оно для него по объёму и способам выполнения, обучен ли он приёмам самоконтроля. Учитель должен определить точный срок выполнения задания, разумно чередовать различные виды П. р., сочетать коллективную уч. деятельность всего класса (группы) с работой отдельных уч-ся, дифференцировать П. р. в зависимости от подготовленности и способностей отдельных уч-ся (см. *Индивидуализация обучения*, *Контрольная письменная работа*, *Проверка*, а также статьи о преподавании отдельных уч. предметов, напр. *Математика* в школе, *Иностранный язык* в школе и др.).

ПИТА́НИЕ детей и подростков — обеспечение органическими (белками, жирами, витаминами, углеводами) и минеральными веществами потребностей

роста и развития дет. организма. Суточная потребность организма детей и подростков в белках составляет 68—119 *г* (см. таблицу). Здоровым детям и подросткам в нормальных условиях увеличивать белок в суточном рационе сверх установленной физиологич. нормы не рекомендуется. Однако уменьшение необходимого количества белка на 1 *кг* веса тела приводит к снижению годичных приростов длины тела и веса, понижению иммунологич. реактивности организма и повышению заболеваемости. Наличие жира в пище увеличивает её калорийность. Нек-рые жиры — липоиды, содержащие в своём составе фосфор, имеют большое значение для деятельности нервной системы. Наибольшую ценность для детей и подростков представляют молочные жиры, содержащиеся в молоке, сливочном масле, сливках, сметане; существенное значение имеет также и жир, входящий в состав яичного желтка. Суточная физиологич. норма жиров, установленная для детей (65—99 *г* в зависимости от возраста), должна быть обеспечена преимущественно жирами животного происхождения. Однако избыточное употребление жиров неблагоприятно отражается на росте и развитии организма ребёнка.

Источниками углеводов являются гл. обр. продукты растительного происхождения. Углеводы очень легко полностью окисляются в организме. Суточная норма потребления углеводов составляет 241—471 *г*. В установленной норме углеводов предусматривается 60 *г* чистого сахара и от 25 до 40 *г* кондитерских изделий. Много сладостей и сахара детям давать не рекомендуется.

Физиологические нормы детского питания (в сутки, в *г*)

Наименование питательных веществ	Возраст в годах			
	от 3 до 7	от 7 до 11	от 11 до 15	от 15 до 18
Белки	68	78	98	119
в т. ч. животные	48	50	56	72
Жиры	65	81	86	99
в т. ч. животные	61	72	75	84
Углеводы	241	297	424	471

Для нормальной жизнедеятельности организма необходимы минеральные соли. В связи с тем, что они входят в состав пищевых продуктов, при рационально организованном П. нет необходимости вводить их искусственно, за исключением поваренной соли. Средняя суточная потребность организма в поваренной соли составляет 12—15 *г*. Большое значение для нормального развития дет. организма имеют витамины. Недостаточное количество витаминов в пище приводит к возникновению тяжёлых заболеваний. П. с малым содержанием витаминов, даже при достаточной суточной норме других пищевых веществ, также отрицательно сказывается на иммунологич. реактивности дет. организма. Суточная потребность организма человека в витаминах ничтожна по сравнению с потребностью в др. пищевых веществах. Богатым источником минеральных солей и витаминов являются овощи, фрукты, ягоды. Но в результате кулинарной обработки ценные качества этих продуктов частично утрачиваются. Поэтому детям необходимо давать больше овощей, фруктов и ягод в сыром виде и обогащать витаминами готовые блюда путём добавления в них зелени или соков сырых овощей, фруктов, ягод.

В зимние и весенние месяцы овощи и фрукты теряют часть витаминов. Поэтому детям рекомендуется давать различные витаминные препараты. В П. ослабленных детей, помимо свежих овощей и фруктов, нужно предусматривать введение дополнительно витаминных препаратов. Витамины А, С и В в повышенных количествах особенно необходимы в период усиленной мышечной деятельности.

Усвояемость пищевых веществ в значительной мере зависит от состава пищи и способов её кулинарной обработки. Наилучшее усвоение пищи у детей наблюдается при соотношении белков, жиров и углеводов, как 1 : 1 : 4. В зависимости от возраста общесуточная калорийность П. составляет:

от 3 до 7 лет — 1871 *кал*
от 7 до 11 лет — 2291 »
от 11 до 15 лет — 2940 »
от 15 до 18 лет — 3340 »

В дет. оздоровительных учреждениях и санаторно-лесных школах установлена повышенная калорийность П. (не менее 3000 *кал*). Более высокая калорийность П. (до 4000—5000 *кал*) необходима школьникам-спортсменам в период соревнований и тренировочных сборов. Наиболее целесообразным является четырёхразовое питание с интервалами в 3—4 часа. Калорийность завтраков должна составлять приблизительно 25% от общесуточной калорийности, обеда — 40—45%, полдника — 10—15%, ужина — 15—20%. В школах-интернатах рекомендуется следующее распределение общесуточной калорийности: первый завтрак — 20%, второй завтрак — 10%, обед — 35%, полдник — 10%, ужин — 25%.

К транспортировке продуктов, их хранению и раздаче готовых блюд предъявляются строгие санитарно-гигиенич. требования, к-рые обязаны соблюдать работники всех буфетов, столовых, кухонь. Нарушение установленных правил может привести к возникновению массовых желудочных расстройств и пищевых отравлений. Санитарный надзор за пищевыми блоками в дет. учреждениях и дет. столовыми осуществляют органы санитарно-противоэпидемич. службы.

Лит.: Детское питание, [М.], 1957; Шицкова А. П., Питание и энергетический обмен у детей в школах-интернатах, «Гигиена и санитария», 1960, № 4; Ведрашко В. Ф., Организация питания в детских учреждениях, М., 1961; Пособие для школьных врачей и учителей, К., 1964, гл. 5; Антропова М. В., Школьная гигиена, М., 1965, гл. 7; Хаустова Т. Н., Влияние питания на некоторые показатели иммунореактивного состояния детей подросткового возраста в условиях школы-интерната, «Вопросы питания», 1965, № 1; Питание здорового и больного ребенка. Под ред. М. И. Олеского и Ю. К. Полтевой, М., 1965.

М. В. Антропова. Москва.

ПИЩЕВО́Й ПРОМЫ́ШЛЕННОСТИ ИНСТИТУ́ТЫ — высшие уч. заведения, готовящие инженерные и науч. кадры для пищевой пром-сти. Специалисты этого профиля готовятся также в ин-тах рыбной пром-сти, на ф-тах и отделениях пищевой технологии в с.-х., технологич. и политехнич. ин-тах (см. *Политехнические и индустриальные институты*, *Рыбной промышленности институты*, *Сельскохозяйственные институты*, *Химико-технологические институты*).

В 1964/65 уч. г. в СССР было 8 П. и. и., в т. ч. Всесоюзный заочный (осн. в 1954 в Москве) и 7 технологич. ин-тов: Киевский (осн. в 1930) и Московский (осн. в 1930) ин-ты пищевой пром-сти, Джамбулский ин-т лёгкой и пищевой пром-сти (осн. в 1960), Ленингр. ин-т холодильной пром-сти (осн. в 1931), Моск. ин-т мясной и молочной пром-сти (осн. в 1931), Одесский ин-т пищевой и холодильной пром-сти (осн. в 1922) и Одесский технологич. ин-т им. М. В. Ломоносова (осн. в 1922).

Крупные ф-ты пищевой технологии имеются в Воронежском, Восточно-Сибирском (Улан-Удэ) и Казахском (Чимкент) технологических, а также в Грузинском (Тбилиси), Каунасском, Кишинёвском, Краснодарском, Ташкентском, Фрунзенском политехнич. ин-тах. Ведущие специальности в технологич. П. и. и.: хранение и переработка зерна, хлебопекарное, кондитерское, макаронное, бродильное производства, виноделие, технология сахаристых веществ, технология жиров, технология мясных и молочных продуктов, холодильная технология, холодильные и компрессорные машины и установки и др.

Во Всесоюзном заочном П. и. и. представлены специальности всех осн. отраслей пищевой пром-сти.

Наряду с ведущими специальностями в нек-рых П. и. и. имеются специальности и др. профилей. Напр., технология консервирования, технология молока и мяса — в ин-тах холодильной пром-сти; зоотехния, механизация сельского х-ва, агрономия, ветеринария — в ин-тах мясной и молочной пром-сти. Во всех П. и. и. есть вечерние ф-ты; заочные ф-ты организованы в большинстве П. и. и.

Всесоюзный заочный П. и. и. имеет филиалы в Алма-Ате, Красноярске, Ростове-на-Дону и Баку; Джамбулский ин-т — в Семипалатинске; Одесский технологич. ин-т им. М. В. Ломоносова — в Херсоне. При всех П. и. и. организована аспирантура. Право приёма к защите докторских диссертаций предоставлено обоим Московским, Ленинградскому, Киевскому и Одесскому им. М. В. Ломоносова ин-там. Все П. и. и., кроме Всесоюзного заочного, имеют право приёма к защите кандидатских диссертаций.

Срок обучения в П. и. и. на всех ф-тах — 5 лет. По окончании обучения студенты защищают дипломные проекты и получают в зависимости от избранной специальности квалификацию инженера-технолога, инженера-механика или инженера-экономиста пищевой пром-сти, по науч. уровню примерно эквивалентную квалификации, к-рую получают выпускники вузов США, Великобритании, Франции и нек-рых других стран, защитившие диссертацию на соискание 2-й профессиональной степени, напр. магистра наук.

ПЛА́ВАНИЕ. Занятия П. способствуют гармоничному развитию мускулатуры детей и подростков, благотворно влияют на нервную систему, улучшают деятельность сердца и лёгких. В процессе обучения П. формируются такие черты характера, как дисциплинированность, смелость, чувство товарищества, настойчивость, воля к победе и др.

Пребывание в воде увеличивает теплорегуляцию и закаливает организм. Горизонтальное положение тела, работа больших групп мышц, давление воды при П.— всё это улучшает кровообращение. Грудная клетка пловца испытывает давление воды в 12—15 *кг*, что вызывает усиленную деятельность дыхательной мускулатуры. Глубокое и ритмичное дыхание увеличивает подвижность грудной клетки и жизненную ёмкость лёгких (до 7000 *см*³ и более). П. может быть использовано как одно из упражнений, с помощью к-рых избавляются от тех или иных функциональных нарушений в осанке. Нек-рые способы П. применяются как лечебное средство при заболеваниях, ведущих к искривлению позвоночника, недостаточной подвижности суставов.

Детей дошкольного возраста обучают П. в дет. садах. Осн. цель обучения П. дошкольников — закаливание организма, а также обучение элементарным основам техники П., привитие основных культурно-гигиенич. навыков. Купание и обучение П., включаемые летом в режим дет. садов, проводятся, как правило, в первой половине дня при температуре воды 21°—22°. В каждой группе обучающихся должно быть не более 10 чел. Осн. метод обучения дошкольников — игровой, с использованием резиновых игрушек. Занятия проводят воспитатели, получившие соответствующую методич. подготовку. Первые занятия не превышают 10 мин. При температуре воды 25° и выше продолжительность занятия может быть доведена до 30—35 мин.

Дети школьного возраста летом обучаются П. в загородных пионерских лагерях. В каждом пионерском лагере должен быть штатный инструктор по П. Занятия по П. проводятся по отрядам с помощью инструкторов-общественников из числа старших пионеров, умеющих плавать (самостоятельно занятия они не ведут). Каждый отряд делится на умеющих и неумеющих плавать. Программа по П. для пионерских лагерей рассчитана на 15—20 уроков продолжительностью 30—40 мин. каждый. Детей обучают в основном П. способом кроль. При обучении применяются игры в воде. Обучение не умеющих плавать следует проводить на глубине не более 80—100 *см*. Занятия проводятся при температуре воды не ниже 18°. Организуются также секции П.

Группы обучения П. организуются также на городских и курортных пляжах и в плавательных бассейнах. Занятия с этими группами проводят специально выделенные инструкторы, а также инструкторы-общественники.

Программы по физич. культуре 8-летних и ср. школ предусматривают обучение П. с 5-го класса. Обязательные занятия по П. могут быть введены лишь в школах, располагающих соответствующими условиями. В школе уч-ся обучают П. кролем и брассом, а также ныряниию, оказанию помощи тонущему и т. д. Группы комплектуются с учётом подготовленности уч-ся. Во вводной части урока даются строевые и общеразвивающие упражнения. Затем объясняются и проделываются те упражнения, к-рые уч-ся будут выполнять в воде. Осн. часть урока проходит в воде. Её продолжительность зависит от температуры воды, подготовленности уч-ся. В заключительной части нагрузки снижаются и подводятся итоги урока. Во время занятий преподаватель обязан наблюдать за уч-ся, поддерживать строгую дисциплину. В начале и в конце занятия он проводит построение и перекличку. Для взаимного наблюдения и оказания помощи друг другу уч-ся на первом уроке следует разбить на пары. Обучение не умеющих плавать проводится на мелком (глубиной не более 100 *см*) ограждённом месте. Начальное изучение способов П. проводится по направлению к берегу или к мелкой части бассейна. Первые проплывы проводятся по одному. Преподаватель обязан знать и уметь практически применять приёмы спасания тонущего и приёмы искусственного дыхания.

К окончанию 8-летней школы уч-ся сдают нормы БГТО по П., к окончанию ср. школы — нормы ГТО по П., с учётом или без учёта времени.

Спортсменов 1-го разряда и мастеров спорта готовят *детские спортивные школы* П. Они ведут систематич. уч.-тренировочную работу круглый год. В эти школы принимаются дети и подростки в возрасте 9—15 лет, допущенные к занятиям по П. врачом.

Занятия по П. должны проводиться под строгим врачебным контролем: до начала занятий уч-ся проходят врачебный осмотр и получают разрешение врача заниматься П., в дальнейшем он проводится систематически, один раз в 4 месяца. Регулярный врачебный контроль осуществляется на уч.-тренировочных сборах и непосредственно на соревнованиях. На основании данных этого контроля планируется степень тренировочных нагрузок. При обучении П. и тренировке пловца надо принять меры по предупреждению травм и несчастных случаев на занятиях. Преподаватели и тренеры обязаны точно выполнять правила внутреннего распорядка бассейна или водной базы и «Правила обеспечения безопасности при проведении занятий по водному спорту в плавательных бассейнах».

Лит.: Бутович Н. А., Тренировка юных пловцов, М., 1953; Плавание. Под общ. ред. А. К. Дмитриева и Н. Ф. Столбова, М., 1959; Осокина Т. И., Как научить детей плавать, М., 1959; Баранн И., Обучение детей плаванию, [пер. с венг.], М., 1960; Физическая культура в 5—8-х классах. Под ред. З. И. Кузнецовой, М., 1963; Плавание. Учебное пособие по тренировке детских и юношеских спортивных коллективов. Под общ. ред. Н. А. Бутовича, М., 1963; Сбуче-

ние и тренировка юного пловца. Под общ. ред. Н. Т. Булгаковой, М., 1963; Китаев В. Ф., Спортивное плавание, М., 1963; Программы ср. школы на 1963/64 уч. год. Физическая культура, М., 1963. *Р. Ц. Журавский.* Москва.

ПЛАН РАБОТЫ ШКОЛЫ. Сложная и многогранная жизнь школы требует чёткой организации и планирования всех разделов её работы, единства и целеустремлённости в деятельности школьного коллектива. Этим целям служит П. р. ш. на уч. год или полугодие, утверждаемый *педагогическим советом*. На основе этого плана составляются месячные и четвертные общешкольные календарные планы, планы работы классных руководителей, руководителей кружков и др.

В составлении П. р. ш. участвует весь пед. коллектив, а также представители ученич. общественности. Примерная схема П. р. ш.:

1. Краткий анализ работы школы за предыдущий уч. год и осн. задачи школы в новом уч. году.

2. Всеобщее обязательное обучение: привлечение всех детей микрорайона от 7 до 16 лет в школу, контроль за посещаемостью школьных занятий, обеспечение всех уч-ся учебниками, оказание помощи в учёбе школьникам, не посещающим занятия по болезни или отстающим по каким-либо др. причинам, материальная помощь нуждающимся уч-ся и др.

3. Уч.-воспитательная работа: выполнение уч. программ, связь обучения с трудом и практикой коммунистич. строительства, оказание помощи отдельным уч-ся и классам, организация внеурочной работы, контроль за работой отдельных учителей, классных руководителей и уч-ся и др.

4. Внеклассная и внешкольная работа: организация вечеров, диспутов, конференций, конкурсов, работа школьной библиотеки, посещение кино и театров, проведение походов, путешествий, спортивных соревнований, организация школьных лагерей и др.

5. Работа с пед. кадрами: обобщение и внедрение передового пед. опыта, повышение политич., науч.-методич. и культурного уровня учителей, деятельность пед. совета и производственных совещаний (по согласованию с месткомом).

6. Организационно-хозяйственная работа: поддержание сохранности школьного здания и оборудования, расходование средств, ассигнованных по смете, и др.

К П. р. ш. прилагаются планы работы комсомольской и пионерской организации и родительского комитета. Школьный врач составляет план санитарно-гигиенич. работы.

На летний период обычно составляется план подготовки к новому уч. году и план проведения летней оздоровительной работы с детьми. *Г. Р. Черепашенец.* Москва.

ПЛАН УЧЕБНЫЙ — документ, определяющий состав уч. предметов, изучаемых в данном уч. заведении, их распределение по годам обучения, недельное и годовое количество времени, отводимого на каждый учебный предмет, и в связи с этим — структуру учебного года.

П. у. общеобразовательных школ в дореволюционной России отражали классовый и сословный характер образования. Состав уч. предметов в уч. заведениях, в к-рых учились преимущественно дети из привилегированных слоёв населения, обеспечивал объём знаний, необходимый для продолжения образования в высшей школе. П. у. школ для детей трудящихся такого объёма знаний не предусматривали, что затрудняло им доступ к высшему образованию.

В социалистич. странах действуют П. у., единые для уч. заведений одного типа. Преемственность П. у. общеобразовательных школ всех типов (начальных, 8-летних и средних) гарантирует единый объём знаний в соответствующих классах и равные возможности для продолжения образования. П. у. сов. школы строятся так, чтобы обеспечить коммунистич. воспитание подрастающего поколения, общее и политехнич. образование и всестороннее развитие уч-ся, подготовить их к жизни, к труду и к дальнейшему продолжению образования в спец. ср. и высших уч. заведениях. Для этого в П. у. предусматривается необходимое соотношение гуманитарных и естественнонауч. дисциплин, соединение обучения с общественно полезным трудом. Последовательность изучения уч. предметов, предусматриваемая П. у., направлена на установление между ними объективно существующих связей и зависимостей. Количество уч. времени, выделяемого П. у. на изучение отдельных предметов, определяется их значением в системе общего и политехнич. образования, воспитательно-образовательными задачами, объёмом курса, соотношением в нём теоретич. материала и практич. работ; учитываются также объём и характер необходимых умений и навыков. Содержание образования, определяемое П. у., конкретизируется в уч. программах (см. *Программа учебная*) и *учебниках*.

Основу общего образования составляют родной яз., лит-ра и математика, поэтому на их изучение отводится в ср. школе значительная часть уч. времени. Важным разделом П. у. сов. общеобразовательной школы являются основы наук о природе (физика, химия, биология, астрономия, физич. география) и обществе (история, Конституция СССР, обществоведение, иностранные яз., экономич. география). В связи с осуществлением трудовой подготовки уч-ся в П. у. в 5—8-х классах предусмотрены уроки трудового обучения, а в 9—10-х классах отводятся часы на общественно полезный труд, практикумы или общетехнич., общеагрономич. предметы (в соответствии с избранным направлением трудовой подготовки), а в школах, где есть для этого условия, для профессиональной подготовки уч-ся. Графич. знания и умения уч-ся получают на уроках рисования и черчения. Целям эстетич. воспитания служат лит-ра, рисование, пение; целям физич. развития — физкультура. П. у. общеобразовательной ср. школы СССР предусматривает (1965/66 уч. г.) след. распределение уч. времени: 45% — на гуманитарные науки: рус. яз., лит-ру, историю, обществоведение, географию, иностранный яз., рисование, музыку и пение; 37,5% — на естественно-математич. науки: математику, физику, химию, биологию, астрономию, черчение; 11% — на общетехнич. дисциплины, трудовое обучение и воспитание; 6,5% — на физич. культуру.

Изучение всех уч. предметов, перечисленных в П. у. ср. школы, является обязательным для каждого уч-ся.

В последние годы в СССР проводится экспериментальная работа над дальнейшим усовершенствованием П. у. Изучается возможность сократить сроки нач. обучения с 4 лет до 3; с 1-го класса выделить материал по природоведению из уроков рус. яз. в самостоятельный уч. предмет; начинать изучение иностранного яз. с 4-го класса и др. Разрабатывается содержание факультативных курсов, изучение к-рых должно содействовать удовлетворению интересов уч-ся, развитию их способностей.

В ряде капиталистич. гос-в общеобразовательная школа не имеет единых П. у. Отсутствие преемственности в П. у. на различных ступенях обучения, бо́льший объём образования, даваемый в привилегированных уч. заведениях (напр., Великобритания, ФРГ) — всё это открывает широкий доступ к высшему образованию детям имущих классов. В США даже в элементарной, обязательной для всех, школе нет единых П. у. Каждый штат разрабатывает их самостоятельно. Они носят рекомендательный характер и представляют собой перечень понятий и навыков, к-рыми должны овладеть дети в течение уч. года. Распределение уч. времени также является примерным. П. у. ср. школы США, имеющей три осн. профиля — общий, профессиональный и академический (причём только последний готовит к поступлению в высшее уч. заведение), строится по системе выбора предметов (см. *Соединённые Штаты Америки*, просвещение).

ПЛАНИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕМ. От продуманного и чёткого П. у. р. у. во многом зависит качество уч. занятий. В школьной практике применяются два осн. вида П. у. р. у.: перспективное и текущее. Цель перспективного планирования — определить систему работы учителя и уч-ся, обеспечить её целенаправленность и педагогически целесообразное и экономное использование уч. времени для решения важнейших уч. и воспитательных задач в процессе изучения уч-ся программного материала. Конкретное содержание, методы и организация уч.-воспитательной работы определяются при текущем планировании.

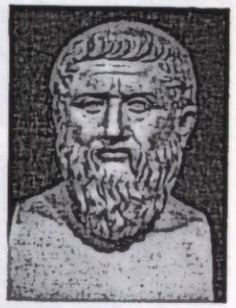
Перспективное планирование осуществляется в тематич. планах уч. занятий. Они разрабатываются на каждую тему уч. программы или на несколько небольших и близких по содержанию тем, материал к-рых распределяется последовательно по различным видам уч. занятий. Определяются темы *уроков*, *лабораторных работ* (занятий), практикумов, практич. и семинарских занятий, учебных *экскурсий*, намечаются *контрольные письменные работы*, обобщающе-повторительные и зачётные занятия. Определяется количество уч. часов, отводимых на изучение темы. Тематич. план не должен детализироваться. Тематич. планы помогают учителям следить за своевременным прохождением программы.

Текущее планирование заключается в разработке учителем планов отдельных уроков (или др. видов уч. занятий). Составлением поурочного плана учитель завершает подготовку к уроку. Поурочный план — рабочий документ учителя. В нём даётся чёткая формулировка темы урока, определяются его дидактич. и воспитательные цели. Разрабатывая содержание урока, учитель излагает краткий план *беседы*, *рассказа*, *лекции*; формулирует вопросы к уч-ся, задания для самостоятельной работы; перечисляет номера упражнений (задач), к-рые будут выполняться (решаться) на уроке, а в необходимых случаях записывает и содержание отдельных упражнений или задач, подготовленных самим учителем; определяет способы *проверки* знаний уч-ся и т. п. Весь этот материал записывается в плане в той последовательности, в какой он будет использован на уроке. Поурочные планы должны быть точными и конкретными и по возможности краткими. Подробные планы-конспекты уч. занятий могут быть рекомендованы только для начинающих учителей. В планах практич. занятий указывается тема занятия, необходимое уч. оборудование, излагается содержание заданий, формулируются вопросы для обобщающей беседы по результатам практич. работ или тема обобщающей работы (графики, описания, задачи и т. п.). Если лабораторное занятие проводится по инструкционным картам или заданиям, помещённым в учебниках и уч. пособиях, в плане обычно указываются только номера соответствующих инструкционных карт или заданий в той последовательности, в к-рой они будут использованы на уроке. При проведении практич. занятий на местности в планах указывается место проведения занятий и содержание работы каждой отдельной группы уч-ся.

План уч. экскурсии обычно включает в себя: формулировку темы и цели экскурсии, перечень объектов для изучения; вопросы, к-рые должны быть самостоятельно выяснены уч-ся на экскурсии; задания уч-ся по сбору материала и оформлению результатов экскурсий; краткий план обобщающей беседы, к-рой завершается экскурсия.

Учитель *малокомплектной школы*, одновременно работающий с несколькими классами, планы для каждого класса в отдельности не составляет. Он определяет содержание и формы уч. работы всех классов параллельно по отдельным этапам, длительность к-рых должна позволить объяснить материал или проверить знания уч-ся в одном из классов и провести самостоятельную работу — в других. *В. П. Стрезикозин.* Москва.

ПЛАТО́Н [Πλάτων — прозвище, от πλατύς — широкий, наст. имя — Аристокл (Ἀριστοκλῆς); 427—347 до н. э.] — др.-греч. философ-идеалист. Происходил из знатного афинского рода. Получил разностороннее образование. Был учеником, а затем другом Сократа. В 378 до н. э. основал в окрестностях Афин школу — т. н. Академию, к-рая стала гл. центром античного философского идеализма (названного В. И. Лениным «линией Платона»). После казни Сократа (399 до н. э.) П. вместе с его последователями, настроенными враждебно к демократии, бежал в Мегару, а оттуда — в Кирену и Египет. В 395 до н. э. вернулся в Афины.



Пед. система П. наиболее полно изложена в его произведениях «Государство» и «Законы». «Государство» П. представляет собой проект создания идеального рабовладельческого гос. строя.

Обобщая и критически анализируя результаты предшествующей античной пед. мысли, П. основал свои взгляды на созданной им философской системе объективного идеализма и в соответствии со своими политич. убеждениями, характерными для идеолога рабовладельческой аристократии.

Весь чувственный мир П. рассматривает как отражение вечного, неподвижного мира истинных сущностей — идей, в к-ром пребывала до рождения и душа человека, заключённая после рождения в «темницу тела». По учению П., борьба доброго и злого начал в душе открывает ей путь к идее блага, к-рая составляет изначальную причину и конечную цель всякого бытия. Цель жизни мудрого человека должна состоять в непреходящем стремлении укреплять доброе начало в душе, т. е. развивать способность воскрешения в ней врождённых идей, принесённых из потустороннего «царства идей». Пути частичного приобщения к миру идей еще при жизни человека П. видит в изучении философии, ведущей к познанию добра и красоты, напоминающих о доземном истинном бытии. Познание рассматривается П. как процесс восхождения от мнения, имеющего дело с чувственным, т. е. кажущимся миром, к знанию, к-рое ведёт к созерцанию истинных реальностей и непосредственному постижению чистых идей. Наилучший путь для практич. осуществления этого процесса П. видит в диалектич. методе, понимаемом им как развитие путём столкновения мнений.

Воспитание и приобретение человеком систематич. знаний получают у П. исключительно важное значение. Задача воспитания — научить человека передавать потомству принципы добродетели и таким образом укрепить разумную часть души (см. Менон, 97Д—98А; Пир, 175 С—Е).

Уже в ранних произведениях П. предъявляет высокие требования к воспитателю: наставник должен знать наклонности и характер ученика, обладая в то же время знаниями, «отрешающими от земного бытия и приводящими на грань мира идей» (Федр, 277 В—С). Благоразумие и справедливость — главная цель всей жизни наставника (Пир, 209А). Учение П. глубоко классово. Образование — удел лишь высших классов, а остальным он советует «крепко-накрепко закрыть уши» (там

же, 218 В). Эта же мысль развита и в «Государстве», где изображена классово-иерархич. структура общества. Население идеального гос-ва состоит из 3 сословий: правителей — философов (они составляют небольшую общину), к-рые обладают также привилегией воспитания юношества; воинов — защитников гос-ва и бесправного населения, составляющего большинство. Браки возможны только между лицами одинакового сословия, рождение детей регламентировано, дети с первых же дней жизни отдаются в спец. воспитательные заведения. До 7 лет ребёнок проходит цикл дошкольного воспитания; за воспитывающими их нянями устанавливается строгий надзор (см. «Государство», 377 В—С). С 7 до 17 лет даётся начальное образование, в котором основное место занимают музыка и гимнастика. П. считает, что именно музыка обладает возможностями сформировать гармонически характер человека (см. там же, 412 А). Гимнастике отведена чисто практич. роль военной подготовки (необходимой и для девочек). Получив нач. образование, юноши еще не могут заниматься серьёзной умственной работой. Поэтому период от 18 до 20 лет П. определяет как период воен. подготовки — э ф е б и и, когда происходит отбор юношей по склонностям. Менее одарённые — будущие воины — заканчивают на этом своё образование, а наиболее одарённые приступают к высшему образованию, состоящему из двух циклов. Из образования удаляется всё, связанное с практикой. В течение первого цикла (21—30 лет) уч-ся занимаются математикой (арифметика, геометрия и астрономия) и музыкой (к-рая на этом этапе изучается как гармония сфер). В 30 лет среди учеников снова происходит отбор, и наиболее способные в течение последующих 5 лет (31—35) изучают диалектику (искусство вести споры). По окончании обучения человек обязан в течение 15 лет участвовать в управлении гос-вом; в 50 лет наступает время для теоретич. занятий и пед. деятельности.

Эту систему образования для идеального гос-ва П. развивает далее в «Законах», приспосабливая её к условиям олигархич. строя (усиление цензуры в области искусства, строгий отбор воспитателей). Особое внимание уделено физич. воспитанию и закаливанию детей начиная с грудного возраста. С 3 до 6 лет дети должны посещать дошкольные площадки при храмах. П. подчеркивает большую воспитательную роль игры для развития различных практич. навыков. Нач. обучение, к-рое является для привилегированных классов всеобщим и обязательным, происходит в спец. помещениях — в гимнасиях, школах, манежах. С 10 до 13 лет дети обучаются грамоте и началам математики.

Многие положения учения П. оказали влияние на развитие педагогики в европейских гос-вах, сложившихся в ср. века.

Лит.: З о р г е н ф р е й Г., Социальная педагогика Платона, «Журнал Министерства нар. просвещения», 1906, № 12; Н о в о с а д с к и й Н., Пед. идеалы Платона, «Варшавские университетские известия», 1904, № 1; С в а д к о в с к и й И. Ф., Платон и древнегреческое воспитание, «Пед. образование», 1936, № 4; Ж у р а к о в с к и й Г. Е., Очерки по истории античной педагогики, 2 изд., М., 1963; S t e n z e l J., Platon der Erzieher, Hamb., 1961; M a r r o u H. J., Histoire de l'éducation dans l'antiquité, P., 1948.

ПЛОСКОСТО́ПИЕ — деформация стопы, характеризующаяся уплощением, а иногда полным исчезновением её свода. При П. след стоп лишён внутренней выемки и стопы соприкасаются с полом (землёй) всеми своими точками. Врождённое П. наблюдается редко, приобретённое (статич., травматич. и паралитич.) очень часто. В результате П. резко снижается опорная функция ног, изменяется угол наклона таза, нарушается правильное положение позвоночника и может возникнуть его искривление (см. *Искривление позвоночника*); затрудняется работа всего опорно-двигательного аппарата, что отрицательно влияет на общее

физич. развитие ребёнка. Дети, страдающие П., не могут долго стоять и ходить, быстро устают, жалуются на боли в ногах и спине.

П. развивается крайне медленно, чаще всего в детстве на почве *рахита*, при несоответствии между нагрузкой, отягощением стоп и выносливостью их связочно-мышечного и костного аппарата. Раннее распознавание П., простые профилактич. мероприятия и своевременное лечение могут избавить от этого недостатка или во всяком случае значительно облегчить его.

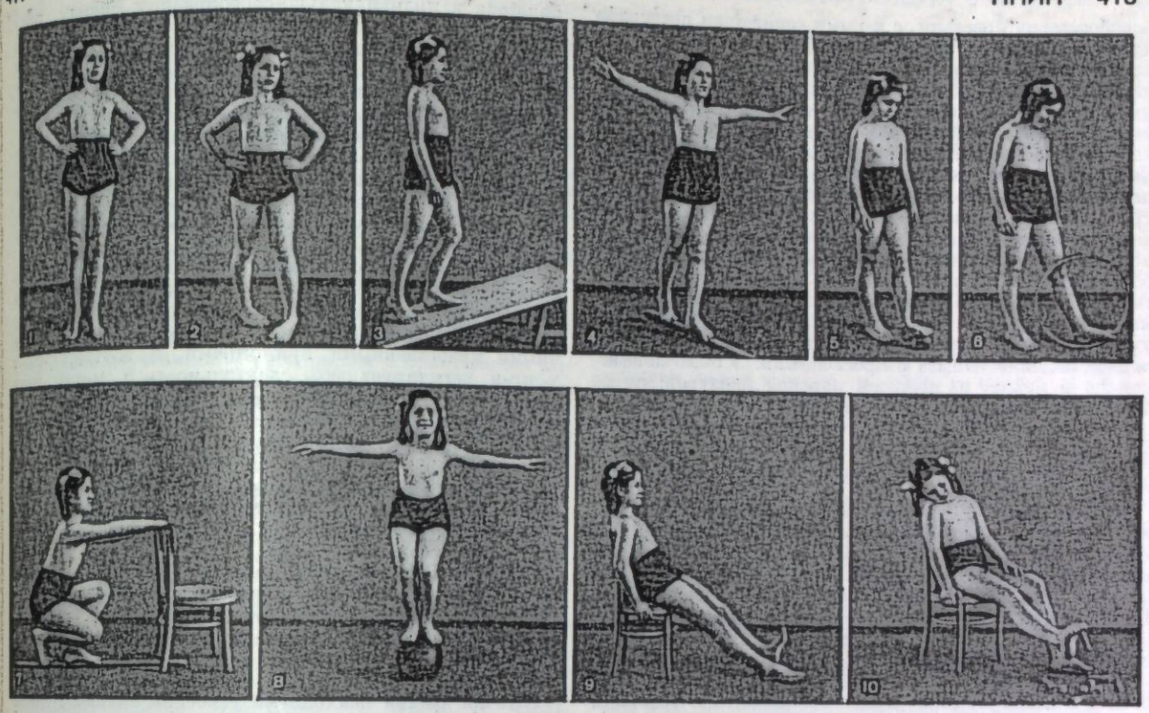
Наиболее простым способом выявления П. служат отпечатки стоп. Они могут делаться при помощи раствора синьки, к-рой смазываются подошвы; следы их ясно отпечатываются на бумаге или полу.

Предупреждение П. осуществляется прежде всего путём правильной организации общего физич. воспитания детей. Особенно большое профилактич. значение имеют ежедневная гигиенич. гимнастика, прогулки, бег, прыжки, плавание, ходьба на лыжах, катание на коньках и различные подвижные игры. Физич. упражнения необходимо сочетать с *закаливанием организма* детей, а также с соблюдением оздоровительного режима, в к-рый должно включаться хождение босиком в тёплое время года и ежедневное мытьё ног прохладной водой как летом, так и зимой. Большую роль играет правильный подбор обуви: обувь (желательно на кожаной подошве) не должна быть тесной или слишком просторной, нельзя допускать ношения обуви с узким носком; высота каблука — 2—3 *см*. Необходимо следить за *осанкой* детей при сидении, стоянии и ходьбе, обращая внимание на то, чтобы они всегда держали корпус и голову прямо, не горбились, не разводили носки ног при ходьбе широко в стороны. Детям, имеющим склонность к образованию П., рекомендуется ежедневно проделывать несколько спец. корригирующих упражнений для укрепления мышц свода стоп. Лицам, к-рым приходится работать стоя, надо несколько раз в день по 5—10 мин. отдыхать сидя, опираясь на наружные края стоп.

Осн. средством профилактики и гл. методом лечения П. является специальная (корригирующая) гимнастика, к-рая проводится по назначению врача в кабинете лечебной физкультуры поликлиники и в домашних условиях, под наблюдением родителей. Врач подбирает упражнения, учитывая возраст детей, общее развитие их, характер уплощения стоп, и даёт для каждого ребёнка от 4—5 до 8—10 специальных упражнений. Занятия гимнастикой должны быть ежедневными. Осн. упражнениями являются: активное вытягивание носков и поворот стоп наружу, при к-ром внутренние края их поднимаются, а наружные опускаются (поворота стоп внутрь необходимо избегать, так как это усиливает П.); ходьба на носках; потягивание с поднимани́ем на носки; полуприседание на носках; подскоки на носках; ходьба по лежащей на полу гимнастич. палке; катание стопой малого мяча; балансирование на большом мяче (лучше набивном); захват, поднимание и перекладывание палочек и шариков пальцами ног. Спец. упражнения для стоп нужно чередовать с общеразвивающими упражнениями для ног, рук и туловища.

При сильно выраженном уплощении стоп назначается ношение супинаторов на протяжении всего дня. Супинаторы необходимы особенно тогда, когда на стопы даётся большая нагрузка (длительные прогулки, стояние и т. п.). При резкой деформации стоп рекомендуются тепловые процедуры (ванны, парафин, грязь), массаж. При тяжёлых, запущенных формах П., носящих явно патологич. характер, проводится ряд ортопедич. мероприятий — этапные гипсовые повязки, оперативное вмешательство и т. п.

Лит.: В р е д е н Р. Р., Плоскостопие и меры предупреждения его, «Вестн. хирургии», 1926, № 5, 14; М о ш к о в В. Н., Активная коррекция деформаций позвоночника и плоскостопия у детей и подростков, М., 1949; Я н к е л е в и ч Е. Н., Осанка и плоскостопие, М., 1956; Ч о г о в а д з е А. В., Предупреждение плоскостопия, М., 1960; е г о ж е, Физическая культура как метод профилактики и лечения плоскостопия у школьников, М., 1962; е г о ж е, Предупреждение и лечение плоскостопия, М., 1965.



Упражнения при плоскостопии: *1* — ходьба на носках (темп средний, выполнять в течение 1 — 3 мин.); *2* — ходьба на наружных краях стоп (темп средний, выполнять в течение 2—5 мин.); *3* — ходьба на носках по наклонной плоскости (темп медленный, повторить 5 — 15 раз); *4* — ходьба по палке (темп медленный, повторить 5 — 10 раз); *5* — катание мяча ногой (проделывать упражнение поочерёдно каждой стопой в течение 2 — 5 минут); *6* — катание обруча пальцами ноги (проделывать упражнение поочерёдно каждой стопой в течение 2 — 4 мин.); *7* — приседание на палке (темп медленный, повторить 3 — 8 раз); *8* — приседание на мяче (можно с поддержкой; темп средний, повторить 5—8 раз); *9* — сгибание и разгибание стоп (темп средний, повторить 10 — 30 раз); *10* — захват, поднимание и перекладывание палочек и кубиков пальцами ног (выполнять в течение 1—3 мин.).

ПЛЭТУН-ПЛАН (от англ. platoon — взвод, здесь — смена) — система организации уч. работы, характеризующаяся тем, что уч-ся школы не имеют постоянных классных помещений и делятся на два потока. Расписание занятий и распределение уч-ся по школьным помещениям строится так, что в первую половину дня с уч-ся первого потока проводятся занятия по родному яз., арифметике и др. уч. предметам в классных комнатах, а уч-ся второго потока в это время работают в уч. кабинетах, библиотеках, мастерских, лабораториях, занимаются в физкультурном зале, на игровых площадках. Затем уч-ся меняются видами деятельности и уч. помещениями. П.-п. разработан У. Виртом, руководителем школ г. Гэри (США, штат Индиана), в 1918 с целью более равномерного распределения времени между уч. занятиями, трудом и играми, а также физич. и художественным воспитанием. Отсюда название школ, работавших по П.-п.,— «Школы для занятий трудом, ученьем и играми». Применение П.-п. давало возможность с большей загрузкой использовать уч. помещения и благодаря этому увеличивать контингент уч-ся данной школы. Поэтому П.-п. в 20-х гг. 20 в. получил значительное распространение в нек-рых крупных пром. центрах США, ощущавших после окончания 1-й мировой войны острый недостаток в школьных помещениях.

Существенный недостаток П.-п. в том, что при этой системе резко сокращается количество времени, отводимого на изучение уч. предметов, классная работа в значительной мере подменяется разными видами внеклассных занятий, что ведёт к снижению уровня образования, не обеспечивает овладение уч-ся системой знаний. В настоящее время П.-п. не применяется.

Лит.: С о л о в ь е в И. М., Американская школа с продлённым днём, М., 1930; S p a i n Ch. L., The platoon school. A study of the adaptation of the elementary school organization to the curriculum, N. Y., 1925. *А. А. Нусенбаум.* Москва.

ПНИН, Иван Петрович [1773—17(29).IX.1805] — рус. просветитель, поэт и публицист. Воспитанник Благородного пансиона при Московском университете, а с 1787 — артиллерийско-инженерного кадетского корпуса в Петербурге. Служил в артиллерии, затем, оставив военную службу, работал в Гос. совете, а в последние годы жизни — в департаменте Мин-ва нар. просвещения. В 1798 совместно с А. Ф. Бестужевым издавал и редактировал «Санкт-Петербургский журнал». С 1802 был членом «Вольного общества любителей словесности, наук и художеств», незадолго до смерти был избран его президентом. На формирование мировоззрения П. сильное влияние оказали А. Н. *Радищев*, а также франц. просветители 18 в. В своих поэтич. и публицистич. произведениях П. критиковал крепостничество, однако допускал сохранение сословной монархии. Поэзия П. проникнута гражданским пафосом («Ода на правосудие», 1805, сатирич. басня «Царь и придворный», 1805, и др.). Пед. взгляды П. изложены в его труде «Опыт о просвещении относительно к России» (1804). П. утверждал, что просвещение несовместимо с рабством. Поэтому

освобождение крестьян, с к-рыми «помещики поступают хуже, нежели со скотами, им принадлежащими», от крепостной зависимости может открыть им дорогу к истинному просвещению, ведущему к общему благу, укрощению «частных страстей» и развитию благородных задатков. П. полагал, что граждан надо сделать сначала добродетельными, а потом уже просвещёнными. Уровень просвещения страны он измерял степенью политич. зрелости народа и пониманием каждым гражданином общественных прав и обязанностей, в связи с чем большое значение придавал юридич. и историч. образованию. П. высоко оценивал значение общественного воспитания и был сторонником всеобщего, но сословного образования. За антикрепостнич. мысли, способные, по мнению цензора, разгорячить умы, воспалить страсти крестьян против помещиков, первое издание «Опыта о просвещении...» было конфисковано и изъято из продажи царской цензурой; второе дополненное издание не было допущено к печати.

Соч.: Сочинения, М., 1934; Опыт о просвещении относительно к России, СПБ, 1804; в сборнике: Поэты-радищевцы, Л., 1961.

Лит.: Орлов В. Н., Русские просветители 1790—1800-х годов, 2 изд., М., 1953.

ПОВЕДЕ́НИЕ — реакции и действия человека и животных, выражающие их отношения с внешней средой. П. человека представляет собой систему действий сознательной личности, в к-рой проявляются, в первую очередь, его взаимоотношения с социальной средой. П. животных является предметом биологии. П. человека составляет важную область психологич., пед. и социологич. исследований. Существуют глубокие качественные различия между П. животных и человека. Животное в своём П. лишь приспосабливается к условиям среды, тогда как человек овладевает действительностью, сознательно и целенаправленно изменяет её. Т. н. поведенческая психология — *бихевиоризм* — игнорирует это различие и, утверждая, что субъективный мир непознаваем, сводит П. к механически выполняемым действиям и изучает в основном лишь внешне выраженные движения как якобы исчерпывающе характеризующие П. Сов. психология, развивая положение К. Маркса о том, что сущность человека есть совокупность всех общественных отношений, подчёркивает общественно-историч. природу П. человека. В отличие от П. животных, П. человека характеризуется сознательностью, обобщением предшествующего опыта П., передачей его другим людям в словесной форме, перспективностью (предвидением будущего), принципиальной мотивацией (способностью регулировать П. общими идейными требованиями), трудовым характером осн. деятельности, творческим преобразованием действительности. При нормальном развитии у человека как социального существа социальные мотивы П., отражающие требования социальной среды, господствуют над побуждениями биологич. порядка.

В П. проявляется личность человека, особенности его характера, темперамента, его потребности, взгляды, вкусы. Важную роль в регулировании П. играют эмоции и чувства. На П. и деятельности человека сказываются также особенности типа его нервной системы. Но определяется П. общественными условиями жизни, всей системой отношений человека к действительности. Если определённые отношения к действительности и соответствующие формы П. не случайны для данного человека и стали для него обычными в тех или иных условиях, это значит, что они стали свойствами личности. Наибольшее значение имеют те свойства личности, к-рые характеризуют человека как члена общества. Поэтому П. человека всегда надо рассматривать в свете общественных отношений.

Каждый человек отличается своеобразием реакций на воздействия окружающей действительности. П. проявляется в индивидуально-своеобразных формах, причём отношение к действительности далеко не всегда выражается в адекватной форме. Иногда образ П. может быть привычкой П., приобретённой в определённых условиях жизни и воспитания. Напр., грубость и резкость не всегда свидетельствуют о высокомерии, пренебрежительном отношении к людям, так же как вежливость не всегда свидетельствует о доброжелательности. Поэтому характерологическими нужно считать только те формы П., к-рые необходимо вытекают из подлинных отношений человека к действительности, прежде всего к людям, обществу.

Социально приемлемые формы П. складываются в процессе общественной жизни человека, в результате его *воспитания*. В своём П. человек обычно подчиняется определённым правилам, руководствуется теми или иными нравственными принципами, в соответствии с к-рыми регулирует свою деятельность и к-рым подчиняет свои стремления, действия, поступки. Однако не всегда знание нравственных норм, принятых в данном обществе, соответствует П. человека. Возможны случаи расхождения того и другого. Соответствие нравственных знаний и нравственного П. свидетельствует о высоком нравственном развитии человека. См. *Нравственное поведение*, *Нравственное сознание*, *Нравственное воспитание*.

ПОВТОРЕ́НИЕ в обучении — воспроизведение ранее усвоенных знаний, умений и навыков с целью их совершенствования и применения к новым уч. задачам. П. способствует прочному и глубокому усвоению знаний, умений и навыков, а также приведению их в систему.

С точки зрения психологии усвоения знаний П. есть установление смысловых ассоциаций (связей) между вновь получаемыми знаниями и ранее усвоенными. По словам К. Д. Ушинского, «Воспитатель, понимающий природу памяти, будет беспрестанно прибегать к повторениям не для того, чтобы починить развалившееся, но для того, чтобы укрепить здание и вывести на нём новый этаж. Понимая, что всякий след памяти не только след простейшего ощущения, но в то же время и сила для приобретения нового, воспитатель будет беспрестанно заботиться о сохранении этих сил, так как в них лежит залог для приобретения новых сведений. Всякий шаг вперед должен опираться на повторение прежнего» (Соч., т. 10, 1950, с. 425).

Степень эффективности П. зависит от того, насколько уч-ся осознают цель, ради к-рой оно проводится. Важно, чтобы они чувствовали преемственность в своей познавательной деятельности. П. в сов. школе осуществляется в соответствии с принципами сознательности и прочности усвоения знаний. Все виды повторительных работ должны проводиться так, чтобы их выполнение требовало от уч-ся максимального проявления активности и самостоятельности. Этой цели служит создание новых ситуаций, когда необходимо применение ранее полученных знаний, рассмотрение новых вариантов заданий и изученных объектов с новых сторон, в новом аспекте, привлечение новых фактов, явлений, взятых из жизни, почерпнутых из печати, из радио- и телепередач и т. п.

Одним из видов П. является текущее П., проводимое систематически в целях усвоения уч-ся новых знаний и предупреждения забывания важных элементов накапливаемых, старых знаний. Ушинский так характеризовал этот вид П.: «...всякое усвоенное душой знание, возвращаясь снова к сознанию, не только само становится тверже и яснее, но приобретает способность, так сказать, притягивать к себе новые знания и сообщать им свою собственную прочность» (там же, т. 3, 1948, с. 156). Это, однако, не значит, что усвоению нового уч. материала всегда должно предшествовать П. Часто бывает, что урок начинается со знакомства с новым материалом, в процессе работы над к-рым возникает необходимость П. ранее усвоенных знаний.

В целях текущего П. учитель проводит *беседу*, опрашивает учащихся. Учащиеся пользуются учебниками, хрестоматиями, справочниками, словарями, просматривают записи, сделанные в своих тетрадях. П. организуется часто и при выполнении учащимися *практических работ*, при решении задач, при выполнении разных творческих заданий, когда их содержание требует привлечения знаний, приложения умений, какие были приобретены ранее. Иногда в знаниях уч-ся обнаруживаются недочёты и пробелы, являющиеся следствием недостаточно ясного и полного первичного ознакомления с изучавшимися объектами. Тогда требуется повторное изучение этого материала с применением новых методов, нового уч. оборудования. Привлекаются дополнительные сведения, поясняющие изучаемую тему, облегчающие усвоение уч. материала по теме.

С целью выработки у школьников умений и навыков применяются *упражнения*, состоящие в неоднократном П. усваиваемых действий (умственных или практических). Чтобы навыки и умения, необходимые уч-ся в их дальнейшей учёбе и деятельности, были прочными, надо в упражнения на вновь изучаемые правила вводить задания на ранее изученный материал. Иногда необходимо специально проводить П., чтобы преодолеть ошибки, возникшие в результате нетвёрдого усвоения правила, понятия, неправильного приёма работы. П. часто проводится в начале уч. года, гл. обр. по рус. и иностранному яз. и математике. Оно занимает иногда несколько недель. Необходимость такого П. вызывается тем, что после летних каникул уч-ся многое забывают, поэтому им трудно изучать новый уч. материал. Однако это обособленное длительное П. может притуплять интерес уч-ся, стремящихся скорее получить новые знания. Поэтому, как правило, в начале уч. года нецелесообразно отодвигать на длительное время изучение нового материала. Надо делать это сразу, одновременно проводя и П. старого.

Своеобразный характер носит П., имеющее целью обобщение и систематизацию полученных знаний. Оно проводится для подытоживания усвоенного по крупным темам или даже по ряду тесно связанных тем программы, а также в конце уч. года и по окончании изучения уч. предмета. Учитель намечает круг важных узловых вопросов, расположенных в определённой логич. последовательности. Целям обобщения и систематизации знаний по изученной теме могут служить *сочинения*, *доклады*, составление таблиц, планов, схем, тезисов и конспектов, экскурсии в музеи, проводимые в конце работы над той или иной темой. По нек-рым темам имеются уч. кинофильмы, содержание к-рых позволяет сделать обзор изученного.

Повторительно-обобщающие уроки следует строить так, чтобы уч-ся не просто вспоминали факты, правила, теоремы, законы, а устанавливали причинно-следственные связи между явлениями, использовали прежние знания для решения новых познавательных и практич. задач. Эти уроки открывают большие возможности для установления межпредметных связей, что имеет существенное значение для формирования науч., диалектич. *мировоззрения* уч-ся.

Нек-рые особенности свойственны П., проводимому перед экзаменами. Повторяется не весь курс, а основное, главное в содержании предмета и то, что было трудным для уч-ся при усвоении в течение года. По нек-рым предметам к экзаменам составляются билеты, содержание к-рых сообщается уч-ся. Иногда учителя превращают П. курса в натаскивание учеников к экзаменам. В этом случае вместо правильно поставленного П. получается зубрёжка, ведущая к формализму в усвоении знаний.

Лит.: Ушинский К. Д., Педагогическая поездка по Швейцарии, Собр. соч., т. 3, М.—Л., 1948, с. 155—57; его же, Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии», там же, т. 10, М.—Л., 1950, с. 424—28; Смирнов А. А., Закрепление знаний в школе, М., 1938; его же, Психология запоминания, М., 1948, с. 46; Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии, 2 изд., М., 1946, с. 463; Есипов Б. П., Мыслительная активность уч-ся при повторении, «Сов. педагогика», 1948, № 2; Попов И. В., Уроки повторения, там же, 1951, № 3; Тенышев А. В., Повторение в процессе изучения нового учебного материала, там же, 1961, № 5; Данилов М. А., Повторение в нач. классах, «Нач. школа», 1954, № 4; его же, Первая учебная четверть в школе, 2 изд., М., 1955; его же, Четвертая учебная четверть в школе, М., 1955; его же, Процесс обучения в сов. школе, М., 1960, с. 190—206; Занков Л. В., Память, М., 1949, гл. 3; Янко-Триницкая А. А., Обобщающе-повторительные уроки по истории в 5—7 кл., М., 1956; Богоявленский Д. Н. и Менчинская Н. А., Психология усвоения знаний в школе, М., 1959, с. 14, 310; Лейбенгруб П. С., Дидактические требования к уроку истории в ср. школе, 2 изд., М., 1960, с. 226—33, 250—54.

Б. П. Есипов. Москва.

ПОВТОРИ́ТЕЛЬНЫЕ ШКО́ЛЫ — уч. заведения в дореволюционной России для бывших учеников нач. школ, желавших возобновить и расширить полученные в прошлом знания. Первые П. ш. были открыты по инициативе Н. А. *Корфа* в Александровском уезде Екатеринославской губ. По примеру этого уезда в 70—80-х гг. 19 в. П. ш. возникли во многих губерниях России. Занятия в П. ш. вели учителя земских школ в воскресные дни и в вечернее время. Кроме повторения программы нач. школы, уч-ся иногда сообщались дополнительные сведения из грамматики, арифметики, истории, географии. В 90-х гг. 19 в. по инициативе Н. Ф. *Бунакова* и др. прогрессивных деятелей земской школы П. ш. стали открываться не столько для повторений, сколько для расширения круга знаний и удовлетворения любознательности молодёжи, окончившей нач. школу. В нек-рых П. ш. преподавались естествознание, география, лит-ра, отечественная и всеобщая история. В 1903 в России было ок. 445 П. ш.

ПОВЫШЕ́НИЕ КВАЛИФИКА́ЦИИ УЧИТЕЛЕ́Й. Существующая в СССР система П. к. у. имеет целью непрерывное совершенствование науч. (по отрасли знаний, соответствующей специальности учителя), пед. и методич. подготовки учителей.

Осн. формой П. к. у. является самообразование — самостоятельное и систематич. изучение учителями науч. и пед. лит-ры и их непосредственное знакомство с передовым пед. опытом. Все учителя в обязательном порядке повышают свою квалификацию, участвуя в работе школьных поклассных (для учителей нач. классов) и предметных *методических объединений*. Этой же цели служат т. н. школы передового пед. опыта, в к-рых мастера-педагоги передают свой опыт молодым учителям, а также *опорные школы*. Широкое распространение получили летние учительские курсы (как правило, месячные), в ходе к-рых учителям читаются лекции по марксистско-ленинской теории, педагогике, психологии, основам наук и методике уч. предметов, проводятся семинарские и практич. занятия, разнообразные экскурсии, организуется обмен опытом работы. Получают развитие очно-заочные курсы для учителей и руководителей школы. Уч. планы и программы этих курсов предусматривают самостоятельную работу учителей, установочные лекции и зачетно-лабораторные сессии; по своему усмотрению учителя могут работать по программе предметно-теоретич. подготовки или по программе, рассчитанной на совершенствование пед. и методич. знаний, а также по комплексным программам (изучение новейших достижений в области науки соответственно специальности учителя и повышение уровня пед. знаний). Важное место в системе П. к. у. занимают крат-

косрочные семинары (двухнедельные, недельные), организуемые местными органами нар. образования, районными и городскими *методическими кабинетами* или *институтами усовершенствования учителей*; содержанием семинаров является изучение отдельных проблем обучения и воспитания в школе. Участвуя в методич. практикумах, учителя овладевают конкретными, наиболее эффективными приёмами пед. труда.

Руководят П. к. у. в школе директор, завуч и председатели методических объединений. Они содействуют обеспечению учителей научной и методической лит-рой; организуют индивидуальные и групповые консультации для учителей, занимающихся самообразованием; контролируют эту работу, а также посещение учителями лекций, докладов, семинаров и практикумов в методич. кабинетах, ин-тах усовершенствования учителей и т. д. Организационно-методич. центрами П. к. у. и др. работников нар. образования в автономных республиках, краях, областях и крупных городах являются ин-ты усовершенствования учителей, в городах и районах — методич. кабинеты; общее руководство этой работой в союзных республиках осуществляется мин-вами просвещения (нар. образования) совместно с профсоюзами. П. к. у. финансируется гос-вом.

Свою квалификацию учителя повышают и вне системы П. к. у., занимаясь в *народных университетах*, участвуя в «*Педагогических чтениях*», изучая материалы спец. выставок (см. *Выставка педагогическая*).

В. П. Стрезикозин. Москва.

ПОДКО́РКА — подкорковые узлы (скопления нервных клеток, лежащие в глубине больших полушарий головного мозга) и расположенные поблизости от них зрительные бугры, входящие в состав т. н. промежуточного мозга. П. вместе с корой больших полушарий, составляющей наиболее высокий отдел центральной нервной системы, осуществляет сложные формы рефлекторной деятельности и является материальным субстратом психич. процессов. См. *Центральная нервная система*, *Высшая нервная деятельность*.

ПОДРАЖА́НИЕ — следование к.-л. примеру, образцу. Проявляется в воспроизведении (повторении) с большей или меньшей степенью активности и творчества чьего-либо поведения, движений, действий, поступков, речевых реакций, особенностей личности и т. п. П. может быть непроизвольным и произвольным, более или менее полным и частичным. В идеалистич. психологии П. рассматривается или как акт «подражающей души», «подражательного духа» (И. Гербарт), или как инстинктивное действие (У. Джемс). Диалектико-материалистич. психология трактует вопрос о П. с точки зрения теории отражения. Физиологич. основой П. она считает «...подражательный рефлекс, при помощи которого у всех нас в детстве складывается и вырабатывается сложное индивидуальное и социальное поведение» (Павлов И. П., Полн. собр. соч., 2 изд., т. 4, 1951, с. 428). У животных П. имеет инстинктивный характер и является важным фактором в стадной жизни и в научении молодых особей взрослыми. У человека П. детерминировано условиями социальной среды, а также особенностями как объекта П., так и субъекта. Оно проявляется в многообразных формах и в различных видах деятельности — игровой, учебной, трудовой. В связи с общим развитием личности П. проходит сложный путь развития от внешнего к внутреннему, от непроизвольного к произвольному.

В своих первичных проявлениях у младенца П. является элементарным непроизвольным актом воспроизведения отдельных движений и голосовых реакций. В раннем и дошкольном детстве П. помогает ребёнку в усвоении языка и разного рода навыков. В дет. возрасте оно часто имеет игровую форму (игры в «дочки-матери», в «доктора» и т. п.). В подростковом и юношеском возрасте П., как правило, имеет сложное психологич. содержание, включает в себя интеллектуальные, эмоциональные и волевые компоненты. П. подростков и юношей известным им людям или лит. героям, персонажам кинофильмов может оказать серьёзное как положительное, так и отрицательное влияние на развитие личности. Пед. ценность П. определяется прежде всего характером примера, образца (хороший или дурной пример, к-рому подражает ребёнок), но зависит и от характера самого П. Мелочное копирование чисто внешних черт в поведении и личности даже положительного образца, «пустое, рабское, слепое подражание», лишённое смысла и творческого отношения к делу, ведёт к подавлению самостоятельности, инициативы и творчества в личности подражающего. Чрезмерная подражательность нежелательна и вредна. В ходе общего развития личности подражательная деятельность, приобретая всё более сознательный, обобщённый и активный характер, постепенно сменяется деятельностью творческой, к-рой П. может помогать. Такова, напр., роль П. в актёрском творчестве, а также на нач. этапах творческой работы художника, поэта, писателя.

П.— одна из форм воспитательного влияния примера. Эффективное использование примера как средства воспитания предполагает постепенный переход от низших к высшим формам П. и от П. к другим, педагогически более ценным формам влияния примера (соревнование, поучающее влияние и др.).

Лит.: Ушинский К. Д., Человек как предмет воспитания, Собр. соч., т. 9, М.—Л., 1950; Каптерев П. Ф., О детской подражательности, СПБ, [1898]; Артемов В. А., К вопросу о психологии подражания в обучении иностранным языкам, в сб.: Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам, М., 1947; Валлон А., От действия к мысли, пер. с франц., М., 1956; Горбатенко Т. П., Особенности подражания детей дошкольного возраста, «Дошкольное воспитание», 1957, № 3; Запорожец А. В., Развитие произвольных движений, М., 1960; Ковалев А. Г., О стадиях подражательной деятельности ребёнка, в сб.: Вопросы психологии личности, М., 1960; Полякова А. Г., Анализ процесса усвоения навыков путём подражания у детей дошкольного возраста, «Вопросы психологии», 1958, № 5; Просецкий В. А., Пример литературного героя как фактор формирования личности, там же, 1958, № 2; его же, Подражание, как проблема социальной психологии, в кн.: Материалы третьей Узбекской республиканской научной конференции по вопросам психологии..., в. 1, Ташкент, 1961 (тезисы докладов).

В. А. Просецкий. Орел.

ПОДРО́СТКОВЫЙ ВО́ЗРАСТ — период развития детей от 11—12 до 15—16 лет, что соответствует приблизительно среднему школьному возрасту (уч-ся 5—8-х классов). П. в. наз. также переходным возрастом, т. к. он характеризуется постепенным переходом от детства к зрелости и завершается примерно к 15—16 годам, когда подросток вступает в новый период развития — *юношеский возраст*. Однако к этим годам подросток становится относительно зрелым лишь в половом отношении, а его физич. и духовная зрелость наступает позже. П. в. отличается резким подъёмом жизнедеятельности и глубокой перестройкой организма. В это время происходит не только физич. созревание человека, но и интенсивное формирование личности, энергичный рост моральных и интеллектуальных сил и возможностей. Бурж. психология и педагогика, исследуя особенности П. в., в большинстве случаев абсолютизирует роль полового созревания и пытается из этого биологич. фактора вывести все особенности психич. развития подростка. Согласно этой трактовке, половые инстинкты и влечения определяют всё поведение подростка, лежат в основе его чувств, интересов, желаний, мыслей и поступков; половое созревание является будто бы столь тяжёлой «нагрузкой» на сознание, что вызывает бунтарство, срывы в поведении, тяжёлые кризисы и трагич. коллизии. В действительности половое созревание не оказывает определяющего влияния на формирование личности подростка, хотя безусловно вносит существенное своеобразие в его психич. развитие. Определяющее влияние на формирование личности подростка оказывает изменение положения его в обществе, новый характер и более высокий уровень требований к нему, усложнение и изменение характера его уч. деятельности, участия в общественно полезном труде. Это связано с обогащением опыта общественного поведения подростка, вступающего в разнообразные отношения с широким кругом людей, большей степенью его самостоятельности, известным ослаблением повседневного контроля за ним.

В отношении физич. развития П. в.— это период бурного роста и развития организма, когда происходит интенсивный рост, увеличение веса, совершенствуется мускульный аппарат, быстрым темпом идёт процесс окостенения скелета. Важные изменения совершаются в деятельности внутренних органов, особенно сердечно-сосудистой системы. Увеличение объёма сердца происходит интенсивнее, чем рост диаметра кровеносных сосудов. Это возрастное несоответствие в развитии сердца и сосудов в сочетании с усиленной деятельностью желёз внутренней секреции порой приводит к нек-рым временным расстройствам кровообращения, повышению кровяного давления, напряжению сердечной деятельности, а также к повышению возбудимости, что может выражаться в раздражительности, быстрой утомляемости, головокружениях, сердцебиении. В П. в. происходит значительное функциональное развитие мозга и нервной системы, но нервная система подростка еще не всегда способна выдерживать сильные или длительно действующие раздражители и под влиянием их часто переходит в состояние торможения или, наоборот, сильного возбуждения. Рост и физич. совершенствование организма подростка, прилив физич. силы оказывают весьма своеобразное влияние на изменение отношений подростка к окружающим людям, к себе, к труду; он начинает осознавать свою «взрослость», порой переоценивая свои физич. силы и возможности.

Центральным фактом физич. развития в П. в. является половое созревание, начало интенсивного функционирования половых желёз, к-рое оказывает влияние на работу внутренних органов, на деятельность мозга, вызывает изменения внешнего облика (появляются вторичные половые признаки). Возникает половое влечение (часто неосознанное) и связанные с ним новые переживания и мысли. У девочек половое созревание обычно наступает и заканчивается на 1—1½ года раньше, чем у мальчиков. Особенности физич. развития в П. в. определяют важнейшую роль в этом возрасте правильного режима жизни, в частности режима труда и отдыха, сна и питания, физич. воспитания и спорта.

Для нравственного развития в П. в. характерно формирование нравственных убеждений, к-рыми подросток начинает руководствоваться в своём поведении и к-рые формируются в процессе уч.-воспитательной работы школы, при идейном руководстве со стороны воспитателей и коллектива, под влиянием окружающей среды (семьи, товарищей и др.). На основе познания законов науки, участия в общественной жизни, под влиянием окружающей среды происходит формирование мировоззрения подростка. В тесной связи с формированием убеждений и мировоззрения складываются нравственные идеалы подростков. Формированию у подростка правильного отношения к действительности, нравственного сознания необходимо придавать первостепенное значение, т. к. именно в этом возрасте закладываются основы сознательного и принципиального поведения в обществе.

Процесс становления личности в П. в. сложен и противоречив. Нравственные убеждения подростка, формирующиеся вне правильного идейного руководства, могут быть искажёнными. «Кодекс морали» подростка (и обусловленное им поведение) нередко отличается своеобразием и противоречит нек-рым принятым в обществе нормам и принципам.

Одним из важнейших моментов в развитии личности подростка является формирование самосознания, самооценки, возникновение потребности в самовоспитании. В развитии познания подростком окружающей действительности наступает период, когда объектом относительно глубокого познания становится человек, его внутренний мир. Это стремление к познанию и оценке морально-психологических качеств людей вызывает интерес и к себе, к собственной психич. жизни и качествам своей личности, потребность сравнить себя с другими, оценить себя, разобраться в своих чувствах и переживаниях. Так формируется представление подростка о собственной личности.

Самосознание подростка не представляет собой ухода в мир внутренних переживаний, а определяется практич. потребностями жизни и деятельности. Потребность оценить свои возможности возникает под влиянием растущих требований со стороны окружающих, в процессе учения, в общественно-трудовой деятельности. Далеко не всегда подросток способен правильно оценить себя и свои возможности, нередко он допускает ошибки, делает случайные и необоснованные выводы. Надо тактично помочь ему дать правильную оценку своей личности, т. к. в соответствии с этим подросток строит своё поведение.

На основе развития самосознания и сознательного отношения к действительности, роста требований к подростку, его нового положения в коллективе у подростка часто возникает стремление к самовоспитанию, к формированию у себя положительных качеств личности, преодолению отрицательных черт, к борьбе со своими недостатками. Однако сравнительно небольшой жизненный опыт и недостаточно широкий кругозор подростка нередко приводят к возникновению своеобразного противоречия между потребностью в самовоспитании и неумением реализовать её. Подросток порой пытается развить у себя качества, к-рые оцениваются им как положительные, но объективно являются отрицательными (напр., упрямство, принимаемое им за настойчивость, лихачество, к-рое он считает проявлением мужества и смелости, и т. п.), и, наоборот, отрицательно относится к проявлениям скромности, дисциплинированности, отзывчивости, вежливости. Допускаются ошибки и в выборе средств для самовоспитания (иногда это — вредные для здоровья и опасные упражнения). Поэтому самовоспитанием подростка необходимо руководить.

Формирование характера в П. в. занимает весьма существенное место в общем процессе развития. Активность, энергия, инициативность, жизнерадостность, бодрость, оптимизм, значительное развитие волевых черт — таковы важнейшие характерологич. проявления в П. в. Особенно заметно формирование своеобразного «чувства взрослости», выражающегося в стремлении подростка к самостоятельности, в желании добиваться, чтобы взрослые считались с его мнением. При этом, переоценивая свои возрослые возможности, подросток часто приходит к неверному убеждению, что он, в сущности, уже почти ничем не отличается от взрослого и претендует на то, чтобы взрослые относились к нему, как к равному. Этим определяется стремление подростков к известной независимости и самостоятельности, болезненное самолюбие и обидчивость, повышенная критичность по отношению к взрослым, острая реакция на попытки взрослых (действительные или кажущиеся) умалить достоинство подростка, принизить его взрослость, недооценить его права. В нек-рых случаях это может принять форму сопротивления влиянию взрослых, непризнания авторитета старших.

Для П. в. очень характерно развитие чувства товарищества, наличие потребности в дружеском общении, более сознательное, чем у младших школьников, отношение к дружбе, более глубокая её мотивировка, содержательность и устойчивость дружеских отношений.

Умственное развитие в П. в. тесно связано с изменением характера и форм уч. деятельности. Серьёзная и многосторонняя трудовая деятельность, возросшая пытливость ума требуют от подростка более высокой и организованной умственной деятельности. Переход к систематич. изучению основ наук ведёт к систематизации знаний, к установлению связи знаний в одной области со знаниями из других областей, с практикой жизни. Всё это влияет на характер познавательной деятельности в П. в. Подросток становится способным к более сложному аналитико-синтетич. восприятию предметов и явлений. Наблюдение, как целенаправленное организованное восприятие, начинает занимать всё большее место в умственной деятельности подростков. Содержание и логика изучаемых предметов, характер усвоения знаний формируют у подростка способность самостоятельно мыслить, рассуждать, сравнивать, делать относительно глубокие выводы и обобщения. Развивается способность к абстрактному мышлению. Для П. в. характерно интенсивное развитие произвольной логич. памяти; возрастает умение логически обрабатывать материал для преднамеренного запоминания. Внимание становится более организованным, всё больше выступает его преднамеренный характер.

В процессе изучения основ наук вместе с обогащением жизненного опыта и расширением кругозора формируются и развиваются интересы подростков. Область интересов становится более широкой, увлечённость ими — более глубокой, устойчивой и действенной по сравнению с интересами младших школьников. Особенно характерны для П. в. познавательные интересы, интерес к технике (особенно у мальчиков), к спорту, заметно развиваются общественно-политич. интересы. Удовлетворение разнообразных интересов подростков не может быть достигнуто только путём классной уч. работы. Поэтому всё большее место в этом возрасте начинают занимать различные формы внеклассной и внешкольной работы, значительно расширяется круг чтения, сначала гл. обр. художественной лит-ры, а затем и науч.-популярной.

Уровень умственного развития подростка даёт возможность перевести его на новую, более высокую ступень обучения. Предметы преподавания значительно дифференцируются, большое место в каждом из них начинают занимать общие закономерности действительности. Весьма важное значение в уч. работе подростка приобретает значительная степень самостоятельности (подросток должен самостоятельно готовить домашние задания, планировать своё время и т. п.), что ведёт к развитию положительных черт личности (организованность, целеустремлённость и т. п.). Однако учителям и воспитателям следует помнить, что формирование этих черт возможно только в том случае, если одновременно повышается требовательность к подростку и возрастает его ответственность.

В воспитательном отношении П. в. представляет значительные трудности. Подросток уже не ребёнок, но еще и не взрослый. Осознание действительности, понимание других людей и себя, оценка других людей и самооценка — все это иногда сопряжено с существенными ошибками в поведении подростка, к-рые нередко проявляются в *негативизме*, грубости, *упрямстве*, *капризах* и т. п. Всё это может служить источником серьёзных конфликтов между подростком и окружающими его взрослыми. Ошибки в воспитании могут привести к развитию лживости (см. *Ложь детская*), *лени*. Особенности П. в. требуют очень внимательного

воспитательного подхода. Организация здорового, единого, целеустремлённого коллектива и правильных взаимоотношений в нём, включение подростка в жизнь такого коллектива, предъявление требований к подростку в коллективе — важнейший путь формирования полноценной личности. Активное участие в жизни такого коллектива приучает подростка жить интересами коллектива и руководствоваться ими в своём поведении, создаёт богатый опыт взаимоотношений с людьми, приобщает к общественной жизни и общественно полезному труду, воспитывает стремление к высоким общественным целям и идеалам, даёт возможность подростку наиболее правильно приложить свою энергию и активность. Велико воспитательное значение труда в П. в., если труд соответствующим образом организован (является общественно полезным, коллективным, инициативным, творческим, интересным и посильным для подростка). Огромное значение имеет умение воспитателей установить правильный стиль и такт в отношении к подростку. Позиция воспитателя должна исходить из след. положения: в П. в. дети изменяются; эти изменения еще не дают основания считать подростков взрослыми, но требуют иного подхода к ним, чем к младшим школьникам. Не следует подавлять естественного стремления подростка к самостоятельности. Предъявление подростку растущих требований должно сочетаться с уважением к нему, с изменением видов контроля, к-рому необходимо придавать более тактичные формы, в частности устранять мелочный контроль и назойливую опеку, отказаться от авторитарного, диктаторского тона.

Лит.: Самарин Ю. А., Стиль умственной работы старших школьников, «Изв. АПН РСФСР», 1948, в. 17; его же, Развитие и воспитание детей в переходном возрасте, Л., 1950; Вопросы формирования личности ребёнка и подростка, «Изв. АПН РСФСР», 1954, в. 52; Левитов Н. Д., Психология старшего школьника, М., 1955; Божович Л. И., Особенности самосознания у подростков, «Вопр. психологии», 1955, № 1; Драгунова Т. В., Воспитание подростка в семье, М., 1955; Лукин Н. С., Воспитание выдержки у подростков, М., 1955; Крутецкий В. А. и Лукин Н. С., Психология подростка, 2 изд., М., 1965; их же, Воспитание дисциплинированности у подростков, М., 1960; Сухомлинский В. А., Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста, М., 1961. *В. А. Крутецкий.* Москва.

«ПОДСНЕ́ЖНИК» — ежемесячный журнал для детей и юношества. Выходил в Петербурге в 1858—62, под ред. сотрудника «Современника» критика В. Майкова. В ред. журнала входили Некрасов, Тургенев, Григорович. По своим идеям журнал был близок «Современнику», стремился пропагандировать лучшие произведения совр. лит-ры, способствующие развитию в детях чувства гуманности и патриотизма, знакомящие их с жизнью народа.

В журнале печатались произведения Марко Вовчок, Д. Григоровича, В. Скотта, Ч. Диккенса, Г. Бичер-Стоу, Х. К. Андерсена и др. Гончаров переделал для журнала свою книгу «Фрегат Паллада». В качестве приложения к журналу выпускались сборники избр. мест из произв. совр. рус. писателей (напр., из «Записок охотника» Тургенева).

Высокую оценку журнала дал Добролюбов (см. В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов о детской лит-ре, 1954, с. 301—02). Оценивая науч. отдел «П.», рус. педагог Ф. Г. *Толль* писал: «...журнал „Подснежник“ должен почитаться в нашей детской литературе чрезвычайно отрадным явлением, вовсе выходящим из ряда ежедневных явлений ее» («Наша детская лит-ра...», СПБ, 1862, с. 287).

ПОДСОЗНА́ТЕЛЬНОЕ — психич. процессы, неосознаваемые человеком. Термин «П.» имеет распространение в психологии и психиатрии. Понятие П. близко к понятию *бессознательного*, но не тождественно с ним. Для П. характерна относительная лёгкость перехода в сферу сознания. Пребывание того или иного психич. процесса в сфере П. носит как бы временный характер. В любой момент, в зависимости от уровня бодрствования, эти процессы могут превратиться из неосознанных в осознанные. В патологии П. нередко проявляется в феноменах т. н. психич. автоматизма, сомнамбулизма и др. Разумные поступки эпилептиков, осуществляемые в сумеречных состояниях сознания, также объясняются действием механизмов П. В норме П. обнаруживается всякий раз, когда под влиянием упражнения и приобретения мастерства в той или иной деятельности отдельные действия выключаются из сферы сознания и приобретают автоматизированный характер (см. *Автоматизм*). Совр. физиология связывает явления П. с доказанной экспериментальным путём возможностью выполнения целесообразных действий при снижении возбудимости мозговой коры до подпорогового уровня. Учение о П. занимает значительное место в совр. *психоанализе*. Совр. зарубежная гипнопедия (см. раздел в ст. *Обучение*) в механизмах П. ищет объяснения фактам запоминания материала во время естественного ночного сна.

ПОЗНА́НИЕ — процесс отражения человеком действительности. П., направленное на самого познающего субъекта, составляет специфич. форму П.— самопознание. Нач. моментом П. являются *ощущения* (отражение отдельных свойств предметов и явлений), всегда включённые в *восприятия*, представляющие собой отражение предметов и явлений в целом, во всём многообразии их свойств. Ранее воспринятые предметы и явления (отсутствующие в данный момент) воспроизводятся в форме *представлений*. Ощущения, восприятия и представления являются наглядными образами предметов и составляют чувственное отражение действительности, осуществляемое посредством органов чувств. Оно даёт знание о непосредственно воспринимаемых свойствах предметов и явлений. Знание существенных, непосредственно не воспринимаемых свойств объектов П. достигается путём *мышления*, результаты к-рого закрепляются, обобщаются и передаются другим людям с помощью *речи*. На мыслительной ступени П. движется от явления к сущности, от чувственно-конкретных фактов к законам природы и общества, от конкретного к абстрактному. Чувственная и мыслительная (рациональная) ступени П.— звенья единого процесса отражения действительности, в к-ром идёт «бесконечный процесс углубления познания человеком вещи, явлений, процессов и т. д. от явлений к сущности и от менее глубокой сущности к более глубокой сущности» (Ленин В. И., Соч., т. 38, с. 214). Взаимодействие чувственного и рационального осуществляется в процессе бесконечного приближения П. к объекту, всё более и более глубокого П. истины. На каждом этапе П. человечество обладает лишь относительными истинами, неполно отражающими объективную реальность, но в каждой относительной истине содержится частица абсолютной истины. Из бесконечной суммы относительных истин складывается абсолютная истина. Понятие абсолютной истины выражает бесконечность углубления человеческого П. Как в чувственной, так и в рациональной форме П. всегда выступает как действенный, активный процесс, направленный на решение к.-л. познавательной задачи, включающий разнообразные действия и операции. Источником П. и критерием его истинности, объективности является *практика*, практич. деятельность человека в её общественно-историч. развитии. «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике — таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности» (там же, с. 161).

Общетеоретич. положения диалектич. материализма о двух ступенях единого процесса П., о единстве теоретич. П. и практич. деятельности имеют основополагающее значение для правильного решения важнейших

вопросов пед. науки и практики. Каждый человек приобретает накопленный человечеством опыт П. путём усвоения готовых знаний в процессе специально организованного обучения (в частном случае — самообучения) или в жизненной практике. Общее философское учение о П. даёт принципиальное основание для решения вопроса о соотношении наглядного и словесного обучения (с учётом специфики этого соотношения на разных ступенях обучения), о неразрывной связи умственного и нравственного развития ребёнка, его сенсорного и моторного развития. Из этого вытекает необходимость такого построения обучения, в к-ром важнейшим средством усвоения знаний являлась бы собственная деятельность ребёнка, каждый раз специально организованная и руководимая преподавателем в соответствии с особенностями подлежащего усвоению объекта, с задачами П. и особенностями (возрастными и индивидуальными) уч-ся.

ПОЗНА́НСКИЙ, Николай Фёдорович [7(19).V. 1888—13.II.1952] — сов. педагог, проф., чл.-корр. АПН РСФСР (с 1945). Чл. Коммунистич. партии с 1930. В 1913 окончил историко-филологич. ф-т Петерб. ун-та и в том же году начал пед. работу преподавателем истории, рус. языка и лит-ры в коммерч. уч-ще и др. уч. заведениях Петербурга. В 1917 вёл организационно-пед. работу в Тамбове, участвовал в организации Тамбовских пед. курсов и Тамбовского ун-та, проф. и зав. кафедрой педагогики к-рого стал в 1918. С 1923 был проф. и зав. кафедрой педагогики Саратовского гос. ун-та. В 1931—52 заведовал кафедрой педагогики Саратовского пед. ин-та.

П. разрабатывал нек-рые вопросы фольклора и этнографии, занимался проблемами истории пед. мысли, в частности исследовал развитие идей трудового воспитания в дореволюционной России и за рубежом. Большое внимание П. уделял изучению пед. наследия рус. революционных демократов.

Соч.: Трудовая педагогика Песталоцци и современность, Саратов, 1925; К истории трудового воспитания в дореволюционной России, «Уч. зап. Саратовского гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского», 1925, т. 3, в. 3; Идея трудового воспитания у Ф. Фребеля, Саратов, 1926; Конструктивное воспитание. Педагогические идеи Ад. Ферьера, [Саратов — М.], 1928; Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского, в кн.: Н. Г. Чернышевский, Саратов, 1939; Педагогические идеи А. И. Герцена, «Изв. АПН РСФСР», 1946, в. 5; В. Г. Белинский о воспитании, М., 1949; Педагогические взгляды Д. И. Писарева, в кн.: Писарев Д. И., Избр. пед. соч., М., 1951.

ПОКРО́ВСКИЙ, Михаил Николаевич [17(29).VIII. 1868—10.IV.1932] — сов. историк и гос. деятель, акад. (с 1929). Чл. Коммунистич. партии с 1905. В 1891 окончил историко-филологич. ф-т Моск. ун-та. Преподаватель и лектор рус. истории в женских ср. уч. заведениях и на женских пед. курсах в Москве. В 1903—1904 примыкал к бурж.-либеральному течению «освобождênцев». В 1906—07 — чл. Моск. комитета большевиков, делегат V (Лондонского) съезда РСДРП, к-рый избрал его членом ЦК. В 1909—17 находился в эмиграции, где занимался политич. и лит. деятельностью. В 1917 — участник Окт. революции в Москве, председатель Моск. совета в ноябре 1917 — марте 1918. П.— председатель Президиума социальной (с 1924 коммунистич.) академии, с 1921 — ректор Ин-та красной профессуры, редактор журн. «Красный архив» (с 1922), «Историк-марксист» (1926—32), «Борьба классов» (в 1931). П.— делегат ряда съездов Советов СССР и РСФСР, неоднократно избирался членом ЦИК СССР и ВЦИК, в 1930 был избран членом Президиума ЦКК ВКП(б).

С мая 1918 до конца жизни П. бессменно занимал пост первого заместителя наркома просвещения РСФСР. Ему принадлежала ведущая роль в подготовке и осуществлении ряда важнейших реформ в области нар. образования. П. принимал активное участие в разработке

«Положения об организации дела народного образования в Российской Республике» и «Положения о единой трудовой школе», вместе с А. В. Луначарским и Н. К. Крупской отстаивал марксистские позиции в педагогике в борьбе против пролеткультовского влияния. Крупной заслугой П. было создание *рабочих факультетов*, к-рые сыграли большую роль в пролетаризации высшей школы, в подготовке высококвалифицированных специалистов из числа рабочих и крестьян. Активное участие принимал П. в организации Гос. учёного совета (ГУСа), руководителем к-рого он был назначен по предложению В. И. Ленина.

Характеризуя первый период деятельности П. на посту заместителя наркома просвещения (1918—20), Н. К. Крупская писала: «Помню первые годы работы Наркомпроса, когда приходилось ломать старую буржуазную просвещенческую машину. Ломал здорово. И одновременно неустанно работал он над стройкой по-новому дела народного образования, показывал, как пронизывать науку, учебу духом марксизма» (ст. «Тяжелая потеря», см. «Правда», 1932, 12 апр., с. 2).

В 1925 П. разработал тезисы «Система народного образования в СССР». В них он указывал конкретные пути укрепления связи школы с жизнью сов. общества. Он убедительно доказывал, что профессионализация старших классов школы 2-й ступени, проводившаяся в то время, не снимает задачу широкого общего образования. В новом варианте тезисов, составленном в 1929, П. особое внимание уделил политехнизации школы, как основной линии связи обучения с жизнью, с задачами индустриализации страны. Большое место в строительстве новой школы он отводил нар. учителям; говоря о высоком назначении воспитателей и руководителей детей, П. подчёркивал, что «...воспитывать подрастающее поколение должны лучшие люди поколения живущего» (ст. «Педагогические кадры», см. «Правда», 1930, 10 марта, с. 4).

В. И. Ленин высоко ценил П. за его самоотверженную работу в области нар. образования, за неустанный труд учёного-исследователя. Определяя роль и место П. в Наркомпросе, Ленин указывал, что он осуществляет руководство, «...во-первых, как заместитель наркома, во-вторых, как обязательный советник (и руководитель) по вопросам научным, по вопросам марксизма вообще» (Соч., т. 32, с. 102—03).

П. принадлежат капитальные историч. исследования: «Русская история с древнейших времен» (т. 1—4, 1911—12, совм. с Н. М. Никольским и В. М. Сторожевым), «Очерк истории русской культуры» (ч. 1—2, 1915—18) и др.

Соч. (кроме указ. в тексте): Марксизм в программах трудовой школы I и II ступени, 2 изд., М., 1925; Историзм и современность в программах школ II ступени, М., 1927.

Лит.: Ленин В. И., Соч., 4 изд., т. 9, с. 166, т. 16, с. 247—48, т. 27, с. 60—61; Соколов О., Об исторических взглядах М. Н. Покровского, «Коммунист», 1962, № 4; его же, В. И. Ленин и формирование большевистских взглядов М. Н. Покровского, «Вопр. истории», 1963, № 8; Дубровский С. М., Академик М. Н. Покровский и его роль в развитии сов. исторической науки, там же, 1962, № 3; Ганелин Ш. И., М. Н. Покровский — видный деятель сов. просвещения и педагогики, «Сов. педагогика», 1963, № 9.

З. И. Равкин. Пошкар-Ола.

ПОЛИВА́НОВ, Лев Иванович (27. II. 1838—11.II. 1899) — рус. педагог, методист, литературовед, общественный деятель. В 1861 окончил историко-филологич. ф-т Моск. ун-та. В 1868 вместе с группой преподавателей открыл в Москве частную мужскую классич. гимназию (впоследствии широко известную под именем «Поливановской»), директором и преподавателем к-рой оставался до конца своей жизни. Будучи методистом-филологом логико-стилистич. направления, П. считал гл. целью изучения лит-ры развитие у уч-ся правильного логич. мышления и лит. речи, основу изучения художественного текста видел в анализе формы произведения, а воспитанию художественного воображения и эстетич. эмоций уделял меньше внимания. Большое значение придавал внеклассному чтению уч-ся.

П. известен и как методист рус. языка. Он считал, что обучение грамматике нельзя отрывать от изучения логики и орфографии, выступал за историч. принцип в преподавании рус. языка, искусно сочетал анализ содержания текста с анализом грамматич. строя речи. Однако, как и в преподавании лит-ры, П. недооценивал методы, развивающие активность уч-ся.

П. составил несколько школьных учебников по рус. яз. и хрестоматий, издавал отдельные произведения классиков рус. лит-ры с комментариями биографич., историч. и историко-лит. содержания, переводил Расина, Корнеля, Мольера.

Соч.: Краткий учебник рус. грамматики (синтаксис и этимология) для учеников трех первых классов ср. учебных заведений, 18 изд., М., 1916; Учебник русской грамматики для ср. учебных заведений, ч. 1—2, 7 изд., М., 1880—1904; Русская хрестоматия, ч. 1, 27 изд., М., 1918, ч. 2, 23 изд., М., 1916, ч. 3, кн. 1—2, М., 1908—12; Начальная книжка для обучения рус. языку, 15 изд., М., 1916; Первая пчелка. Книга для классного чтения в народных училищах, сельских и городских, 13 изд., М., 1906; Вторая пчелка. Книга для классного чтения в народных многолетних училищах, 3 изд., М., 1893; Учебно-воспитательная библиотека. (Обзор рус. пед. лит-ры), т. 1—2, М., 1876—78; В. А. Жуковский и его произведения, 2 изд., М., 1883; Сочинения А. С. Пушкина с объяснениями их и сводом отзывов критики, т. 1—3, 3 изд., М., 1901—1903.

Лит.: 25-летие Московской частной гимназии, учреждённой Л. И. Поливановым. 1868—1893, М., 1893; Память Л. И. Поливанова, [М.], 1909; Колосов С. Н., Л. И. Поливанов, педагог и методист конца прошлого века, «Рус. язык в школе», 1941, № 3; Гольдин Ф. Л., Л. И. Поливанов — педагог и методист (1838—1899), «Тр. Одесского гос. ун-та им. И. И. Мечникова. Серия филологич. наук», 1961, в. 1; Голубков В. В., Методика преподавания лит-ры, [7 изд.], М., 1962.

ПОЛИВА́НОВСКАЯ УЧИ́ТЕЛЬСКАЯ СЕМИНА́РИЯ — ср. пед. уч. заведение для подготовки учителей нач. школы. Основана в 1874 в селе Поливанове Моск. губ. П. у. с. зарекомендовала себя как учреждение, выпускающее хорошо подготовленных, любящих свое дело классных наставников и учителей. Семинария имела хорошо оборудованные читальный зал, б-ку, столярную и переплётную мастерские и подсобное хозяйство, где работали уч-ся, приобретая трудовые навыки и вторую специальность.

В 1919 П. у. с. была преобразована в пед. курсы, а в 1921 — в пед. техникум. В числе преподавателей П. у. с. были известные методисты П. О. *Афанасьев*, В. К. *Беллюстин* и др.

ПОЛИГРАФИ́ЧЕСКИЕ ИНСТИТУ́ТЫ — высшие уч. заведения, готовящие специалистов для полиграфич. промышленности, издательств и книжной торговли.

В 1966 в СССР было 2 П. и.— Московский и Украинский им. Ивана Фёдорова (во Львове; до 1945 — в Харькове). Оба ин-та основаны в 1930. Московский П. и. имеет учебно-консультационные пункты в Москве, Ленинграде, Минске, Алма-Ате, Риге, Перми и Рыбинске; Украинский — в Киеве и филиал в г. Хмельницком. В П. и. есть дневное, вечернее и заочное отделения, аспирантура. При Московском П. и. работает также отделение повышения квалификации инженерно-технич. работников полиграфич. пром-сти, издательств и книжной торговли.

Обучение ведётся по специальностям: полиграфич. машины, технология полиграфич. произ-ва, экономика и организация полиграфич. пром-сти, графика, журналистика. Сроки обучения: на очном отделении инженерных ф-тов и на ф-те художественно-технич. оформления печатной продукции — 5 лет, на заочном и вечернем — 6 лет, на очном отделении по книговедческой специальности — 4 г., по специальности «журналистика» (заочное и вечернее отделения) — 4 г. 6 мес.

Московскому П. и. предоставлено право приёма к защите кандидатских диссертаций по технич. и гуманитарным наукам, по полиграфии, книгоиздательскому делу и книговедению, а также докторских диссертаций по технич. наукам.

По окончании П. и. студенты защищают дипломный проект и получают квалификацию инженера-механика, инженера-технолога, инженера-экономиста полиграфич. производства, редактора массово-политич., научно-технич., художественной и пед. лит-ры, книговеда, художника—оформителя печатной продукции, по научному уровню примерно эквивалентную квалификации, к-рую получают выпускники вузов США, Великобритании, Франции и нек-рых других стран, защитившие диссертационную работу на соискание 2-й проф. учёной степени, напр. магистра наук.

ПОЛИОМИЕЛИ́Т (от греч. πολιός — серый и μυελός — мозг) — острое общее инфекционное заболевание с преимущественным поражением нервной системы, гл. обр. серого вещества спинного мозга. Вызывается фильтрующимся вирусом, очень устойчивым к внешним воздействиям. Заболевают гл. обр. дети (чаще в возрасте 2—7 лет). В тяжёлых случаях заболевание характеризуется параличами, поэтому его называют также **детским параличом**. Источниками болезни являются больные, а также здоровые вирусоносители, имевшие близкий контакт с больными. Заражение происходит через пищеварительный тракт и, реже, воздушно-капельным путём. П. передаётся через пищевые продукты, сырое молоко, воду, предметы обихода, бельё, игрушки больного. В среднем от заражения до начала заболевания (т. н. инкубационный период) проходит 7—14 дней. Болезнь начинается внезапно с высокой температуры; характерными признаками начального периода являются головная боль, потливость, вялость или беспокойство, слабость, отсутствие аппетита, рвота. Начало заболевания обычно сопровождается насморком, болью в горле, поносом или запором, что иногда приводит к неправильному диагнозу (грипп, ангина или кишечное расстройство). Почти во всех случаях появляются ломящие боли в мышцах шеи, спины, рук и ног, в позвоночнике; резко повышается общая чувствительность. На 3—5-й день заболевания выявляются расстройства движений, поражаются различные мышечные группы, но чаще всего мышцы ног. Парализованные мышцы худеют, уменьшаются в объёме. Через 1—2 недели начинается период восстановления, который длится от нескольких месяцев до 2—3 лет. В благоприятных случаях восстановление бывает полным, в тяжёлых случаях остаются необратимые параличи. Некоторые формы П. протекают без параличей.

Большое значение в лечении П. имеет правильный уход за больным. По назначению врача применяются болеутоляющие средства, глюкоза с витаминами, сыворотка крови взрослых, гаммаглобулин. В восстановительный период больному необходимо обеспечить полноценное питание, давать витамины, препараты кальция и фосфора. Для борьбы с параличами проводятся массаж, лечебная физкультура. Через 4—6 месяцев после начала заболевания по совету врача можно проводить курортное лечение больного (Калуга—Бор, Зеленогорск, Евпатория, Саки, Одесса).

Большое значение имеет профилактика болезни. В последнее время успешно используется вакцинация, к-рую легко применять, т. к. детям вакцина даётся в виде капель. Очень важно вовремя поместить больного в больницу. Здоровые дети, к-рые имели контакт с больными, подвергаются 20-дневному карантину. В квартире больного следует провести тщательную дезинфекцию. Особенно важно соблюдать правила личной гигиены.

Лит.: Ганзбург С. Э., Копелинович С. М., Эпидемический детский паралич, М., 1954; Острый эпидемический полиомиелит. Под. ред. Н. В. Коновалова, М., 1956; Полиомиелит (Вопросы этиологии, эпидемиологии, тогенеза, клиники и терапии). Под ред. И. И. Богданова, К., 1960; Шенк Н. А., Лечение последствий полиомиелита, М., 1963.

Л. М. Сухаребский. Москва.

ПОЛИТЕХНИ́ЧЕСКИЕ И ИНДУСТРИА́ЛЬНЫЕ ИНСТИТУ́ТЫ — высшие технич. учебные заведения, готовящие инженеров для различных отраслей народного х-ва — машиностроения, металлургич., энергетич., химич., горной, топливной пром-сти, строительства, пром-сти строительных материалов и др.

В СССР П. и и. и. имеются во всех союзных республиках и находятся, как правило, в крупных пром. центрах. В 1966 в СССР было 48 политехнических ин-тов и 4 индустриальных, в т. ч. в РСФСР — 30, УССР — 7, Казах. ССР — 3 и по одному в остальных союзных республиках.

Подготовка инженеров в большинстве П. и и. и. ведётся по дневной (с отрывом от производства), вечерней и заочной (без отрыва от производства) формам обучения. Срок обучения, независимо от специальности, с отрывом от производства — 5 лет, без отрыва от производства — 6 лет. По окончании обучения в ин-те студенты защищают дипломный проект и в соответствии с избранной специальностью получают квалификацию инженера-механика, инженера-энергетика, радиоинженера, инженера-экономиста, инженера-гидротехника, инженера-технолога, горного инженера и др.

П. и и. и. по существу являются технич. ун-тами. Напр., Ленинградский политехнич. ин-т им. М. И. Калинина в 1965 имел 9 ф-тов и готовил инженеров с отрывом от производства по 47 специальностям, в частности на физико-металлургич. ф-те по специальностям: металлургия чёрных металлов; металлургия цветных металлов; металловедение, оборудование и технология термич. обработки металлов; литейное производство чёрных и цветных металлов; металлургия и технология сварочного производства; обработка металлов давлением; физико-химич. исследования металлургич. процессов; автоматизация и комплексная механизация металлургич. производства; на электромеханич. ф-те — электрич. машины и аппараты; электрич. системы и сети; электропривод и автоматизация промышленных установок; электрич. тяга и автоматизация тяговых устройств; электроизоляционная и кабельная техника; автоматика и телемеханика; полупроводниковое и электровакуумное машиностроение; атомные электростанции и установки.

Многие П. и и. и. имеют ф-ты, отделения, филиалы или учебно-консультационные пункты на крупных пром. предприятиях, стройках, промыслах, а также в городах, где нет втузов. Напр., в 1965 Горьковский политехнич. ин-т им. А. А. Жданова имел 13 ф-тов, в т. ч. вечерние ф-ты на Горьковском автозаводе, на з-де «Красное Сормово», в Дзержинске и Арзамасе; Всесоюзный заочный политехнич. ин-т — 12 ф-тов, 5 филиалов — в Орске (Оренбургская обл.), Магадане, Рязани, Губкине (Белгородская обл.), Коломне (Московская обл.) и 22 учебно-консультационных пункта в разных городах страны, где подготовка инженеров осуществляется по заочной и вечерней формам обучения.

Во многих ин-тах организованы проблемные и отраслевые и.-и. лаборатории, в к-рых ведутся исследования в области физики, химии, радиотехники, электроники, автоматики и вычислительной техники, полупроводников и диэлектриков, новой технологии различных процессов и др. В 1965 в 34 политехнич. ин-тах имелась аспирантура. Право приёма к защите кандидатских и докторских диссертаций предоставлено 16 политехнич. ин-там: Белорусскому (Минск, осн. в 1933 на базе отраслевых ин-тов), Горьковскому им. А. А. Жданова (осн. в 1934 на базе отраслевых ин-тов), Грузинскому им. В. И. Ленина (Тбилиси, осн. в 1921),

Донецкому (осн. в 1960 на базе Донецкого индустриального ин-та), Казахскому (Алма-Ата, осн. в 1960 на базе Казахского горнометаллургич. ин-та), Каунасскому (осн. в 1950 на базе Каунасского гос. ун-та), Киевскому (осн. в 1898), Ленинградскому им. М. И. Калинина (осн. в 1899), Львовскому (осн. в 1844), Новочеркасскому им. Серго Орджоникидзе (осн. в 1907), Одесскому (осн. в 1945 на базе индустриального ин-та, созданного в 1933), Ташкентскому (осн. в 1956), Томскому им. С. М. Кирова (осн. в 1896), Уральскому им. С. М. Кирова (Свердловск, осн. в 1925), Харьковскому им. В. И. Ленина (осн. в 1885), Челябинскому (осн. в 1949 на базе отраслевых ин-тов).

13 политехнич. ин-там предоставлено право принимать к защите кандидатские диссертации: Азербайджанскому (Баку, осн. в 1950), Воронежскому (осн. в 1962 на базе Воронежского вечернего политехнич. ин-та), Всесоюзному заочному (Москва, осн. в 1932), Дальневосточному им. В. В. Куйбышева (Владивосток, осн. в 1918), Ереванскому им. К. Маркса (осн. в 1930 на базе технич. ф-тов ун-та), Иркутскому (осн. в 1960 на базе Иркутского горно-металлургич. ин-та), Краснодарскому (осн. в 1963 на базе Краснодарского ин-та пищевой пром-сти), Куйбышевскому им. В. В. Куйбышева (осн. в 1933 на базе отраслевых ин-тов), Рижскому (осн. в 1953), Саратовскому (осн. в 1960 на базе отраслевых ин-тов), Северо-западному заочному (Ленинград, осн. в 1929), Таллинскому (осн. в 1936 на базе технич. ф-та ун-та) и Тульскому (осн. в 1963 на базе отраслевых ин-тов).

За успехи в подготовке инженерных кадров Киевский политехнич. ин-т награждён орденом Ленина, Грузинский, Донецкий, Томский и Новочеркасский политехнич. ин-ты — орденом Трудового Красного Знамени. См. также статьи, посвящённые отдельным отраслям образования, напр.: *Горное образование*, *Инженерно-экономическое образование*, *Радиоэлектронное образование* и др.

А. Ф. Турпитько. Москва.

ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЕ ОБУЧЕ́НИЕ (от греч. πολύ — много, многое и τέχνη — искусство, мастерство)—обучение, дающее знания о главных отраслях и научных принципах производства и вооружающее общетехническими умениями, необходимыми для участия в производительном труде. П. о. — один из важнейших элементов процесса воспитания всесторонне развитых членов социалистич. общества (см. *Всестороннее развитие личности*).

Впервые на необходимость П. о. указали К. Маркс и Ф. Энгельс. Под П. о. Маркс понимал обучение, к-рое «...знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 16, с. 198). Основоположники научного коммунизма обосновывали необходимость П. о., исходя из анализа природы крупной пром-сти. Постоянные перевороты в технике, технологии и организации производства в капиталистич. обществе приводят к изменению характера труда и к передвижению рабочего состава из одной отрасли производства в другую. Эти процессы усугубляются анархией капиталистич. производства: капитал устремляется в отрасли производства, дающие максимальную прибыль, и, чтобы не потерять средств к существованию, рабочий вынужден переходить из одной отрасли производства в другую, менять виды труда. Для этого он должен обладать всесторонним развитием и широким политехнич. кругозором. Однако в условиях капитализма требование перемены труда и всестороннего развития приходит в противоречие с интересами капиталистов. Капитализм искусственно воспроизводит старое разделение труда с его закостеневшими специальностями, т. к. это снижает расход на переучивание рабочих

и усиливает их зависимость от фабрик в целом, а следовательно, и от капиталистов. Это противоречие ведёт к возникновению резервной армии пром. рабочих, к-рые всегда должны находиться в нищете, чтобы быть готовыми удовлетворить капиталистич. спрос на рабочую силу. Закон перемены труда и многосторонней подвижности функций рабочего обусловил возникновение технич. и с.-х. школ, в к-рых дети рабочих получают нек-рое знакомство с технологией и практич. применением различных орудий производства.

Однако беспощадная эксплуатация детского труда капиталистами, отсутствие у рабочих средств для оплаты за обучение, не позволяли их детям получать полноценное общее и политехнич. образование.

Маркс и Энгельс призывали рабочий класс вести борьбу за сокращение рабочего дня для детей и подростков, за соединение производительного труда с обучением, за П. о. Заглядывая в будущее, они предвидели, что после завоевания власти пролетариатом для поднятия общественного производства на невиданную прежде высоту будет недостаточно одних только механич., химич. и др. вспомогательных средств. Нужно соответственно развить и способности людей, приводящих в движение эти средства. Это должны быть люди со всесторонне развитыми способностями, ориентирующиеся во всей системе произ-ва. Воспитание и обучение детей в будущем обществе должно освободить их «...от той односторонности, которую современное разделение труда навязывает каждому отдельному человеку» (Энгельс Ф., там же, т. 4, с. 336). Одно из средств подготовки людей, способных ориентироваться во всей системе произ-ва, они видели в П. о. (см. *Маркс и Энгельс о воспитании*).

В. И. Ленин полностью разделял взгляды Маркса и Энгельса на П. о. и соединение обучения с производительным трудом и развил эти взгляды в новых условиях — в условиях строительства социализма.

В разработанной Лениным и принятой на VIII съезде Программе партии (1919) была поставлена задача проведения «... бесплатного и обязательного общего и политехнического (знакомящего в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образования для всех детей обоего пола до 17 лет» («КПСС в резолюциях...», 7 изд., ч. 1, 1954, с. 419). С первых дней существования Сов. власти Ленин настаивал, чтобы Наркомпрос приступил к политехнизации школы. В Наркомпросах РСФСР и УССР было течение, сторонники к-рого предлагали заменить П. о. профессиональным. В. И. Ленин категорически возражал против такой замены, ибо считал, что «...никоим образом мы не можем отказаться от принципа и от осуществления тотчас в мере возможного образования именно политехнического» (Соч., т. 36, с. 490). В замечаниях на тезисы Н. К. Крупской о политехнич. образовании он настоятельно рекомендовал для всех школ точно и детально определить минимум политехнич. знаний, к-рый включал бы в себя осн. понятия об электричестве, о применении электричества в механич. и химич. промышленности, основы агрономии. В замечаниях указаны и доступные шаги к осуществлению П. о.

Большой вклад в пропаганду ленинских идей о П. о., в разработку его содержания и методов внесла Н. К. Крупская. Она справедливо утверждала, что политехнизм «... должен пронизывать собою все дисциплины, отразиться на подборе материала и в физике, и в химии, и в естествознании, и в обществоведении. Нужна взаимная увязка этих дисциплин и увязка их с практической деятельностью, и особенно увязка их с обучением труду. Только такая увязка может преподаванию труда придать политехнический характер» (Пед. соч., т. 4, 1959, с. 195).

В практике осуществления П. о. в первые годы существования сов. школы встретились большие трудности: школы не имели ни материальной базы для П. о., ни политехнически подготовленных учителей. Пром-сть после империалистич. и гражданской войн была сильно разрушена и не могла оказать помощи школам в П. о., в приобщении уч-ся к производительному труду. К концу 20-х гг. положение несколько улучшилось: во многих школах появились уч. кабинеты, мастерские и учебно-опытные участки, широкое развитие получили производственные экскурсии, общественно полезная работа, а кое-где школьники участвовали и в производительном труде. Однако зачастую П. о., связь с жизнью подменялись «комплексами», «проектами», «профуклонами» (см. *Комплексная система обучения*, *Метод проектов*). Школы не смогли обеспечить достаточно высокого уровня общеобразовательных знаний, плохо готовили молодёжь для продолжения образования в вузах и техникумах.

К 1931 с особой силой обнаружилось противоречие между требованиями социалистич. строительства и системой обучения в школах. Большую роль в ликвидации его сыграло Постановление ЦК ВКП(б) от 5 сент. 1931 и ряд др. постановлений, принятых в последующие годы. Уч-ся стали получать систематич. и прочные знания по основам наук, приобретать трудовые навыки и начатки политехнич. знаний. Городские школы в своей работе опирались на пром. предприятия, а сельские — на колхозы и совхозы. Однако с 1937, при большом внимании к общеобразовательной подготовке, в практике работы школ стало недооцениваться трудовое и П. о. В 1937 наркомпросы ликвидировали уч. предмет «трудовое обучение», не усилив при этом элементов П. о. в курсах естественнонаучных дисциплин. Производственная практика на предприятиях, в совхозах и колхозах была прекращена. Ср. общеобразовательная школа стала выполнять фактически только задачу подготовки уч-ся к поступлению в средние специальные и высшие уч. заведения; уч-ся не получали достаточной подготовки к жизни, к участию в производительном труде. Лишь в 1952 вновь были введены в уч. планы школы занятия по труду в 1—4-х классах, практич. занятия в мастерских и на учебно-опытных участках—в 5—7-х классах, общетехнич. предметы— машиноведение, электротехника, производственная практика — в 8—10-х классах. В этот период зародились и получили широкое распространение *ученические производственные бригады* в колхозах и совхозах. Принятый в 1958 Закон о школе дополнил трудовую подготовку уч-ся профессиональным обучением. Однако попытка сочетать общее и политехнич. образование с профессиональной подготовкой во многих школах себя не оправдала.

В решениях ряда съездов КПСС особо подчёркнута связь П. о. со всесторонним развитием членов социалистич. общества, необходимым для перехода к коммунизму, и с решением важнейших социальных проблем, таких, как ликвидация существенных различий между умственным и физич. трудом, между городом и деревней. Общий характер и осн. тенденции развития совр. производства увеличивают жизненную необходимость П. о., создают объективные основы для его осуществления.

Политехнические элементы, знание к-рых необходимо всем работникам производства, широко представлены в современной технике и технологии, в труде человека типичными движениями оператора и решением типичных задач, свойственных всему циклу производственного процесса (планирование, чтение чертежей, схем, графиков, показаний приборов, наладка, контроль, поддержание режима по заданным параметрам, диагностика неполадок, изыскание путей

их устранения и т. п.). В связи с этим каждое отдельное производственное явление может рассматриваться как представитель обширного класса однородных явлений, свойственных производству в целом. Такой подход позволяет осуществлять П. о. как в общеобразовательной, так и в профессиональной школе.

П. о. не следует отождествлять с профессиональным. Давая широкую общетехнич. подготовку к производительному труду, П. о. создаёт условия для свободного выбора профессии и вместе с общим образованием служит основой для профессионального образования. Но П. о. не обеспечивает овладения к.-л. определённой профессией, поэтому для участия в сложном труде на производстве и достижения необходимого уровня его производительности недостаточно быть политехнически образованным, знать только общие научные основы производства и обладать обобщёнными трудовыми умениями. Необходимо, кроме того, овладеть специальными знаниями и навыками в к.-л. профессии в таком объёме, к-рый требуется для надлежащей производительности труда. Чем выше уровень общего и П. о., на к-ром базируется профессиональное обучение, тем более высокую квалификацию можно дать работнику, тем быстрее он овладеет профессией.

Так как П. о. готовит уч-ся к труду на будущем производстве, то при отборе объектов и процессов для изучения в современной общеобразовательной школе учитывается не только их важность и широта внедрения в гл. отрасли производства сегодня, но и перспективность.

Содержание П. о. должно определять не только объём политехнич. знаний и умений, но также и уровень политехнич. развития уч-ся. Педагоги и психологи делают попытки определить функции (способности), подлежащие развитию (технич. мышление, трудовая сноровка, творческий, рационализаторский подход к труду и т. д.), разработать объективные методы измерения уровня развития этих функций; наметить типы технич., технологич. и организационно-экономич. задач, к-рые должны быть включены в содержание П. о.

П. о. осуществляется многообразными путями. Наиболее полно и органично П. о. можно проводить на уроках естественнонауч. цикла. В процессе преподавания математики, физики, химии, биологии и др. общеобразовательных дисциплин, не нарушая их логики, раскрываются естественнонауч. основы производства, даются нек-рые сведения о его главных отраслях, о достижениях технич. прогресса, прививаются многие политехнические умения: измерительные, вычислительные, чертёжно-конструкторские, экспериментальные, механич. обработки материалов, навыки обращения с машинами, выращивания растений, ухода за животными и др. В качестве объектов изучения используются образцы промышленной техники (детали и узлы машин, механизмы, измерительные приборы, образцы сырья и готовой продукции), сельского х-ва, модели, макеты. Демонстрируются производственно-технич. и с.-х. фильмы, диафильмы, диапозитивы, картины, таблицы, схемы, диаграммы, показывающие применение законов науки в производстве. Большое значение для непосредственного ознакомления уч-ся с производством имеют экскурсии на фабрики, заводы, в совхозы, колхозы, на электростанции, стройки и др. (см. *Производственная экскурсия*). Для привития политехнич. умений и развития технич. мышления проводятся *лабораторные работы*, практические и *графические работы*, составляются и решаются задачи с производственным содержанием.

Однако многие знания по технике, технологии и организации производства, а также трудовые умения не могут быть даны на уроках физики, химии, биологии, географии, не нарушая их специфики и логики. Поэтому

в уч. план кроме основ наук о природе и обществе включаются также и основы наук о производстве, представленные (в разные периоды развития сов. школы) такими уч. предметами, как труд, машиноведение, электротехника, основы пром. производства, основы с. х-ва (растениеводство, животноводство, механизация), организация и экономика производства.

Важная роль в расширении политехнич. кругозора уч-ся всех классов, в развитии интереса к технике и агрономии, в формировании творч. технич. способностей отводится внеклассной работе: технич. изобретательству и рационализаторству, конструированию приборов, моделей, технич. игрушек, приспособлений, облегчающих труд, с.-х. опытничеству, туризму, внеклассному чтению, устройству вечеров техники, олимпиад и викторин, с.-х. выставок и выставок технич. творчества и т. д. (см. *Конструирование*, *Моделирование*, *Техническое творчество детей*).

Школы и органы нар. образования с помощью общественности провели большую работу по укреплению материальной базы П. о. Создано много новых уч. кабинетов по предметам естественноматематич. цикла, пополнены политехнич. оборудованием ранее существовавшие кабинеты, организованы уч. мастерские, учебно-опытные участки, уч. цехи на предприятиях. Пром-сть выпускает новые образцы уч. оборудования по технике и технологии.

В настоящее время (1966/67 уч. г.) в уч. планах 1—8-х классов предусмотрено *трудовое обучение*. В школьных уч. мастерских (см. *Мастерские школьные*) учащиеся 5—8-х классов приобретают политехнич. знания и умения в области механич. обработки древесины, металла, а также по *машиноведению* и *электротехнике*. *Опытническая работа* на учебно-опытном участке, в колхозе (совхозе) даёт уч-ся политехнич. знания и умения по с. х-ву. Проводится экспериментальная работа по включению в содержание трудового обучения в 8-летней школе доступных элементов автоматики, а в сельской школе — механизации с.-х. труда (малогабаритный трактор, сельскохозяйственные машины и орудия).

Лит.: Маркс К., Инструкция делегатам Временного Центрального совета по отдельным вопросам, К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., 2 изд., т. 16; Энгельс Ф., Принципы коммунизма, там же, т. 4, с. 334—36; его же, Анти-Дюринг, там же, т. 20, Отдел 3, § 3, 5; Ленин В. И., Задачи союзов молодёжи, Соч., 4 изд., т. 31; его же, Директивы ЦК коммунистам — работникам Наркомпроса, там же, т. 32; его же, Предисловие к книге И. И. Степанова: «Электрификация РСФСР в связи с переходной фазой мирового хозяйства», там же, т. 33; его же, О политехнич. образовании. Заметки на тезисы Надежды Константиновны, там же, т. 36; Крупская Н. К., Нар. образование и демократия, т. 1, М., 1957, т. 4, М., 1959; Блонский П. П., Трудовая школа, ч. 1—2, М., 1919; Калашников А. Г., Индустриально-трудовая школа, 3 изд., М., 1924; Первый Всероссийский съезд по политехнич. образованию. Доклады, прения, резолюции и др. материалы, М.—Л., 1931; О политехнич. обучении в ср. общеобразовательной школе, М., 1953; Политехнич. обучение в общеобразовательной школе. Под ред. М. А. Мельникова и М. Н. Скаткина, М., 1953; Фетисов А. И. [и др.], Преподавание математики в школе в свете задач политехнич. обучения, М., 1953; Вопросы политехнич. обучения в преподавании географии, М., 1954; Работа пионерской дружины в связи с задачами политехнич. обучения, М., 1954; Шалаев В. Ф., Преподавание биологии в свете задач политехнич. обучения, М., 1954; Пчелко А. С. и Завитаев П. А., Элементы политехнич. обучения в нач. школе, М., 1956; Труд в системе политехнич. образования, М., 1956; Шабалов С. М., Политехнич. обучение, М., 1956; Вопросы политехнич. обучения в преподавании химии. Под ред. С. Г. Шановаленко, М., 1957; Шановаленко С. Г., Политехнич. обучение в сов. школе на совр. этапе, М., 1958; его же, Методика обучения химии в восьмилетней и ср. школе, М., 1963, гл. 5; Связь обучения в восьмилетней школе с жизнью, М., 1962; Шибанов А. А., Политехнич. и производств. обучение в сельской школе, 4 изд., М., 1962; Вопросы политехнич. образования, М., 1963; Школа и труд. (Соединение обучения с производительным трудом в ср. школе), М., 1963.

М. Н. Скаткин. Москва.

П. о. в старших классах ср. общеобразовательной школы должно прежде всего расширять политехнич. кругозор уч-ся, углублять их представления об общих научных основах и главных отраслях производства. Делать это необходимо, стремясь к решению задачи развития индивидуальных способностей уч-ся к практич. деятельности в той или иной области труда.

Возможность такого решения вопроса о содержании П. о. в старших классах ср. школы вытекает из анализа современного состояния и тенденций развития науки, техники и культуры. Наука развивается чрезвычайно быстрыми темпами, её достижения в очень короткие сроки реализуются в производстве. Наука превращается в производительную силу. Быстро изменяется и производство — исчезают или коренным образом реконструируются старые отрасли промышленности, в короткие сроки возникают новые.

При этом внутри науки и производства в целом идут два взаимосвязанных процесса, к-рые создают предпосылки быстрых и радикальных перемен как в науке, так и в производстве. Один процесс — дифференциация науки — возникновение новых отраслей, отпочковывающихся от старых, давно установившихся, происходит преимущественно на границах между разными отделами науки. Другой процесс, характерный и для каждой области науки в отдельности, и для науки в целом,— изучение и применение закономерностей, общих для данной отрасли науки и производства, и закономерностей управления всеми процессами вообще. Выражением этой тенденции является быстрое развитие новой науки — кибернетики.

Опираясь на эти черты развития науки и производства, можно по-новому подойти к решению проблемы П. о. в старших классах ср. общеобразовательной школы и определить его содержание так, чтобы оно способствовало как всестороннему развитию уч-ся, так и развитию их индивидуальных способностей с целью облегчения выбора воспитанниками школы жизненного пути. *Всестороннее развитие личности* не противоречит развитию индивидуальных её способностей, эти две цели обучения и воспитания находятся в диалектич. единстве.

П. о. оказывается целесообразным дифференцировать по крупнейшим областям трудовой деятельности. Для каждого из избранных направлений П. о. характерны следующие принципы, черты: 1) опора и неразрывная связь с общеобразовательными предметами и, прежде всего — с профилирующими для данной области трудовой деятельности; 2) ознакомление уч-ся в ходе П. о. с общими закономерностями данной области деятельности; 3) ознакомление уч-ся в ходе изучения определённой области деятельности с общими научными принципами производства — идеями механизации, электрификации, химизации, автоматизации и др.; 4) овладение типовыми для данной области умениями, многие из к-рых можно рассматривать как общепроизводственные; 5) участие на основе полученной предварительной теоретич. и практич. подготовки в производительном труде, преимущественно в период производственной практики, желательно в коллективе взрослых работников.

В качестве важнейших направлений П. о. в старших классах могут быть: металло- и деревообработка, электро- и радиотехнич. производства, труд, основанный на применении химии, математики, с.-х. производства.

Наилучшие результаты в П. о. достигаются, если школа связана с соответствующим производством. При невозможности организовать такую связь, оно проводится на базе школьных и межшкольных мастерских, лабораторий и кабинетов, при этом обязательно соблюдение перечисленных принципов П. о., в особенности принципа широты научно-технич. подготовки, базирующейся на общем образовании и практич. направленности обучения по технич. предметам.

При наличии необходимых условий и при желании уч-ся они могут в результате П. о. получить и проф. подготовку с присвоением рабочей квалификации. И в этом случае необходима широкая научно-технич. подготовка в определённой области труда. На проф. подготовку используется дополнительное время за счёт факультативных занятий.

Описанная система П. о. экспериментально проверялась в течение нескольких лет в практике старших классов ряда школ. Она способствует развитию стойкого интереса в определённой области науч. знаний, повышению интереса к учению в целом, возникновению и укреплению любви к производительному труду. Воспитанники этих школ успешно овладевают разнообразными профессиями, как относящимися к тому кругу деятельности, к-рый охватывается изученными ими технич. предметами, так и выходящими за сферу этой деятельности. Характерно также стремление выпускников к повышению квалификации, к дальнейшему учению, совмещаемому многими с производит. трудом.

Предлагаемая система политехнич. образования, вводимая в школах с 1966/67 уч. г., открывает уч-ся путь к овладению многими профессиями в избранном направлении и повышает уровень общеобразовательной подготовки. В воспитательном отношении огромную роль играет то обстоятельство, что молодой человек, подготовленный к труду в соответствии со своими способностями, окончив среднюю школу, не будет чувствовать себя беспомощным и растерянным на пороге трудовой жизни, а сможет судить о своём призвании и уверенно выбирать профессию. (См. также *Соединение обучения с производительным трудом*).

Лит.: Производств. обучение в ср. школе по машиностроительным профессиям, М., 1962; Подготовка уч-ся ср. общеобразовательных школ к труду в промышленности, М., 1962; Взаимосвязь производств. обучения с преподаванием естествознания в сел. школе, М., 1962; Связь обучения с трудом в ср. школе с дифференцированным обучением. Под ред. М. А. Мельникова, М., 1962; Эпштейн Д. А., Формирование химич. способностей у уч-ся, «Вопр. психологии», 1963, № 6; Основные направления производств. обучения в ср. школе. 2 изд., М., 1963; Производств. обучение в ср. школе по химич. профессиям, 2 изд., М., 1965; Обучение в математич. школах. Сост. С. И. Шварцбурд, В. М. Монахов, В. Г. Ашкинази, М., 1965; Иванович К. А., Эпштейн Д. А., Об организации и содержании трудового политехнич. обучения в старших классах ср. школы, «Сов. педагогика», 1966, № 4.

Д. А. Эпштейн. Москва.

ПОЛОВИ́НКИН, Александр Александрович [31.X (12.XI). 1887 — 28.VII. 1955] — сов. географ, педагог, проф., д-р географич. наук, чл.-корр. АПН РСФСР (с 1945). В 1912 окончил естественное отделение физико-математич. ф-та Казанского ун-та. Пед. деятельность начал в 1912 в Казанском коммерч. училище. С 1920 перешёл на работу в высшую школу. Преподавал географию в Иркутском ун-те, Читинском ин-те нар. образования, Дальневосточном ун-те, а с 1934 по 1954 — в Моск. гос. пед. ин-те им. В. И. Ленина (проф., зав. кафедрой, декан географич. ф-та). Награждён орденом Ленина.

П. провёл ряд исследований, посвящённых физико-географич. характеристике Сибири. Много внимания уделял методике преподавания географии в высшей и ср. школе. С 1933 принимал участие в разработке уч. планов и программ по географии для высших и ср. уч. заведений. Автор учебника для 5-го кл. «Физическая география» (совм. с А. С. *Барковым*), учебников и уч. пособий для высшей школы, а также методич. руководств для учителей.

Соч.: Основы общего землеведения. Учебник, М., 1958; Методика географии, М., 1939 (совм. с В. А. Грузинской); Общая физическая география. Учебник для институтов, 2 изд., М., 1952; География и родная природа, М.—Л., 1949; География и рисование. Пособие для учителей, 3 изд., М., 1955; Физическая география. Пособие для учителей, М., 1959; Методика преподавания физической географии, 3 изд., М., 1953.

Лит.: Памяти А. А. Половинкина, «География в школе», 1955, № 5.

ПОЛОВО́Е ВОСПИТА́НИЕ — составная часть общего процесса воспитательной работы школы и семьи, обеспечивающая правильное половое развитие детей и молодёжи с нравственной, физической, умственной и эстетической точек зрения. Компонентом П. в. является половое просвещение.

В бурж. педагогике под влиянием *фрейдизма* П. в. рассматривается с биолого-психологич. позиций и ограничивается преимущественно плоскостью сексуального воспитания. В силу этого оно сводится гл. обр. к задаче «обуздания» полового инстинкта с якобы обязательно присущими ему тенденциями к половым извращениям. В сов. педагогике этой концепции противопоставлена социально-педагогич. позиция, утверждающая, что цели П. в. достигаются общими методами воспитательной работы, созданием здоровой моральной и бытовой среды, в к-рой первое место принадлежит опыту дружбы и товарищества в коллективе и внимательному, осторожному руководству половым развитием детей и молодёжи со стороны учителей и родителей. А. С. Макаренко подчёркивал, что в человеческом обществе, а тем более в социалистическом обществе, П. в. не должно быть воспитанием только физиологическим, и утверждал, что половое влечение не может быть воспитано социально правильно, если мыслить его обособленно от развития личности. «Культура половой жизни,— писал Макаренко,— есть не начало, а завершение. Отдельно воспитывая половое чувство, мы еще не воспитываем гражданина, воспитывая же гражданина, мы тем самым воспитываем и половое чувство, но уже облагороженное основным направлением нашего педагогического внимания» (Соч., т. 4, 1957, с. 246).

В сложном процессе развития личности в детстве и юности половое развитие не занимает обособленного места, но с возрастом его влияние на физиологич. и психическую деятельность организма существенно меняется.

В *младшем школьном возрасте* вся нервно-психич. организация ребёнка отличается относительной устойчивостью. Нервная деятельность протекает в более спокойном темпе, чем в предшествующие дошкольные годы. В возрасте 8—12 лет происходит накопление сил, увеличивается физич. и умственная работоспособность, развиваются разнообразные формы социального общения, растёт интеллект, оттесняя на второй план господствующую у дошкольника фантазию. В то же время в организме ребёнка проходит скрытый процесс, ведущий к новому скачку в развитии, к-рый проявится в последующие годы. Черты общего развития в младшем школьном возрасте характеризуют также и сексуальную сферу. Случайные периферич. раздражения в возрасте 8—12 лет не вызывают обычно половых ощущений (за исключением тех случаев, когда еще в раннем детстве была спровоцирована преждевременная сексуальность); расширение и углубление товарищеских связей, возникновение новых интересов (к-рые приносит с собой поступление в школу) поглощают всю энергию, направляя её по путям, лежащим в стороне от сексуального поля. Но и в сексуальной сфере, как и во всей области развития, под внешним спокойным состоянием происходит скрытый интенсивный процесс развития, находящий в конечном счёте своё выражение в более резко выступающих различиях в строении тела мальчиков и девочек, во всё большей дифференциации полов.

В среднем школьном возрасте происходит энергичный рост всего организма и созревание полового аппарата, поэтому этот возраст получил название переходного периода или периода полового созревания. Грани переходного возраста не могут быть точно определены. За последние годы внимание учёных при-

влечено к т. наз. акцелерации, т. е. ускорению общего физич. развития детей, а вместе с тем и полового созревания. Последнее передвинулось на 1,5—2 года раньше сроков, к-рые отмечались в прошлом столетии. Индивидуальные колебания полового развития, начало и завершение различных его стадий ярко выражаются в переходном возрасте. В соответствии с более быстрым темпом общего формирования организма девочек, половое их развитие носит ускоренный характер: у девочек примерно от 12—13 (и даже несколько ранее) до 16—17 лет, у мальчиков — от 13—14 до 17—18 лет. Период полового созревания представляет собой чрезвычайно важный этап в жизни растущего человека, когда совершаются глубокие изменения во всех сторонах его психофизической организации и общий подъём жизнедеятельности организма. Этот подъём проявляется в новой вспышке энергии, роста, в резком нарастании мышечной силы, в значительном развитии интеллекта, в обогащении и углублении эмоциональной сферы. Особенно ярко повышение жизнедеятельности организма подростка проявляется в тех глубоких изменениях, к-рые происходят в его половой сфере. Однако было бы ошибочно все перемены, происходящие в организме подростка, особенно в его психике, все противоречивые тенденции, к-рыми изобилует развитие и к-рые ему приходится преодолевать, сводить как к первоисточнику—к изменениям в половом аппарате и к сексуальным переживаниям. Такое одностороннее, упрощённое толкование не отвечает действительности и может привести к грубым ошибкам в воспитательной работе. В жизни подростка, в его интересах и поведении, имеются обширные, важные области, играющие решающую роль в его умственном, нравственном и эстетич. развитии и не зависящие от сексуальной сферы.

Среди общих форм и методов воспитания есть такие, к-рые имеют большее или меньшее отношение к П. в. Но все они, вместе взятые, в значительной мере определяют успех в формировании личности, нравственно воспитанной в половом отношении. Поэтому в вопросах П. в. решающим является не какой-либо отдельный приём, а общий тон воспитательной работы в целом.

Направляют половое развитие ребёнка и осуществляют его П. в. семья и школа. В социалистическом обществе сложилась семья нового типа, жизнь к-рой проникнута взаимным уважением, заботой о воспитании детей. В такой семье дети растут в здоровой воспитывающей атмосфере (см. *Семейное воспитание*). Любовь отца и матери друг к другу дополняется её естественным продолжением — родительской любовью и ответной любовью детей к родителям. Прямым результатом таких взаимоотношений в семье является и любовь между братьями и сёстрами. Опыт подобной, по выражению Макаренко, неполовой любви имеет большое значение для будущих отношений мужчины и женщины. Отсюда вытекает важнейшее требование П. в.— создание такой нравственно благородной атмосферы в семейных взаимоотношениях, к-рая благотворным образом влияла бы на формирование у мальчиков и девочек чистых и честных отношений друг к другу. С малых лет важно приучить мальчика к бережному и заботливому отношению к девочке-ровеснице. Мальчику постарше нужно разъяснить, что каждая девочка в будущем может стать такой же, как его мама, и он обязан относиться к ней с таким же вниманием и уважением. Если в мальчиках воспитано вежливое и внимательное отношение к девочкам, то, становясь старше, они перенесут это отношение и на своих взрослых подруг. С другой стороны, и девочки должны воспитываться в духе чистоты и целомудрия, сдержанности и честности в отношении к мальчикам. Особенно

важно развивать в них стремление к непрестанному обогащению своего духовного мира, к накоплению знаний и ценных умений в области иск-ва, что неизмеримо важнее стремлений к внешнему украшательству и кокетству.

Мальчики и девочки почти ни в чём не проявляют своих половых особенностей до наступления полового созревания. Однако нередко по вине родителей в детях преждевременно пробуждается их половая природа. Иногда причиной этого бывает несоблюдение элементарных гигиенич. правил в уходе за маленькими детьми, в отдельных случаях ведущее даже к проявлению у них склонностей к *онанизму*. Подобные же результаты даёт *гельминтоз* (заражение детей глистами, особенно острицами, к-рые своими движениями вызывают зуд в промежности). Иногда неудачный покрой штанишек, раздражающих при ходьбе и беге наружные половые органы детей, вызывает эротич. ощущения. Аналогичные последствия вызывают и нек-рые шалости детей. Поэтому необходимо самое внимательное отношение родителей и воспитательниц дет. яслей и садов к гигиеническому содержанию детей-дошкольников и постоянному наблюдению за их поступками и поведением в целом.

На всех этапах возрастного развития огромное значение для П. в. имеет правильный режим (см. *Режим дня*). Сон ребёнка должен быть достаточно продолжительным и глубоким, но нужно запретить ему изнеживающее длительное пребывание в постели. Вредно обильно кормить детей перед сном. Надо исключить из их рациона перец, уксус, горчицу и т. п. Необходимо строго следить за чистотой тела и одежды, к-рая не должна стеснять половые органы. В интересах правильного П. в. нужно в разумных пределах загружать подростков посильной для них работой, обязанностями, контролировать, как и с кем они проводят свободное время и, конечно, оберегать от волнующих впечатлений при неосторожном в сексуальном отношении поведении взрослых, от возбуждающих кинокартин, чтения книг, насыщенных сексуальным содержанием, и др. «Мальчик или девочка,— пишет Макаренко,— с детства привыкшие к порядку, не имеющие опыта беспорядочной и безответственной жизни, эту свою привычку потом перенесут и на отношение к мужчине или к женщине» (там же, с. 414).

Дети дошкольного и младшего школьного возраста не нуждаются ещё в к.-л. особом П. в. и половом просвещении. Если они нередко задают вопросы о том, как, напр., появляются дети, то эти и им подобные вопросы являются лишь следствием общей любознательности. Умелой отвлекающей шуткой следует переключить внимание ребёнка на другой предмет, а ребёнку постарше дать краткое простое объяснение, не вдаваясь в непонятные ему и поэтому ненужные подробности.

В период отрочества и юности П. в. направляется на формирование основных нравственных качеств личности — честности, уважения к людям, искренности и др. (см. *Нравственное воспитание*). Решение задач П. в. обеспечивается совместным обучением и общественно полезным трудом, общей пионерской и комсомольской деятельностью подростков, юношей и девушек, совместным приготовлением уроков и занятиями спортом, общими экскурсиями и походами, участием в художественной самодеятельности и мн. др. видами совместной деятельности, укрепляющими дружбу и товарищество в коллективе (см. *Коллектив детский*, *Трудовое воспитание*, *Физическое воспитание*, *Эстетическое воспитание*). В этот период необходимо направлять внимание школьников на разнообразные и интересные дела — занятия в технич., предметных и др. кружках, вовлекать их в художественное творчество (в лит-ре, изобразительном, муз., хореографич. и драматич. иск-вах), занятия спортом и туризмом. Сдвиги в духовном развитии детей и проявление их разнообразных способностей в период полового созревания необходимо использовать не только по прямому назначению, но и как могучее средство, отвлекающее внимание подростков от половых переживаний. Пробуждение физиологич. компонентов полового влечения следует отодвигать на возможно более поздний возраст.

Половое просвещение осуществляют и родители и учителя. Ещё до наступления периода полового созревания мать должна познакомить дочь с требованиями гигиены при появлении первых менструаций, а отец — рассказать сыну о непроизвольных извержениях семени (поллюциях), происходящих во сне. В нек-рых случаях родителей могут заменить педагоги, врач. Если дети поймут естественный характер этих процессов, они спокойнее отнесутся к сопутствующим им половым переживаниям и не будут стремиться к половому самоудовлетворению.

В школе на уроках биологии уч-ся знакомятся с процессами размножения растений и животных и, как правило, легко делают верные выводы, не вдаваясь в подробности, относительно аналогичных процессов у людей. Социальная сущность и эстетика любви раскрывается перед школьниками на уроках лит-ры и истории (при ознакомлении с произведениями иск-ва). На примерах переживаний героев классич. и совр. лит-ры можно показать школьникам, какую могучую и благородную роль в человеческой жизни играет любовь, как вдохновляет она людей на прекрасные и самоотверженные поступки. Старшим школьникам надо дать культурно-историч. и гигиенич. сведения о браке и семье на различных ступенях развития человеческого общества. Одновременно необходимо разъяснить уч-ся недопустимость легкомысленного отношения к любви, цинизма и обмана во взаимоотношениях между юношами и девушками.

Родители и педагоги обязаны с большим тактом и чуткостью относиться к первой любви юношей и девушек. Как правило, это светлое чувство свободно от всяких стремлений к половым переживаниям. Юным влюблённым отрадно быть вместе, читать и обсуждать литературные произведения, бывать в кино и театрах. Они делятся своими мечтами о будущем и строят различные планы. Однако не все родители и педагоги относятся с уважением и доверием к переживаниям влюблённых. Иногда бестактными и несправедливыми подозрениями они нарушают гармонию светлых чувств, оскорбляя тем самым молодых людей или вызывая разрыв их чистых взаимоотношений.

В школе и в семье следует строго индивидуально, с учётом возраста и интеллектуальных особенностей юноши или девушки разъяснять осн. психологич. закономерности развития полового влечения, знакомить с опасными сторонами этого периода жизни, способными омрачить хорошую дружбу молодых людей. Юношей и девушек нужно познакомить с физиологией мужчины и женщины, разъяснить им вред половой жизни до достижения физич. и умственной зрелости, предупредить о возможности беременности и об опасности венерич. заболеваний. Освещение этих вопросов можно проводить в форме лекций, бесед, вечеров вопросов и ответов (последние лучше проводить в аудитории одного пола), обсуждения лит. произведений, организации дискуссий. Конкретное ознакомление с анатомо-физиологич. стороной сексуальной жизни допустимо лишь в форме индивидуальных бесед отца с сыном, матери с дочерью или педагога с воспитанниками.

Лит.: Энгельс Ф., Анти-Дюринг, Соч., 2 изд., т. 20, с. 326—38; его же, Происхождение семьи, частной собственности и государства, там же, т. 21; Ленин В. И., Соч., 4 изд., т. 35, с. 137—41 (Письма Инессе Арманд); Бебель А., Женщина и социализм, М., 1959; Цеткин К., Воспоминания о Ленине, М., 1959; Крупская Н. К., Совместное обучение, Пед. соч., т. 1, М., 1957, её же, М. Размакулову и Я. Назирову, учителям Альменевской шк., т. 11, М., 1963; Макаренко А. С., Соч., т. 4, М., 1957, с. 406—16; Аркин Е. А., Родителям о воспитании. Воспитание ребёнка в семье от года до зрелости, 2 изд., М., 1957, Атаров Т. С., Вопросы полового воспитания, М., 1959; Нейберт Р., Вопросы пола. (Книга для молодёжи), пер. с нем., М., 1960; Гыне И., Юноша превращается в мужчину, пер. с чеш., М., 1960; Вам, девушки, М., 1960; Тылкина С. П., Беседы о любви, 2 изд., М., 1962; Шершнева Е. О., О половом воспитании, «Семья и школа», 1962, № 4; Сухомлинский В., Об этом нельзя умалчивать, «Нар. образование», 1962, № 11; Харчев А. Г., Врак и семья в СССР. Опыт социологического исследования, М., 1964; Колбановский В. Н., О половом воспитании подрастающего поколения, «Сов. педагогика», 1964, № 3; Костяшкин Э. Г., Педагогические аспекты полового воспитания, там же, 1964, № 7; Алексеев А., На пути к совершеннолетию, «Наука и жизнь», 1964, № 7; Пинт А., Это вам, родители, М., 1964.

В. Н. Колбановский. Москва.

ПО́ЛОВЦОВ, Валериан Викторович (29. VI. 1862—17.XI. 1918) — рус. педагог, методист-естественник. Окончив в 1888 Петербургский университет (математич. и естеств. факультеты), был оставлен при кафедре физиологии растений для науч. работы. Занимался фитопатологией, а позднее — вопросами дыхания у растений.

Пед. деятельностью П. начал заниматься с 1896: преподавал ботанику, а позднее — методику естествознания в Женском пед. ин-те; ряд лет преподавал также и в средней школе — Тенишевском училище; читал методику естествознания на различных курсах, в т. ч. при Пед. музее военно-уч. заведений, а также на естественном ф-те Петерб. ун-та. Известность как педагога-методист снискал на пед. и науч. работе в Петерб. биологич. лаборатории, основанной в 1894 П. Ф. Лесгафтом. В 1901, когда система *классического образования* подверглась особенно резкой критике и встал вопрос о восстановлении в школах преподавания естествознания, П. выступил горячим защитником этого предмета и пропагандистом актуальных методов его преподавания. Его выступления на собраниях и в печати создали ему большую популярность, и скоро он занял ведущее место среди педагогов-естественников не только Петербурга, но и всей России. Этому в особенности способствовало основание им в 1907 первого рус. журнала по методике естествознания «Природа в школе» и организация (1906) Об-ва распространения естественно-научного образования (ОРЕО), к-рое просуществовало вплоть до 1930.

В 1907 П. напечатал свою книгу «Основы общей методики естествознания», явившуюся первой по времени методикой естествознания в России. Влияние этой книги, основанной на взглядах К. Д. Ушинского и А. Я. *Герда*, в своё время было очень велико, она определила постановку преподавания естествознания в передовых рус. школах. Как педагог П. выдвигал следующие осн. положения: школа должна готовить к жизни, её задача — дать правильное понимание явлений окружающего мира. К преподаванию биологии в школе П. предъявлял следующие требования: строить преподавание на самостоятельных практических занятиях, на экскурсиях и др. приёмах самодеятельности учащихся; научить учащихся любить и понимать природу.

Соч.: Основы общей методики естествознания, 4 изд., Л., 1925.

Лит.: Райков Б. Е., Валериан Викторович Половцов, его жизнь и труды, М.—Л., 1956.

Б. Е. Райков. Ленинград.

ПОЛОЦКИЙ, Симеон (в миру — Самуил Емельянович Петровский-Ситнианович; 1629—80)— рус. поэт, драматург, переводчик, публицист, деятель рус. просвещения. Прозвание «Полоцкий» получил

по месту рождения (г. Полоцк). В 1640—50 учился в *Киево-Могилянской академии*, окончив к-рую и приняв монашество, стал преподавателем в полоцкой Богоявленской *братской школе*. В 1664, после возвращения в Полоцк поляков, П. переехал в Москву. В 1665 преподавал в Спасской школе лат. грамматику, пиитику и риторику и, вероятно, польский язык. Гл. целью школы была подготовка переводчиков для Посольского приказа. С 1667 был воспитателем царевичей Алексея Алексеевича и Федора Алексеевича, а с 1679 наблюдал за учителем Петра I (Никитой Зотовым). П. обучал также детей других знатных лиц.

В 1666 выступил как полемист против раскольников, написав книгу «Жезл правления». Подготовил 2 книги произнесённых им проповедей; книги эти вышли в свет уже после смерти П. — «Обед душевный» (1681) и «Вечеря душевная» (1683).

В 1672 П. написал пьесы «Комедия о блудном сыне» и «О Навходоносоре царе». Однако главное внимание он уделял поэтич. творчеству. Многочисленные стихотворения объединены им в сборнике «Вертоград многоцветный» (1678) и «Рифмологион» (1679). Поэзия П. носит дидактич. характер. В своих стихах он сообщает сведения из всемирной истории, географии, зоологии, минералогии, разъясняет нек-рые термины. Большинство стихотворений П. — это панегирик науке и обличение невежества и суеверий. Перу П. принадлежат предисловия к нач. уч. книгам: «Букварь» (1679) и «Часослов» (1681). Особое внимание П. уделял обучению ребёнка в раннем возрасте (с 7 лет), когда он представляет собой «скрижаль ненаписанную». П. считал, что обучение в это время должно быть образным и наглядным. По достижении ребёнком 14 лет от изучения «словес», по плану П., надо переходить к изучению свободных наук, а еще через 7 лет к изучению «гражданских законов». Гл. задача воспитания, по мнению П., лежит на родителях ребёнка. Они не должны губить его чрезмерным «ласканием» и «ненаказанием» (он допускал телесные наказания). Родители обязаны изолировать ребёнка от «злого общества». С самых ранних лет детей следует учить рукоделию, прививая им трудолюбие. По мнению нек-рых учёных, П. является автором «Академического привилея» (1680) — проекта учреждения *Славяно-греко-латинской академии* в Москве, к-рая планировалась как всесословное высшее уч. заведение, где изучались бы не только церковные, но и светские дисциплины.

Соч.: Избр. соч., М.—Л., 1953.

Лит.: Татарский И., Симеон Полоцкий. (Его жизнь и деятельность), М., 1886; Попов В., Симеон Полоцкий, как проповедник, М., 1886; Пузиков В. М., Обществ.-политич. взгляды Симеона Полоцкого, «Науч. тр. по философии Белорус. гос. ун-та им. Ленина», 1958, ч. 2, № 46.

А. И. Рогов. Москва.

ПО́ЛЬША (Polska), Польская Народная Республика,— гос-во в центральной части Европы. Площадь — 312,5 тыс. км². Население — 31,6 млн. чел. (на конец 1965). Столица — г. Варшава. Гос. язык — польский.

Просвещение. Первые школы в П. возникли в 12 в. при монастырях. В 13—14 вв. начали развиваться приходские школы. Преподавание в них велось на лат. яз. Они готовили в основном служителей церкви. В 1364 был основан Ягеллонский (Краковский) ун-т, к-рый стал центром культуры, науки, передовой общественной мысли и привлекал студентов из разных стран. Резкий подъём нар. образования наступил во 2-й пол. 15 в., в эпоху *Возрождения*. В этот период значительно ослабляется влияние церкви, растёт число школ. В 16—17 вв. (период *Реформации*) получают развитие *братские школы*. Наиболее известные из них — гимназия в Пиньчуве и школа в Ракуве, руководимые польскими братьями, школа в Лешно, созданная чешскими братьями, в к-рой работал Я. А. Коменский. К этому периоду относится появление первых серьёзных пед. работ, в частности А. Ф. Моджевского, обосновывавшего значение просвещения для развития гос-ва. С конца 16 в. острую борьбу с братскими школами начал вести орден иезуитов, призванный в страну в 1565. Иезуиты полностью господствовали в польской школе вплоть до 18 в. Развернувшаяся в 18 в. борьба с феодальной анархией, со всесилием церкви и иезуитов благотворно отразилась на развитии нар. образования. С. Конарский, один из руководителей ордена пиаров, использовал пиарские школы для осуществления реформы нар. образования. Он усилил преподавание естественных наук, заботился о применении передовых методов преподавания, о создании учебников, отвечающих требованиям науки того времени, создал коллегиум Нобилиум — школу, в к-рой воспитывались будущие гос. деятели. Особенно большое влияние на развитие просвещения в П. оказала *Эдукационная национальная комиссия*, к-рая провела прогрессивную реформу польской школы, сделала её независимой от духовенства. Видными деятелями Эдукационной комиссии были Г. Коллонтай, Г. Пирамович, И. Потоцкий.

Разделы П., особенно раздел 1795, полностью лишивший П. независимости, тяжело отразились на состоянии школы и образования. На протяжении 19 в. нар. образование в П. находилось целиком в руках государств-захватчиков (России, Австрии, Пруссии), к-рые проводили политику насильственной ассимиляции польского населения. Однако, несмотря на репрессии, передовые слои польского общества не прекращали борьбы за польскую школу. Нелегально существовали польские нач. и средние школы и даже ун-т (т. н. Летучий ун-т). Был создан ряд просветительных об-в — Об-во нар. читален, Варшавское об-во бесплатных читален, Об-во нар. просвещения, об-во «Матерь школьная». Развивалась и пед. мысль. Видными педагогами того времени были Э. Эстковский, Я. В. Давид, С. Карпович и др.

После 1-й мировой войны и Вел. Окт. социалистич. революции Сов. правительство в авг. 1918 декларировало свободу польских земель. Образовалось независимое гос-во и были созданы условия для воссоздания польской школы. В первые годы независимости польская школа развивалась относительно быстро, и уже в 1928/29 уч. г. нач. обучением было охвачено 95,3% детей школьного возраста. Однако в 1929 это развитие резко затормозилось, что было обусловлено рядом причин: ограничением бюджета на просвещение в связи с общим экономич. кризисом, бурным ростом рождаемости, антидемократич. характером гос. управления. Реформа 1932 определила систему нар. образования, просуществовавшую вплоть до 2-й мировой войны. Её основой являлась т. н. всеобщая 7-летняя школа, состоявшая из трёх ступеней. Школа 1-й ступени давала образование в объёме 4 классов, школа 2-й ступени — в объёме 6 классов и школа 3-й ступени — в объёме 7 классов. Хотя в городе преобладали 7-летние школы, многие дети трудящихся оканчивали только три-четыре класса, в деревне же преобладали школы 1-й ступени. В 1937/38 уч. г., напр., 75% сельских школ были школами 1-й ступени, ок. 1 млн. детей школьного возраста вообще не посещало школу. Среднее (гимназическое) и высшее образование было фактически недоступно детям подавляющего большинства трудящихся. Антидемократич. характер имело и проф. образование — в средние проф. школы (проф. лицеи) можно было поступить только после окончания гимназии; дети рабочих и крестьян могли получить лишь рабочую специальность путём ученичества или в низшей проф. школе ремесленного типа. Прогрессивные польские учителя, деятели нар. образования (С. Руж

янский, С. Семполовская, В. Спасовский, А. Б. Добровольский и др.), деятели польского рабочего движения требовали коренной реорганизации школ всех ступеней, изменения содержания обучения.

В годы 2-й мировой войны произошло почти полное уничтожение польской школы. В период гитлеровской оккупации все школы были закрыты, и только в т. н. генерал-губернаторстве (р-ны Варшавы, Кракова, Люблина и Радома) работали начальные и низшие проф. школы с крайне сокращённой программой (география, история П. и лит-ра, напр., не преподавались). Однако польские учителя-патриоты под руководством «Тайной организации учителей» в условиях конспирации обучали польских детей и молодёжь по программам нач., средней и даже высшей школы. Ими были организованы спец. группы уч-ся (т. н. комплекты), в к-рых за время оккупации обучалось ок. 1 млн. уч-ся. После освобождения П. от нем.-фашистских оккупантов (1945) перед нар. правительством встала задача восстановления разрушенной польской школы. По сути дела было необходимо создать новую систему, изменить содержание обучения и воспитания в соответствии с воспитательным идеалом нар. П. Съезд работников просвещения, состоявшийся в июне 1945 в Лодзи, определил осн. принципы новой системы образования: единство школы, деление единой школы на две ступени — 8-летнюю основную и 4-летнюю среднюю школу (лицей), обязательное 8-летнее образование, государственность школы, бесплатность обучения. В мае 1948 было принято решение о сокращении на один год (7 лет вместо 8) срока обучения в осн. школе. Временный отказ от 8-летнего обязательного обучения был продиктован экономич. трудностями и острым дефицитом в квалифицированных учительских кадрах. Проблемы образования остро обсуждались в 1957—61: на съезде работников просвещения в Варшаве (май 1957), на съезде работников проф. и с.-х. образования в Варшаве (янв. 1959), на IV съезде ПОРП (март 1959), на III пленуме ЦК ПОРП (янв. 1961). III пленум ЦК ПОРП принял решение о реформе основной и средней школы, определил направление реформы (продление обязательного обучения до 8 лет, перестройка уч. программ общеобразовательных и проф. школ, значительное расширение сети профессиональных школ и т. д.). Сейм ПНР (июль 1961) принял «Закон о развитии системы образования и воспитания в Польской Народной Республике».

Одним из осн. принципов системы нар. образования является преемственность разных её ступеней. Это определяется не только структурой системы нар. образования, но и содержанием обучения. Уч. планы и школьные программы составлены таким образом, что они обеспечивают беспрепятственный переход из низшей ступени школы в высшую.

Управление нар. образованием централизовано и находится в руках гос-ва, школа отделена от церкви. Руководство общеобразовательными и проф. (за исключением нек-рых) школами в масштабе всей страны осуществляется Мин-вом просвещения, руководство школами на местах — кураториумами школьных округов (в воеводствах) и инспекторатами (в повятах).

Первая ступень в единой системе образования и воспитания — дет. сад для детей с 3 до 7 лет. Программа занятий в дет. садах предусматривает разнообразные формы и методы умственного, нравственного, физич. и эстетич. развития и воспитания ребёнка, дающего ему необходимую подготовку для поступления в школу. Начиная с 1959 в ряде дет. садов введено изучение иностр. языка (рус., англ., франц. или нем.). В 1964/65 уч. г. было 12 302 дет. сада, в к-рых воспитывалось 578 782 ребёнка. В 1963/64 уч. г. 3 тыс. детей в 200 группах изучали иностр. яз.

Общеобразовательная школа делится на 2 ступени — т. н. осн. обязательная школа и лицей. До 1961 основной была 7-летняя школа, обязательная для всех детей с 7 до 14 лет. Согласно закону 1961, осн. школа преобразована из 7-летней в 8-летнюю. С 1962/63 уч. г. начали работать по новым уч. планам 1—5-е классы осн. школы. В по-

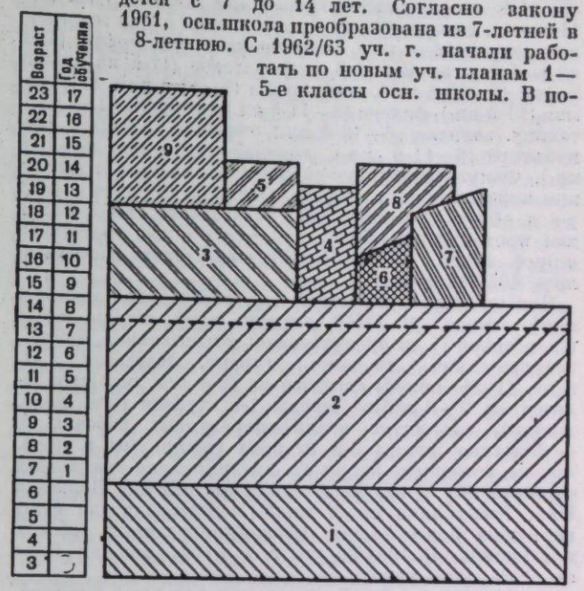


Схема системы нар. образования Польши: *1* — дет. сад; *2* — основная школа; *3* — лицей; *4* — пед. лицей; *5* — учительский ин-т; *6* — осн. проф. школа; *7* — проф. школа 2-й ступени; *8* — проф. учительский ин-т; *9* — вуз.

следующие годы новые уч. планы и программы постепенно вводились в 6—8-х классах. В уч. планах и программах 8-летней школы предусмотрено значительное расширение объёма знаний по естественно-математич. дисциплинам, по общественно-политич. проблемам, истории современности, географии и иностр. яз. В уч. план входят: польский яз. (1—8-е кл.), рус. яз. (5—8-е кл.), история (5—8-е кл.), граждановедение (7—8-е кл.), природоведение (3—5-е кл.), биология (6—8-е кл.), география (4—8-е кл.), математика (1—8-е кл.), физика (6—8-е кл.), химия (7—8-е кл.); кроме того, во всех классах школы проводятся практич. технич. занятия, осуществляется художественное, муз. и физич. воспитание. В старших (6—8-х) классах осн. школы уч-ся факультативно могут изучать западноевропейский яз. (по выбору), могут заниматься в школьном хоре, муз. группе, в группе спортивной подготовки.

В 1—4-х классах преподавание ведёт один учитель, опираясь на разнообразные наблюдения уч-ся конкретных предметов и явлений окружающей действительности. Осн. место в преподавании занимает польский яз. В 3-м классе выделяется как самостоятельный предмет природоведение, в 4-м классе — география. Начиная с 5-го класса все уч. предметы изучаются систематически, в их логич. последовательности. Обучение и воспитание в 8-летней осн. школе имеет целью всестороннее развитие уч-ся, воспитание сознательных и творчески активных граждан Польской Нар. Республики. В 1964/65 уч. г. в 26 524 осн. школах обучалось 5 207 936 уч-ся (99,5% детей возраста обязательного обучения). В 1964 из 617 856 выпускников осн. школы 111 115 чел. поступили в общеобразовательные лицеи, 368 441 чел. — в ср. проф. школы (т. е. более 77,6% выпускников осн. школы продолжало образование в ср. школах).

Общеобразовательная ср. школа (лицей) — 4-летняя, строится на базе осн. школы. В число уч. предметов входят: польский яз. (8—11-й кл.), рус. яз. (8—11-й кл.), западноевропейский (или лат.) яз. (8—11-й кл.), история (8—11-й кл.), знания о П. и современном мире (11-й кл.), пропедевтика философии (11-й кл.), биология (9—11-й кл.), гигиена (11-й кл.), география (8—10-й кл.), математика (8—11-й кл.), астрономия (11-й кл.), физика (8—11-й кл.), химия (8—11-й кл.), технич. занятия (8—10-й кл.), черчение (8-й кл.), физкультура (8—11-й кл.), военная подготовка (9—11-й кл.). Факультативно уч-ся могут заниматься в школьном хоре или спорт. группе. Осн. задача лицея — дать уч-ся общее и политехнич. образование, необходимое для продолжения обучения в вузах и для подготовки к проф. труду. В 1964/65 уч. г. в 863 лицеях насчитывалось 405 212 уч-ся.

Большое место в системе нар. образования занимает проф. школа. В ПНР созданы проф. школы, к-рых в довоенной П. не существовало: строительные, химич., электротехнич., геодезич., горные, телесвязи, с.-х. и др. Проф. школы строятся на базе осн. школы и делятся на 2—3-летние школы 1-й ступени (осн. проф. школы), готовящие квалифицированных рабочих, и 4—5-летние школы 2-й ступени (техникумы и проф. лицеи), готовящие кадры ср. квалификации для разных отраслей нар. х-ва. За 20 лет существования Польской Нар. Республики проф. школы подготовили для нужд нар. х-ва более 2 млн. квалифицированных рабочих и техников. В 1964/65 уч. г. в проф. школах было св. 1534 тыс. уч-ся.

Вниманием и заботой окружает гос-во детей с психич. и физич. недостатками, хронически больных. В 1964/65 уч. г. в спец. осн. школах было 66 290 уч-ся, в общеобразовательных лицеях — 970 уч-ся, в осн. проф. школах — 7011 уч-ся, в техникумах — 151 уч-ся.

Подготовка учителей для 1—4-х классов осн. школы проводится в 5-летних пед. лицеях (на базе осн. школы). 2-летние учительские ин-ты (на базе лицея) готовят учителей для 5—8-х классов, 5-летние высшие пед. школы и ун-ты готовят учителей для лицеев. Учителей для спец. общеобразовательных школ готовят 2-годичные учительские ин-ты при Гос. ин-те спец. педагогики. В 1964/65 уч. г. в пед. лицеях обучалось 47 086 чел., в учительских ин-тах — 47 771 чел., в учительских ин-тах, готовящих кадры для спец. школ,—1187 чел., в ин-тах, готовящих воспитателей дет. садов, интернатов и т. п.,— 768 чел. Учителей для проф. школ готовят 4-летние пром.-пед. техникумы (на базе 2-летних проф. школ) и 2-летние учительские проф. ин-ты (на базе техникумов). Учителей теоретич. дисциплин для этих школ готовят вузы.

Уделяется большое внимание повышению квалификации учителей, организуются спец. курсы и конференции в каникулярное время, работают методич. кабинеты (повятовые, воеводские и центральный в Варшаве), ин-ты усовершенствования учителей. Учителя объединены в Союз польских учителей, имеющий свой печатный орган — еженедельник «Głos nauczycielski» («Голос учителя»).

Н.-и. работу в области педагогики ведут Варшавский н.-и. ин-т педагогики, Ин-т пед. наук Варшавского ун-та, Комитет пед. наук Польской академии наук. Выходят журналы общепед. характера — «Nowa szkoła» («Новая школа»), «Kwartalnik pedagogiczny» («Педагогический ежеквартальник»), «Ruch pedagogiczny» («Педагогическое движение»), ряд методич. журналов, знакомящих учителей с теорией и практикой пед. мысли, с опытом передовых учителей, с новыми методами работы и др.

Высшее образование находится в ведении мин-в высшего образования, просвещения и др. В ведении

Мин-ва высшего образования находятся ун-ты, политехникумы, высшие с.-х. и экономич. школы. Старейший вуз — *Краковский университет* (Ягеллонский ун-т). Имеются также ун-ты: Варшавский (осн. в 1816, ф-ты: биологич., химич., журналистики, педагогики, политэкономии, филологич., философии, геологич., историч., физико-математич., юридич.), Люблинский им. М. Склодовской-Кюри (осн. в 1944, ф-ты: юридич., гуманитарный, математики, физики и химии, биологии и географии), Познанский (осн. в 1919, ф-ты: юридич., историко-философский, математики, физики и химии, биолого-почвенный, филологич.), Лодзинский (осн. в 1945, ф-ты: юридич., филологич., историко-философский, биолого-почвенный, математики, физики и химии); ун-т им. Н. Коперника в Торуни (осн. в 1945, ф-ты: гуманитарный, математики, физики, химии, биолого-почвенный, юридич., изящных искусств), ун-т им. Б. Берута во Вроцлаве (осн. в 1945 вместо существовавшего ранее нем. ун-та, ф-ты: права, филологии, истории и философии, биолого-почвенный, математики, физики, химии). На историко-философских или гуманитарных ф-тах имеются пед. отделения. В 1964/65 уч. г. работало 74 вуза, из них 8 ун-тов (7 гос. и 1 частный — католич. ун-т в Люблине); число студентов — 231 224 чел. Студенты получают стипендии, пользуются общежитиями, студенческими столовыми и т. п.

Немаловажное место в системе нар. образования занимает образование взрослых. По переписи 1931, неграмотные составляли 23,1% населения. Темп ликвидации неграмотности в бурж. П. был чрезвычайно медленным. Правительство ПНР покончило с неграмотностью как массовым явлением к началу 1951 и обеспечило возможность взрослому населению продолжать образование. В 1964/65 уч. г. в осн. общеобразовательных вечерних школах обучалось 223 802 чел., в вечерних общеобразовательных лицеях — 82 440 чел., в заочных лицеях — 34 037 чел., в проф. школах разного типа — 250 497 чел. Кроме различных типов школ для взрослых, имеются многочисленные курсы повышения квалификации. Курсовое обучение пользуется большой популярностью, курсы организуются Мин-вом просвещения, предприятиями и общественными организациями. Важную роль в образовании взрослых играют также вечерние нар. ун-ты. В 1964/65 уч. г. функционировало 2762 нар. ун-та с 162 412 слушателями.

Большую культурно-просветительную работу проводят б-ки, музеи. В 1962 имелось 48 598 б-к разных категорий (128,7 млн. тт.). К числу крупнейших относятся: Нац. б-ка (ок. 2 млн. тт.) и Публичная б-ка (св. 1 млн. тт.) в Варшаве, б-ки Ягеллонского ун-та в Кракове (св. 1,5 млн. тт.), Варшавского ун-та (св. 1,5 млн. тт.), Вроцлавского ун-та (св. 1 млн. тт.).

В стране имеется 220 музеев. Наиболее крупные — Нац. (центральный) в Варшаве, нац. музеи в Кракове и Познани.

«ПОМОЩЬ САМООБРАЗОВАНИЮ» — первоначально (1923—31) ежемесячный журнал отдела помощи самообразованию при Главполитпросвете, задачей к-рого было руководить общественно-политич., научным и с.-х. самообразованием рабочих и крестьян. Журнал был рассчитан преимущественно на малоподготовленных читателей. В нём освещались вопросы организации самообразования, давались программы, методич. указания и библиографич. материалы для занятий. В состав редакции входила Н. К. Крупская.

В 1926—29 под влиянием подъёма самообразования и сближения его с общей системой нар. образования круг вопросов, освещаемый в журнале, расширился и он считался руководящим и методич. журналом Культпропа ЦК ВКП(б), ЦК ВЛКСМ, ПУРа и Наркомпроса РСФСР по вопросам общего и политехнич. образования народа и предназначался для руководящих кадров

(зав. заочными курсами, курсами консультантов-рецензентов, зав. агитпропами, партпропагандистов, политпросветработников).

В 1931 журнал выходил под назв. «Помощь общему самообразованию» (ежемесячно по декабрь 1931). В 1932 журнал был реорганизован и выходил под назв. «Заочное обучение» как орган Наркомпроса РСФСР.

ПОНИМАНИЕ — мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретич. опыте человека. Формы проявления П. различны: отнесение предмета или явления к определённой категории; подведение частного случая под общее понятие; установление того, как устроена вещь (напр., П. конструкции к.-л. механизма, прибора); выяснение причин явления, его происхождения и развития, его последствий; установление логич. оснований, из к-рых следует то, что нужно понять (напр., П. математич. теорем, доказательств и т. п.). Особое место занимает П. речи как необходимое условие общения людей, их совместной трудовой деятельности, усвоения общественного опыта.

П. достигается только на основе знаний и умений, уже добытых в предшествующем опыте. Вместе с тем предметом П. является не только уже отражённое в опыте человека, но и ещё непознанное, новое. В основе П. лежит сложная аналитико-синтетич. деятельность мозга, актуализация старых условных связей и образование на их основе систем новых условных связей. При этом для П. необходима актуализация не всяких временных связей, образованных в прошлом, а тех, к-рые вызываются наиболее существенным в том, что надо понять. Процесс П. опирается на работу *второй сигнальной системы*. Как и все мыслительные процессы, П. выражается в словесной форме. Слово позволяет выделять и закреплять обобщённое значение явления, следовательно, понимать его.

Как всякое психич. явление, П. — процесс субъективный, внутренний и в конечной форме — не опирающийся на к.-л. внешним образом протекающие действия человека. Однако такую форму П. приобретает не сразу. Первоначально оно протекает в форме объективного развёрнутого процесса по ознакомлению с вещами и явлениями. «Чтобы понять, нужно эмпирически начать понимание, изучение...» (Ленин В. И., Соч., т. 38, с. 197). Факты онтогенетич. развития ребёнка показывают, что только путём многократных практич. предметных действий с вещами, при постоянном общении с людьми, ребёнок достигает П. свойств вещей. Эти действия существенно изменяются и постоянно совершенствуются в течение жизни, особенно в раннем и дошкольном возрастах, становясь важнейшей основой П. особенностей вещей и явлений, всего разнообразия их связей, зависимостей, взаимоотношений.

Высокие требования к П. выдвигает школьное обучение в связи с задачей овладения уч-ся уч. материалом. Решение математич., физич., химич. задач, раскрытие смысла словесных описаний, образного лит. текста предполагает П. причинно-следственных и пространственно-временны́х отношений, функциональной зависимости между отдельными компонентами изучаемого целого. П. хорошо знакомых слов, явлений, поступков и т. п. происходит сразу, мгновенно. Однако передко П. представляет собой процесс, развёртывающийся во времени и проходящий ряд этапов от первоначального смутного, недифференцированного П. ко всё более чёткому, ясному и дифференцированному. При этом в одних случаях сначала осмысливаются отдельные элементы того, что нужно понять, и только после этого достигается П. целого; в других случаях осмысливается сразу целое, но П. носит ещё смутный, неопределённый характер и требуется значительная аналитич.

работа, чтобы достигнуть ясного П., при к-ром каждая часть этого целого заняла бы определённое место. В зависимости от того, насколько существенны отношения, к-рые устанавливаются между элементами изучаемого явления, выделяются качественно различные уровни П. Напр., в П. повествовательного текста уч-ся можно выделить 3 уровня: 1-й — когда многие моменты текста не отражаются в сознании уч-ся, изложение фактов подменяется выражением эмоционального отношения к ним; 2-й — при к-ром элементы текста располагаются в один ряд, главное не отделяется от второстепенного; 3-й — характеризуется полнотой охвата содержания текста, выделением взаимосвязи и последовательности его частей, основного, иногда скрытого, смыслового содержания (побуждения героев, мотивы их поступков и т. п.). Уровни П. зависят не только от возрастной стадии умственного развития, но в большой мере и от организации процесса обучения. П.—активный процесс. Недостаточно одного восприятия правила, закона, понятия, описательного текста и их иллюстрации примерами. Получая разъяснения учителя, уч-ся необходимо произвести самостоятельную работу по осмыслению материала: разобраться в структуре его элементов, уяснить их связь и последовательность, функцию каждого в целостной структуре и т. п. Целесообразно, чтобы учитель помог уч-ся спланировать эту работу, определить чёткий состав и порядок операций, последовательное выполнение к-рых приводит к П. того или иного содержания.

П. невозможно без предварительных знаний и умений. При их отсутствии или недостаточно высоком уровне необходимым средством добиться П. может быть только достижение нужного уровня этих предварительных знаний и умений. Напр., в нач. классах пониманию условий арифметич. задачи способствует правильное прочтение её текста, чёткое выделение того, что известно, и поставленного в ней вопроса. Если же ребёнок плохо владеет навыком чтения, ему трудно проделать такой анализ и именно поэтому трудно понять задачу.

В развитии П. важную роль играет проверка его правильности. П. обнаруживается при словесном воспроизведении изученного материала, в действии, в форме применения знаний к новым заданиям и т. п. Однако каждая из этих форм проявления П. в отдельности ещё не обязательно означает и правильность П. Для проверки П. обычно используется не один, а несколько различных критериев. Умение характеризовать словами то, что осмысливалось, часто свидетельствует о правильности П. Однако следует помнить, что словесное воспроизведение материала может быть сделано и без достаточного П. Иногда, как это известно из пед. практики, достаточно несколько по-другому поставить вопрос — и ученик затрудняется при ответе. Поэтому важна постановка разнообразных вопросов, по ответам на к-рые только и можно судить о П. Хорошим критерием П. словесного материала является также пересказ его своими словами, умение изменять формулировку мыслей, переконструировать текст, передать его в более сжатом или развёрнутом виде, указать идеи текста. Весьма важным критерием П. являются также правильные практич. действия, выполняемые в соответствии с П. Напр., о П. физич. закона свидетельствует не только умение пересказать его содержание, но и выполнить лабораторную работу, решить задачу на этот закон, применить его для объяснения соответствующих жизненных явлений.

Словесное выражение осмысливаемого материала и практич. действия с ним служат не только критерием П., но и способствуют П. Изложение к.-л. материала, ответ на вопрос, попытки применить словесно выраженный принцип на практике ведут к лучшему П. этого материала. Напр., решая задачи, применяя на практике

орфографич. правила, уч-ся лучше осмысливает их. Большую роль в развитии П. играет сочетание слова с наглядными образами, примеры, иллюстрирующие общие положения. Особенно важно самостоятельное придумывание примеров уч-ся. Такие приёмы, как составление плана текста, выделение последовательности его частей и т. п., также в большой мере способствуют П.

Более или менее развёрнутый процесс П. объективного содержания изучаемого материала составляет важнейшее звено в его *усвоении*. П. сообщает знаниям и умениям осмысленный характер, чем отличает их от знаний, опирающихся на «механич. заучивание».

Лит.: Выготский Л. С., Мышление и речь, в его кн.: Избр. психологич. исследования, М., 1956; Смирнов А. А., Психология запоминания, М.—Л., 1948; Костюк Г. С., Вопр. психологии мышления, в сб.: Психологическая наука в СССР, т. 1, М., 1959; Брунер Дж., Процесс обучения, пер. с англ., М., 1962; Сенсорное воспитание дошкольников. Сб. статей. Под ред. А. В. Запорожца и А. П. Усовой, М., 1963; Шардаков М. Н., Мышление школьника, М., 1963.

ПОНЯ́ТИЕ — форма научного знания, отражающая объективно существенное в вещах и явлениях и закрепляемая спец. терминами или обозначениями (химич., математич. знаки и т. п.).

В отличие от чувственных образов (*ощущений* и *восприятий*) П. не есть нечто непосредственное, взятое во всём многообразии его качественных особенностей. Из всего этого многообразия П. отвлекает существенное и тем самым получает значение всеобщности, в чём и состоит его главная отличительная черта.

В истинных П. человек не отходит от действительности, но всё глубже и вернее познаёт её; «... в понятиях человека с в о е о б р а з н о (это NB: с в о е о б р а з н о и д и а л е к т и ч е с к и!!) отражается природа» (Ленин В. И., Соч., т. 38, с. 280).

П. отражает действительность в соответствии с наличными в данное время исторически сложившимися возможностями познания. Вместе с развитием абстрактного мышления и общественно-историч. практики развиваются и П., закрепляя процесс постоянного совершенствования познания законов природы и общества. Их содержание существенно переосмысливается, конкретизируется, углубляется, о чём свидетельствует изменение содержания многих П. в истории наук.

Содержание каждого П. является результатом *абстракции*, однако в зависимости от характера представляемых в П. предметов различают конкретные и абстрактные П. (хотя чёткой границы между ними нет). В конкретном П. мыслятся реально существующие предметы (напр., стол, дом и т. п.), в абстрактном П. — свойства предметов (напр., белизна) или отношения между предметами (напр., отношения родства, иерархии между людьми, отношения равенства между числами и т. п.).

В содержании П. представлено нек-рое множество предметов, каждому из к-рых принадлежат признаки, входящие в определение П. Это множество предметов составляет объём П. Между содержанием и объёмом П. существует обратное отношение: увеличение содержания П. ведёт к уменьшению его объёма. Напр., П. «тупоугольный треугольник» имеет большее содержание, чем П. «треугольник», т. к. включает не только признаки всех треугольников, но и новый признак (наличие тупого угла). В то же время П. «тупоугольный треугольник» имеет меньший объём, чем П. «треугольник», т. к. включает не все треугольники. В зависимости от объёма П. классифицируются на единичные, собирательные и общие. Единичное П. включает один предмет (напр., столица СССР), собирательное — группу однородных, но мыслимых как единое целое (созвездие), общее — множество предметов (человек).

Как и между предметами, между П. существуют многообразные отношения, подчиняющиеся законам логики. По содержанию П. делятся на сравнимые, если

в них имеются нек-рые общие признаки (треугольник, квадрат, круг), и несравнимые, когда таких общих признаков нет (треугольник, белизна). Сравнимые П. могут быть совместимыми и несовместимыми в зависимости от того, совпадают их объёмы (полностью или частично) или не совпадают. В свою очередь, совместимые П. могут быть: равнозначащими, если их объёмы совпадают (напр., квадрат и ромб, у к-рого все углы равны); перекрещивающимися, если их объёмы частично совпадают (дети, уч-ся); подчинёнными и подчиняющими, если между ними существуют отношения более частного к более общему (кит и млекопитающее); соподчинёнными, если несколько П. подчинены одному более общему (общеобразовательная ср. школа, ср. спец. уч. заведение, вуз и уч. заведение вообще). Несовместимые П. могут быть противоположными, если П. принадлежат к одному роду, но не исчерпывают его объёма (хороший, плохой); противоречащими, если объём двух П. составляет полный объём родового П. (белый, не-белый); так же как и совместимые, несовместимые П. могут быть соподчинёнными.

Установление отношений между П. — необходимый момент процесса познания и обучения. Оно производится с помощью логич. действий (*определение*, *обобщение*, *систематизация*, *сравнение*), подчинённых определённым правилам. Этими действиями уч-ся овладевают практически в процессе решения познавательных задач, в активном оперировании П. применительно к соответствующему материалу, в ходе проверки П. с точки зрения истинности или ложности, сопоставления П. с конкретной действительностью. При этом П. включаются в *суждения*, к-рые, в свою очередь, образуют систему *умозаключений*. В процессе мышления П. выступают и в качестве исходного пункта (как самый предмет размышления), и как его результат.

Различаются т. н. житейские и научные П. Житейские П. отличаются несистематичностью и безотчётностью. Научные П. систематичны и имеют чёткие признаки, но связь научных П. с действительностью часто сложно опосредствована. Эта связь должна быть специально раскрыта уч-ся, иначе П. будут «книжными», не связанными с практикой, а иногда и формальными, ограниченными внешней речевой формой П., за к-рой нет достаточного понимания свойств и отношений тех вещей и процессов, к к-рым это П. относится. В личном опыте человека житейские П., естественно, предшествуют научным. Линии развития житейских и научных П. переплетаются и оказывают непрерывное воздействие друг на друга. С одной стороны, научные П. не могут не опираться на уже сложившиеся житейские П. С другой стороны, возникновение научных П. оказывает влияние на житейские П., способствуя их дополнению, исправлению и осознанию. Один из важнейших вопросов психологии и педагогики заключается в том, какой должна быть связь между научными и житейскими П., чтобы обеспечить наилучшее усвоение научных П.

Практически важно установить возраст, начиная с к-рого для ребёнка становится возможным усвоение научных П. Решение этого вопроса в значительной степени зависит от методов обучения. При совр. построении школьного образования в младших классах школы происходит в основном овладение практич. навыками (письма, счёта и т. д.) и П. (арифметич., грамматич. и нек-рыми др.) с неполным набором эмпирически наиболее очевидных признаков. Однако в сов. психологии получены экспериментальные данные, показывающие, что научные П. (конечно, в соответствующем объёме) могут сложиться уже в младшем школьном возрасте, если обеспечить руководство их формированием в соответствии с закономерностями процесса усвоения. Важнейшим условием успешного усвоения П. является такая организация деятельности уч-ся, при к-рой формирование П. происходит в процессе его практич. применения к соответствующему материалу. Планомерное руководство со стороны учителя развитием действий уч-ся на основе учёта их психологич. особенностей на разных этапах усвоения приводит к формированию уже у младших школьников П., глубоко раскрывающих соответствующую область действительности. См. *Усвоение знаний учащимися*.

Лит.: Выготский Л. С., Умственное развитие детей в процессе обучения, М.—Л., 1935; его же, Мышление и речь, в его кн.: Избр. психологич. исследования, М., 1956; Кондаков Н. И., Логика, М., 1954; Костюк Г. С., Вопр. психологии мышления, в сб.: Психологич. наука в СССР, т. 1, М., 1959; Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А., Психология усвоения знаний в школе, М., 1959; Горский Д. П., Вопросы абстракции и образование понятий, М., 1961; Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников, М., 1962; Кабанова-Меллер Е. Н., Психология формирования знаний и навыков у школьников, М., 1962; Шардаков М. Н., Мышление школьника, М., 1963; Талызина Н. Ф., Опыт управляемого обучения нач. геометрии в школе на основе теории формирования умственных действий, в кн.: Тезисы докладов на II съезде Общества психологов, в. 5, М., 1963; Леонтьев А. Н., Гальперин П. Я., Теория усвоения знаний и программированное обучение, «Сов. педагогика», 1964, № 10.

А. Н. Ждан. Москва.

ПООЩРЕ́НИЕ — мера педагогич. воздействия, выражающая положительную оценку воспитателями (родителями, педагогами и др.) учения, труда, поведения детей и побуждающая их к дальнейшим успехам. П. укрепляет у детей веру в себя, в свои силы и способности, вызывает у них новую энергию и старание.

П. детей дошкольного возраста в семье, в дет. саду применяется преимущественно в форме устной похвалы со стороны старших. В школе используется развёрнутая система П.: устное одобрение, поощрительная запись в дневнике, повышение отметки за прилежание, благодарность директора (устная на линейке или приказом по школе), благодарственное письмо к родителям, почётная грамота, награда. П. может быть как индивидуальным, так и коллективным (когда, напр., отмечаются успехи пионерского отряда в выполнении важного общественно-трудового поручения, достижения отдельных классов, кружков, спортивных команд и т. д.). Право П. уч-ся в школе принадлежит не только педагогам, но также дет. коллективам и их органам.

Использование П. требует большого пед. такта. Прежде всего оно должно быть обоснованным и справедливым. Нельзя поощрять только за хороший результат деятельности без учёта прилежания, трудолюбия, инициативы, вложенных в неё. Напр., если способный ученик сравнительно легко достиг хороших успехов в учении, а ученик со средними способностями добился таких же успехов в результате упорного и настойчивого труда, то, естественно, П. заслуживает второй ученик, а не первый, к-рый при своих данных вполне мог бы достичь и отличных успехов. Важно учитывать, что в П. особенно нуждаются дети, не уверенные в своих силах. Опытный педагог никогда не упустит возможности похвалить робкого, нерешительного ребёнка, создаст для него такие условия, поручит такое задание, чтобы он по праву заслужил П. Как правило, заслуживает П. прилежание. Если у недисциплинированного школьника проявляются к.-н., пусть даже незначительные, признаки дисциплинированности, его усилия одобряются. Поощряя такого ученика, педагог и дет. коллектив вправе выразить уверенность в том, что в дальнейшем он добьётся ещё бо́льших успехов. Такой подход признаётся справедливым самими детьми, и это создаёт положительное отношение к системе П. и к самому поощряемому, вызывает желание отличиться. Наоборот, П. только на основе внешних формальных данных, игнорирующее возможности самого поощряемого и условия его деятельности, вызывает у детей враждебное отношение к поощряемому и никак их не стимулирует. П. только тогда имеет воспитывающее значение, когда оно находит активную нравственную поддержку всего дет. коллектива.

П. не следует злоупотреблять: при слишком частом использовании оно заметно теряет силу своего воздействия. В то же время ребёнок отучивается выполнять требуемое, если оно не подкрепляется П., у него задерживается развитие дисциплинированности, чувства долга. Следует избегать П. за обычную деятельность в нормальных условиях, не требующую особых дополнительных усилий и составляющую прямую обязанность детей в школе или дома. Особенно нужно поощрять такие действия и поступки, в к-рых проявляются наиболее ценные человеческие качества — высокая сознательность, мужество, душевная отзывчивость, глубокое чувство долга, коллективизм, трудовой героизм, являющиеся нравственным примером для детей.

П. не должно заслонять в сознании детей и самого поощряемого ценности совершённого поступка и его нравственных мотивов. Особенно осторожным надо быть при П. подарками. Такой формой П. нередко злоупотребляют в семье, когда ребёнку за хорошие успехи в учёбе дарят различные вещи. Более того, порой родители заранее обещают ребёнку подарок за отличное окончание уч. года. Т. о., П. превращается в откровенный подкуп, торг. Антипедагогично и безнравственно оплачивать деньгами хорошие отметки ребёнка. Такие факты приводят нек-рых педагогов к ошибочному выводу, что П. вообще вредно в воспитании, что оно подрывает его нравственную основу, приучает детей руководствоваться корыстными мотивами в своём поведении. П. как способ пед. воздействия проявляется в многообразных формах и то, что отдельные из них не являются педагогически разумными, отнюдь не опорочивает все остальные. Надо стремиться к тому, чтобы дети в своей деятельности и поведении руководствовались внутренними идейно-нравственными мотивами, а не внешними стимулами, порой не отвечающими существу дела, поступка и подменяющими высокие побуждения более примитивными, утилитарными. Однако ошибочно думать, что можно сразу формировать у детей высокие стимулы и формы поведения, игнорируя сложную сферу реальных потребностей и влечений, привычек и интересов, к-рые оказывают сильнейшее влияние на характер поведения ребёнка. Само применение П. требует большой гибкости, учёта общей обстановки, индивидуальных особенностей самого поощряемого, уровня его воспитанности, его возраста и т. д.

П. по своей сути всегда связано с движением вперёд, с совершенствованием знаний и поведения детей; оно отмечает конкретные творческие и нравственно-волевые усилия воспитанника и пробуждает в нём готовность к новым усилиям в своём движении вперёд. Именно поэтому следует избегать таких форм П., к-рые имеют чрезмерно общий и статичный характер.

Сомнителен, напр., пед. эффект практикуемых в нек-рых школах ученич. «Досок почёта», на к-рых фотографии лучших уч-ся «демонстрируются» в течение четверти, а порой и полугодия, или объявления к.-л. класса, пионерского отряда «передовым», «образцово-показательным» на неопределённо долгий срок: это порождает у уч-ся самоуспокоение, самодовольство, заставляет скрывать поступки, не отвечающие их высокому званию, вносить фальшь в отношения между уч-ся и ученич. коллективами.

П. должно привести воспитанников к мысли, что общественное признание ко многому их обязывает, повышает их ответственность, открывает новые перспективы и вместе с тем не даёт оснований для зазнайства. Правильно осуществляемое П. сочетается с воспитанием у уч-ся чувства долга, умения критически оценивать

сделанное с тем, чтобы удовлетворение достигнутым вызывало желание добиться ещё больших успехов.

П. следует применять осторожно, вдумчиво, всесторонне учитывая его конкретный пед. эффект, лишь при этом условии оно может быть действенным средством воспитания.

Лит.: Макаренко А. С., Соч., т. 7, М., 1958 (см. Предметный указатель); Печерникова И. А., Поощрение и наказание детей в семье, М., 1958; Гмурман В. Е., Поощрение и наказание в школе, М., 1962; Наумов Б. И., Поощрение и наказание в семье, М., 1962.

ПОПЕЧИ́ТЕЛЬ УЧЕ́БНОГО О́КРУГА — гос. чиновник в дореволюционной России, стоявший во главе уч. округа. Должность П. у. о. была введена в 1803 согласно «Предварительным правилам народного просвещения». До 1835 управление уч. округами находилось в ведении училищных комитетов при ун-тах, и П. у. о. не имел распорядительной власти, его права ограничивались наблюдением за исполнением законов и правительственных распоряжений. С ликвидацией училищных комитетов в ведение П. у. о. вошли все уч. и культурные учреждения на территории уч. округа, к-рым он управлял с помощью окружных инспекторов и директоров нар. училищ. В округах с большим числом уч. заведений вводилась должность помощника П. у. о. В обязанности П. у. о. входило: инспектирование подведомственных ему учреждений, составление ежегодных отчётов об их состоянии и назначение должностных лиц, выдача разрешений на устройство нар. чтений, концертов и т. п. С конца 19 в. при П. у. о. и под их председательством состояли попечительские советы, выполнявшие совещательные функции (см. *Учебный округ*).

ПОПЕЧИ́ТЕЛЬСТВО — см. *Опека и попечительство.*

ПОРО́Г ОЩУЩЕ́НИЯ — минимальная величина раздражителя, при к-рой впервые возникает *ощущение* или его едва заметное изменение. П. о., измеряемый минимальной величиной раздражителя, впервые вызывающего едва заметное ощущение, наз. а б с о л ю т н ы м. Раздражители, не достигающие этой величины, наз. подпороговыми. П. о., измеряемый минимальным приростом величины раздражителя, вызывающим едва заметное изменение ощущения, наз. р а з н о с т н ы м п о р о г о м, или п о р о г о м р а з л и ч е н и я. Пороги различения интенсивности раздражителя для каждого органа чувств (анализатора) являются относительно постоянными величинами, выражающими отношение прироста раздражителя к его исходной величине (см. *Вебера—Фехнера закон*). Однако это постоянство характерно только для среднего диапазона интенсивности раздражителей. При значительном увеличении силы раздражитель начинает восприниматься как неприятный (порог дискомфорта), а при дальнейшем усилении и как вызывающий болевое ощущение (болевой порог). Все градации раздражителей по интенсивности от абсолютного порога до болевого составляют динамич. диапазон *чувствительности* данного анализатора. Чувствительность в числовом выражении является величиной, обратно пропорциональной порогу.

П. о. не являются неизменными: Они зависят от значимости раздражителя, длительности его действия (см. *Адаптация*), состояния рецепторов и всего организма, от одновременного воздействия других раздражителей и т. п.

Изучение П. о. имеет большое практич. значение (в частности, для *инженерной психологии*, военной психологии и в др. областях). У аномальных детей наблюдаются существенные изменения П. о., отмечается сужение динамич. диапазона чувствительности, как за счёт повышения абсолютных П. о., так и за счёт понижения порога дискомфорта и болевого порога. Установление П. о. при нарушениях в работе анализаторов имеет

важнейшее значение для диагностики нарушений и для определения путей и средств *коррекции* дефектов.

Лит.: Кравков С. В., Очерк общей психофизиологии органов чувств, М.—Л., 1946; е г о ж е, Взаимодействие органов чувств, М.—Л., 1948; Лазарев П. П., Исследования по адаптации, М.—Л., 1947; Макаров П. О., Нейродинамика зрительной системы человека, Л., 1952; Соколов Е. Н., Восприятие и условный рефлекс, М., 1958; е г о ж е, Рефлекторные основы восприятия, в сб.: Психологическая наука в СССР, т. 1, М., 1959; Ориентировочный рефлекс и проблемы рецепции в норме и патологии. Под ред. Е. Н. Соколова, М., 1964.

ПОРО́КИ СЕ́РДЦА — заболевание, при к-ром по разным причинам происходит повреждение клапанов сердца или отверстий, закрывающихся этими клапанами. Сердце представляет собой полый орган, разделённый продольной и поперечной перегородками на четыре камеры. Отверстий в продольной перегородке у здорового человека нет, и правая и левая половины сердца непосредственно между собой не сообщаются. Над поперечной перегородкой лежат два предсердия, под ней — два желудочка. Между левым предсердием и левым желудочком и между правым предсердием и правым желудочком в поперечной перегородке имеются по одному отверстию, к-рые прикрываются клапанами. Такие же отверстия и клапаны имеются между отходящими от левого желудочка аортой и от правого желудочка лёгочной артерией. Кровь течёт в направлении от предсердий в желудочки, а от них — в аорту и в лёгочную артерию и разносится далее по всему телу. Клапаны предназначены для того, чтобы кровь во время сокращения сердца не возвращалась обратно в желудочки и предсердия. При поражении клапанов с последующим сморщиванием и деформацией их отверстия между указанными отделами сердца не закрываются полностью, и часть крови возвращается обратно в желудочки или предсердия, переполняя их. В этом случае развивается порок, называемый н е д о с т а т о ч н о с т ь ю к л а п а н о в с е р д ц а. В других случаях, когда суживаются отверстия и кровь задерживается в нижележащих отделах сердца, появляется порок, называемый с у ж е н и е м о т в е р с т и й (стенозом). Может развиться и недостаточность клапанов и сужение отверстий одновременно, т. н. сложный П. с.

П. с. бывают приобретёнными и врождёнными. Приобретённые П. с. обычно развиваются в результате воспалительных процессов внутренней оболочки сердца, покрывающей клапаны (эндокардит), или при поражении фиброзного кольца отверстий вследствие ревматич. процесса в них, после перенесённого септич. эндокардита и др.

При повреждении клапанов или отверстий общее кровообращение нарушается в разной степени. При *ревматизме* наиболее часто (90—95%) поражаются клапаны между левым предсердием и левым желудочком (недостаточность клапанов), реже развивается сужение отверстий между ними. В нек-рых случаях поражаются клапаны и отверстия аорты и лёгочной артерии и совсем редко — клапаны и отверстия между правым предсердием и правым желудочком.

Т. к. в подавляющем большинстве случаев (98%) приобретённые П. с. возникают при ревматизме и влекут за собой развитие *ревмокардита*, то лечение и профилактика их связаны с лечением и профилактикой ревматич. процесса. После острого периода болезни необходимо создать благоприятные условия для работы сердца — надлежащий школьный режим, лечебная физкультура, правильное чередование труда и отдыха, рациональное использование каникулярного времени.

Дети, у к-рых П. с. выражен не резко и признаки нарушения кровообращения отсутствуют (компенсированный порок), обычно ни на что не жалуются и успешно справляются со школьными занятиями. Такие

дети могут учиться в школе на общих основаниях, но всё же не следует их перегружать, особенно внешкольными занятиями (кружки и т. п.). Для нек-рых детей с П. с. школьный режим оказывается непосильным. Они жалуются на утомляемость, головные боли, сердцебиение, у них наблюдается снижение успеваемости и т. п. В этих случаях, если даже нет признаков нарушения кровообращения, рекомендуются предоставление больным детям дополнительного выходного дня, освобождение их от последних уроков, занятия лечебной физкультурой под контролем врача. Им категорически запрещаются спортивные соревнования; они могут кататься на коньках и лыжах, но только по назначению врача и под его контролем. При малейшем нарушении кровообращения детей следует освобождать от посещения школы и лучше всего госпитализировать.

Причинами врождённых П. с. являются нарушения в развитии плода (особенно в первые 2—3 месяца беременности) вследствие заболевания беременной нек-рыми вирусными инфекциями (краснуха, грипп, и др.), недостатка витаминов в организме матери, влияния радиоактивных излучений и перенесённого плодом внутриутробного эндокардита. Чаще всего эти П. с. бывают комбинированными.

Существует много разновидностей врождённых П. с. Более часты дефекты (отверстия) в перегородке между желудочками (болезнь Толочинова—Роже), незарощение Боталова протока, дефекты в перегородке между предсердиями. Это т. н. белые П. с., к-рые не сопровождаются развитием синюхи; они не так опасны и могут в течение ряда лет ничем не проявляться. Более тяжёлые пороки — это сужение лёгочной артерии и сочетание его с другими дефектами сердца (комбинированные пороки). Врождённые П. с., сопровождающиеся синюхой (синие пороки), представляют значительную опасность для ребёнка.

Для детей с врождёнными П. с. и особенно при комбинированных пороках характерны отсталость в физич. развитии (отставание в весе и росте), быстрая утомляемость, одышка, усиливающаяся при движении, изменение цвета кожи и слизистых оболочек (посинение, бледность), появление изменений на пальцах рук и ног — ногти становятся широкими и выпуклыми и напоминают «часовые стёклышки», последние фаланги пальцев утолщаются в виде «барабанных палочек». При более лёгких формах врождённых П. с. лечение сводится к поддержанию сил больного путём диетич. режима и предохранения детей от различных заболеваний. Нек-рые дети могут посещать школу, но требуют особого режима, как и при приобретённых П. с. В каждом отдельном случае врождённых П. с. необходима консультация с хирургом для решения вопроса о возможности оперативного вмешательства.

Дети с синими П. с. не могут посещать школу, занятия с ними надо организовать на дому. Об этом должны позаботиться участковый врач и родители.

Раньше врождённые П. с. считались неизлечимыми, теперь же, в связи с достижениями хирургич. техники, можно исправлять дефекты, имеющиеся при нек-рых формах врождённых П. с.

Лит.: Скворцов М. А., Особенности пороков сердца у детей, «Новости медицины», 1950, в. 20; Бакулев А. Н., Хирургическое лечение болезней сердца и магистральных сосудов, М., 1952; Зеленин В. Ф., Больной с пороком сердца, М., 1952; Мешалкин Е. Н., Опыт хирургического лечения больных с врождённым пороком сердца, «Хирургия», 1954, № 1; Бакулев А. Н. и Мешалкин Е. Н., Врождённые пороки сердца, М., 1955; Хирургическое лечение митральных стенозов. Под ред. А. Н. Бакулева, М., 1952; Кутушов Ф. Х., Мишура В. И., Специальные методы исследования и хирургическое лечение врождённых пороков сердца, в кн.: Многотомное руководство по педиатрии, т. 3, М., 1962; Маслов М. С., Врождённые пороки сердца у детей, там же; Юренев П. Н., Ревматический кардит, [М.], 1964.

К. Ф. Попов. Москва.

ПОРТУГА́ЛИЯ (Portugal), П о р т у г а л ь с к а я Р е с п у б л и к а,— гос-во на Ю.-З. Европы, на З. Пиренейского п-ова; в состав П. входят также Азорские о-ва и о-в Мадейра. Площадь — 92 тыс. км². Население — 9,1 млн. чел. (1964). Столица — г. Лисабон. Гос. язык — португальский.

Просвещение. Развитие школьного дела в П. началось в 12 в., с образованием самостоятельного гос-ва. Число школ было очень ограниченным. С расширением колониальной экспансии, начавшейся в 13 в., в П. стали создаваться морские и военные школы. На преподавание в уч. заведениях оказывала большое влияние католич. церковь. В 16 в. нар. образование было монополизировано иезуитами. Во 2-й пол. 18 в. влияние иезуитов было ограничено, вводилась новая организация школьной системы, предусматривавшая повсеместное создание уч. заведений, устанавливалась система гос. инспектирования школ. В 19 в. был предпринят ряд мер по дальнейшему усилению гос. контроля над школой. Однако сильное влияние католич. церкви в области образования сохраняется до сих пор. Школа не отделена от церкви. Наряду с гос. уч. заведениями существует сеть частных. Экономич. отсталость страны, зависимость от иностр. капитала тяжело отражаются на состоянии просвещения. В 1844 был издан первый декрет об обязательном нач. обучении. Однако ни этот, ни декреты, принятые в последующие годы (1870, 1878, 1894, 1897, 1901, 1911, 1919, 1939, 1952, 1956), не были выполнены. Школ не хватает. Св. 38% населения страны неграмотно (1960).

Система нар. образования имеет следующую структуру. Дет. сады — 2-летние (для детей в возрасте от 5 до 7 лет). В 1963/64 уч. г. в дет. садах было 8855 детей. Нач. школы — 4-летние (для детей от 7 до 11 лет). Однако значительная часть уч-ся обучается только 3 года. Многие школы, особенно сельские,— одноклассные. В первых 3 классах изучаются: португальский яз., арифметика и геометрия, ручной труд, домоводство, этика, проводятся беседы на религиозные темы и занятия хоровым пением. На 4-м году обучения добавляются: география, история П., естествознание, граждановедение, рисование и каллиграфия. В 1963/64 уч. г. в нач. школах было 885 182 уч-ся. Ср. школа (лицей) — платная, работает на базе 4-летней нач. школы, имеет 7-летний срок обучения, к-рый распадается на три цикла (2 г. +3 г.+2 г.). На 1-м цикле изучаются: португальский и франц. яз., история, география, естествознание, математика, мораль, религия, физкультура, хоровое пение и ручной труд. На 2-м цикле добавляются: англ. яз., химия, физика, рисование, на 3-м — лат., греч. и нем. яз., философия, политика и управление страной. По окончании 3-го цикла можно поступить в высшее учебное заведение. Оканчивают 3-й цикл очень немногие. В 1963/64 уч. г. в государственных средних школах обучалось 59 720 чел.

Проф. уч. заведения работают в основном на базе 2-годичной подготовительной школы, куда можно поступить по окончании нач. школы. Непосредственно после нач. школы можно поступить в практич. с.-х. школу (2—4 года). На базе подготовительной школы работают индустриальное училище (2—4 года), коммерческое училище (2—3 года) и с.-х. училище (5 лет). После 2 лет обучения в индустриальном училище и 2-летнего подготовительного курса можно поступить в индустриальный колледж (4 года). После 2 лет обучения в коммерческом училище и одногодичного подготовительного курса можно поступить в коммерческий колледж (3 года). На базе 2-го цикла ср. школы работают морское (2 года) и мед. (3 года) училища. На базе нач. школы работают консерватории. В 1963/64 уч. г. в проф.-технич. уч. заведениях было 128 724 уч-ся.

Учителей нач. школы готовят 2-годичные пед. училища на базе 2-го цикла ср. школы. В 1963/64 уч. г. в пед. училищах было 3332 уч-ся. Для того чтобы стать учителем ср. школы, надо окончить ун-т, сдать спец. экзамены по пед. дисциплинам и пройти пед. практику в школе.

В число вузов входят: 3 т .н. классич. ун-та — в Коимбре (осн. в 1290,

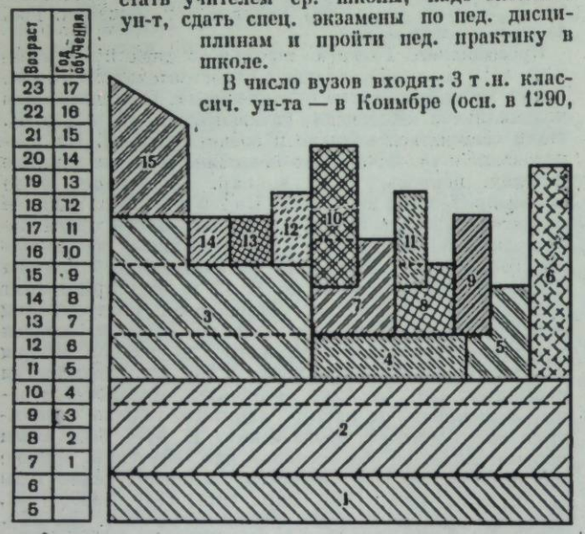


Схема системы нар. образования Португалии: *1* — детский сад; *2* — начальная школа; *3* — средняя школа; *4* — подготовительная школа; *5* — практическая сельскохозяйственная школа; *6* — консерваторий; *7* — индустриальное училище; *8*—коммерческое училище; *9* — сельскохозяйственное училище; *10* — индустриальный колледж; *11* — коммерческий колледж; *12* — медицинское училище; *13*— морское училище; *14* — педагогическое училище; 15—вуз.

ф-ты: лит., юридич., мед., фармацевтич., естественнонаучный), Лисабоне (осн. в 1290, реорганизован в 1911, ф-ты те же, что и в ун-те Коимбры), Порту (осн. в 1911, ф-ты: естественнонаучный, мед., инженерный, фармацевтич., экономич.), технич. ун-т в Лисабоне (осн. в 1931, состоит из ин-тов: социальных наук, финансово-экономич., технич., с.-х., ветеринарного) и несколько колледжей. В 1963/64 уч. г. в вузах насчитывалось 22 996 студентов.

К числу крупнейших б-к относятся: Нац. б-ка в Лисабоне (404 тыс. тт.), Публичная б-ка в Порту (716 тыс. тт.), Публичная б-ка и архив в Эворе (565 тыс. тт.). Музеи: античного иск-ва, современного иск-ва, этнографич., археологич., историч.— в Лисабоне и др.

ПОСЛЕ́ДОВАТЕЛЬНЫЙ О́БРАЗ — образ предмета, сохраняющийся у человека в течение короткого промежутка времени непосредственно после восприятия раздражителя. Существуют зрительные, слуховые, вкусовые, обонятельные, тактильные П. о. Физиологич. основой П. о. являются следы прежних раздражений в высших отделах центральной нервной системы. Наиболее подробно изучены зрительные П. о. В этой области различают положительные П. о., представляющие собой сохранение следа светового раздражителя того же качества, что и действующий раздражитель, и отрицательные П. о., контрастные раздражителю. Наличие П. о. обусловливает восприятие прерывистых, но быстро следующих друг за другом раздражителей как непрерывных. Благодаря этому, напр., человек не замечает перерывов между кадрами при просмотре кинокартины. Длительность П. о. зависит от того, на какой участок сетчатки глаза — центральный или периферический — упало световое раздражение, а также от того, утомлён или не утомлён глаз пред-

шествующей зрительной работой. В обычных условиях человек не замечает П. о., т. к. глаз совершает непрерывные движения, и значительного утомления к.-л. одних участков сетчатки не наблюдается. Зрительные П. о. необходимо учитывать при проектировании осветительных установок и проведении зрительных наблюдений как невооружённым глазом, так и с помощью оптич. приборов.

Лит.: Кравков С. В., Глаз и его работа, 4 изд., М.–Л., 1950.

ПОСЛУША́НИЕ — готовность и привычка повиноваться старшим; первичная форма дисциплинированности у детей в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Осуществляя всесторонний и постоянный надзор за жизнедеятельностью детей, оберегая их от возможных опасностей, родители непосредственно управляют всем *поведением* детей в первые годы их жизни. Уже собственный первоначальный опыт «проб и ошибок» практически убеждает большинство детей в необходимости повиноваться взрослым. Однако рассчитывать, что такой опыт сложится стихийно, не следует. Недостаток его может привести к тому, что дети будут расти непослушными, капризными, упрямыми.

Опыт поведения, приобретаемый детьми в условиях правильного воспитания, имеет двоякий характер. С одной стороны, он показывает детям их неподготовленность, превосходство взрослого над ними, тем самым приучает их слушаться старших. С другой стороны, тот же опыт вооружает их определёнными знаниями, следовательно, даёт возможность правильно действовать по собственному усмотрению, а не только по указке старших. Т. о., опыт служит началом не только П., но и самостоятельности детей. Противоположные по своему характеру, обе эти черты поведения формируются в живом диалектич. единстве; если воспитание правильно разрешает противоречие между ними, оно способствует в дальнейшем последовательному превращению П. в сознательную дисциплинированность — одно из важнейших качеств полноценной личности. Непонимание этого неизбежно ведёт к ошибкам в пед. теории и практике воспитания. Так, напр., нек-рые педагоги подчёркивают в дисциплинированности гл. обр. её сознательность и добровольность, пренебрегая другой стороной — привычкой к повиновению, создаваемой П. Более того, они утверждают, что П. ущемляет ребёнка, мешает развитию его инициативы, вырабатывает механич. исполнительность, слепую покорность. Однако эти отрицательные качества порождаются не П., а авторитарным характером воспитания (см. *Авторитарное воспитание*). Без привычки к повиновению вообще невозможна никакая дисциплинированность. Привычка эта не представляет собой простую пассивную покорность, наоборот, она связана с волевыми качествами. Ребёнку порой и не хочется выполнять *требование* старшего, но он тормозит своё отрицательное чувство, побеждает своё нежелание подчиниться и выполняет требование. У ребёнка, не обладающего развитой способностью торможения, необходимость выполнить требование старшего или уполномоченного дет. коллектива каждый раз порождает цепь колебаний и вопросов: так ли важно само требование, нельзя ли обойтись без его выполнения, не может ли это сделать кто-либо другой и т. д. В результате нередко ребёнок отказывается выполнять требуемое от него, а если и подчиняется, то субъективно считает, что делает это в порядке одолжения, т. е. остаётся на позиции своеволия: захочу — выполню, не захочу — не выполню. Это вызывает неудовлетворённость у взрослых и нередко толкает их к другой крайности: они сосредоточивают главное внимание на выработке у детей навыков беспрекословного П., сводят к нему всю задачу дисциплинирования. Но именно это тормозит развитие дет. инициативы, не приучает ребёнка самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки. Отсюда, конечно, не следует, что вообще можно отбросить П. как необходимую форму дисциплинирования. Воспитание П. не исключает необходимости вырабатывать у ребёнка умение сопротивляться отрицательному требованию, если даже оно исходит от старшего лица.

Главным средством воспитания П. у детей является правильная организация их жизни, быта, учения, твёрдый режим и распорядок в семье. *Авторитет родителей* и *авторитет учителя* придают внушающую силу их требовательности и приучают детей подчиняться слову старшего, в первую очередь таким словам, как «нельзя» и «надо», к-рые могут звучать не только строго или резко, а и ласково, добродушно, но при любых условиях — спокойно, выдержанно. В какую бы форму слово-требование ни облекалось, ребёнок всегда должен чувствовать за ним непоколебимую волю старшего. Взрослые часто совершают ошибку, многократно повторяя свои распоряжения. Это не приучает детей к П., а вырабатывает у них опыт непослушания.

Твёрдость и непоколебимость воли взрослого не исключают необходимости быть гибким в самом подходе к ребёнку. Бесполезно требовать П. от ребёнка, когда он находится в состоянии возбуждения. Лучше подождать, пока он успокоится. Не следует, когда это возможно, сразу применять *принуждение*, минуя средства *убеждения*. Нельзя оставлять безнаказанным неподчинение ребёнка, в то же время важно умело поощрять его П. (см. *Поощрение*, *Наказание*).

Чем старше становятся дети, тем больше гибкости в подходе к ним требуется от взрослого. Это, однако, не означает отказа от требовательности как принципа воспитания. Здесь надо учитывать диалектику перехода от простого П. к сознательной *дисциплине*. Суть этого процесса состоит в том, что, во-первых, всё поведение у детей старшего возраста приобретает всё более осознанный, контролируемый разумом характер; во-вторых, воспитанники приучаются повиноваться и общественным установлениям — нравственным, административным, юридическим, у них формируется чувство общественного долга. Наконец, с возрастом они всё больше привыкают повиноваться собственному разуму и воле, владеть собой, т. е. достигают настоящей самодисциплины. П. трансформируется во внутренний элемент сознательной и свободной дисциплинированности, а это значит, что должна изменяться и сама требовательность к уч-ся. Последовательно возрастая, она вместе с тем влечёт за собой рост уважения к личности школьника, признание его растущих прав и самостоятельности, вызывает необходимость широко опираться на собственное сознание и волю воспитанников.

Лит.: Печерникова И. А., Воспитание послушания и трудолюбия у детей в семье, М., 1965.

ПОСТО́ВСКАЯ, Мария Павловна (7.IX.1865—15.XI.1953) — рус. олигофренопедагог. Активно содействовала организации первых в России *вспомогательных* шк. Пед. деятельность начала в 1888 по окончании Лубянских высших женских курсов в Москве. С 1896— преподавательница 3-м Пятницким женским училищем в Москве, в к-ром стремилась создать такие условия, чтобы все дети независимо от способностей могли закончить нач. школу. В 1903 ходатайствовала перед Моск. гор. управой о создании при училище вспомогательных классов для умственно отсталых детей. Добиться такого разрешения ей удалось лишь в 1908, когда и был создан первый в России вспомогательный класс. Во вспомогательном классе проводились занятия по исправлению недостатков речи, по ритмике, ручному труду, развивалось дет. самоуправление и самодеятельность, была налажена тесная связь врача и учителя. П. содействовала открытию в Москве других вспомогательных классов и школ; руководимое ею училище стало центром методич. работы среди учителей вспомогательных школ. С нач. 1918 П. была инспектором Мосгороно по спец. школам для аномальных детей. С 1930, после ухода на пенсию, на общественных началах оказывала помощь в работе вспомогательных школ Москвы.

Соч.: Вспомогательные школы за границей, М., 1912 (совм. с др.); Новая школьная организация с системой вспомогательного обучения, М., 1913 (совм. с др.); Воспитание и образование дефективных детей, «Вестник просвещения», 1923, № 11—12; Обучение грамоте отсталых детей, М.—Л., 1930.

Лит.: Азбукин Д., Видный рус. педагог — Мария Павловна Постовская, «Сов. педагогика», 1947, № 3.

ПОСТУ́ПОК — действие человека, рассматриваемое в его соотношении с социальными, в т. ч. этич. и правовыми нормами, принятыми в обществе. В соответствии с этич. требованиями П. оцениваются как нравственные или безнравственные, честные или нечестные, геронч. или трусливые и т. д. За свои П. человек несёт ответственность; за П., нарушающие социальные требования и нормы поведения, подвергается взысканию. В отличие от несознательных, импульсивных действий (см. *Импульсивность*), П. внутренне мотивирован, сознателен, целенаправлен. Он возникает по внешним или внутренним поводам, являющимся побудителями П.; возникающие в связи с этим побуждения контролируются сознанием (обсуждение мотивов поступка) и осуществляются на основе сознательного решения. В П. и в их системе выражается *характер* человека, такие его черты, как прямота, откровенность, настойчивость, экспансивность, лицемерие, замкнутость, скрытность и т. п. П. неразрывно связан и с интеллектуальной стороной личности, что обусловливает разумные и неразумные П. Разумными являются П., не только сообразующиеся с обстановкой (т. н. адекватные), но и направленные на разумные цели. В П. выражается эмоциональность и *темперамент* человека, напр. возбудимость и сила нервно-психических процессов у холерика, слабость и депрессивный фон у меланхолика и т. п.

Действия ребёнка становятся П. по мере развития его сознания (в частности, нравственного сознания), интеллекта и воли. Как элемент поведения, П. подчинён поведению в целом, его причинам, мотивам и целям. См. также статьи *Поведение*, *Нравственное поведение*.

ПОТЁМКИН, Владимир Петрович [26.IX(8.X). 1878—23.II.1946] — сов. историк и дипломат, деятель нар. образования, академик (с 1943), действит. член АПН РСФСР (с 1943). Член Коммунистич. партии с 1919, чл. ЦК партии с 1939; член ЦИК СССР с 1935, депутат Верховного Совета СССР 1—2-го созывов.

В 1898 окончил историко-филологич. ф-т Моск. гос. ун-та и был оставлен при кафедре всеобщей истории для подготовки к профессорскому званию. В 1900—17 вёл преподавательскую работу в гимназиях и других ср. уч. заведениях в Москве и Екатеринославе и одновременно — большую пропагандистскую работу среди студентов и рабочих. В 1917—19 заведовал отделом НКП РСФСР, к-рый под его руководством по поручению коллегии НКП провёл более 180 съездов и совещаний учителей и др. работников нар. образования; эти съезды и совещания сыграли важную роль в строительстве новой школы. П. принимал активное участие в разработке важнейших документов по вопросам нар. образования, созданных в первые годы Сов. власти. Во время гражд. войны вёл ответств. политработу в Красной Армии на Зап., Юж. и др. фронтах, был членом Реввоенсовета 6-й армии. В первые послевоенные годы заведовал Одесским губоно. В 1922 П. перешёл на дипломатич. работу и последовательно занимал посты полпреда СССР в Греции, Италии и Франции. В 1937—40 — первый зам. нар. комиссара иностр. дел СССР. С 1940—

наркомом просвещения РСФСР и с 1943 одновременно президент АПН РСФСР.

В своих историч. работах П. уделял главное внимание проблемам истории рабочего движения во Франции и Англии и вопросам междунар. отношений. Он был гл. редактором и одним из авторов трёхтомной «Истории дипломатии» (1941—45), за к-рую дважды был удостоен Гос. премии СССР (1942, 1945), а также переводчиком ряда фундаментальных работ франц. историков.

Под руководством П. НКП РСФСР провёл значительную работу по сохранению школьной сети и контингентов уч-ся в годы Вел. Отечеств. войны и осуществлению в послевоенный период мероприятий, связанных с введением в стране всеобщего обязательного семилетнего обучения, развитием сети школ рабочей и сельской молодёжи, созданных по решению СНК СССР в 1943—44. Большое внимание П. уделял проведению в жизнь мероприятий, направленных на повышение качества работы общеобразовательной школы, улучшение постановки идейно-политич. воспитания уч-ся, борьбу с формализмом в обучении и воспитательной работе, упорядочение организационных основ школьной системы в СССР.

Соч.: История дипломатии. Под ред. В. П. Потемкина, т. 1—3, М., 1941—45; Статьи и речи по вопросам нар. образования, М.—Л., 1947.

ПОТРЕ́БНОСТЬ — объективная нужда организма в определённых условиях, обеспечивающих его жизнь и развитие. П. присущи всем высокоорганизованным живым организмам. Но между П. животных и П. людей существует принципиальное качественное различие. Круг П. у животных ограничен их естественными, органич. П. (П. в пище, П. самосохранения и т. п.). Проявляются эти П. в форме инстинктов, органич. ощущений, влечений. П. людей подчинены социальным закономерностям, т. к. люди, в отличие от животных, не получают (в основном) готовых предметов, удовлетворяющих П., а вынуждены производить их в процессе совместной трудовой деятельности. Общественный труд, являясь осн. источником удовлетворения П., меняет как их предметное содержание, так и способы их удовлетворения. Отсюда и вытекает качественное своеобразие П. у людей (в т. ч. и естественных П.). «Голод есть голод,— писал К. Маркс,— однако голод, который утоляется вареным мясом, поедаемым с помощью ножа и вилки, это иной голод, чем тот, при котором проглатывают сырое мясо...» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 12, с. 718). Основоположники марксизма-ленинизма придавали первостепенное значение П. в жизни общества. К. Маркс и Ф. Энгельс доказали общественно-историч. обусловленность П. у людей. П., являясь продуктом исторического развития, обусловлены развитием производства. Отсюда следует, что хотя П. отдельного человека зависят от условий его индивидуальной жизни, однако в конечном счёте они обусловлены общественными отношениями и тем местом, к-рое данный человек занимает в системе этих отношений.

Наряду с естественными (или первичными) П. у человека возникают и высшие (или вторичные) П., к-рые, в свою очередь, делятся на материальные (П. в предметах обстановки, орудиях труда и др.) и духовные (П. в знаниях, в искусстве и др.).

П. носит объективный и субъективный характер: будучи обусловлена состоянием организма и факторами внешней среды, она объективна; субъективная же сторона П. выступает в конкретных формах её проявления (влечение, чувство, желание, стремление). Эти формы проявления П. различны прежде всего именно по степени осознанности: от смутного диффузного влечения до стремления с полным сознанием цели и средств удовлетворения П. Субъективная сторона П. переживается личностью и как активное, и как пассивное состояние: пассивность выражается в зависимости человека от внешнего мира, в испытывании им нужды в том, что лежит вне его; активная сторона — в стремлении личности к удовлетворению этой нужды, к овладению предметами внешнего мира. Отсюда вытекает роль П. в жизни человека, являющихся источником его активности, осн. движущей силой развития личности.

Все П. характеризуются прежде всего предметным содержанием, т. е. направленностью на определённый объект (П. в определённой пище, П. в общении с другим человеком, П. в приобретении определённых знаний и т. д.). Тот предмет, на к-рый направлена П., и есть непосредственный побудитель деятельности. Для П. характерна периодич. актуализация их. Так, многие элементарные П. обладают цикличностью (напр., П. в пище, движении, сне); более сложные П. (напр., духовные), лишённые цикличности, обладают свойством многократно повторяться.

П. человека не остаются неизменными: одни П. усложняются, другие отмирают и возникают новые П. В основе изменения П. лежит, с одной стороны, изменение круга предметов, удовлетворяющих П., с другой — изменение способа их удовлетворения. Обе эти стороны обусловлены развитием производства. Производство предметов, удовлетворяющих П., меняет и сами эти П.

К моменту рождения ребёнок имеет ряд естественных (органич.) П., выраженных в форме инстинктов (пищевой, оборонительный и др.). Удовлетворение этих П. ведёт к сохранению жизни и физическому развитию ребёнка. Уже в середине первого полугодия на основе контакта со взрослыми у ребёнка формируется первая специфически человеческая П.— П. в общении, к-рая становится основой других П., присущих человеку.

Овладение нек-рыми простейшими предметами и игрушками формирует у ребёнка П. в манипулятивных действиях, к-рые в свою очередь ведут к развитию П. в игре; сама же игра является мощным источником возникновения и формирования ряда новых П.— эстетических, интеллектуальных, трудовых, к-рые получают дальнейшее развитие в учении и труде.

Пед. значение П. вытекает из их роли в развитии личности. Поэтому только такое пед. воздействие приведёт к желаемому результату, к-рое правильно учитывает П. ребёнка, подростка, юноши и к-рое так или иначе направлено на воспитание этих П. через разнообразные мотивы деятельности ребёнка. «Глубочайший смысл воспитательной работы и в особенности работы семейного коллектива заключается в отборе и воспитании человеческих потребностей, приведение их к той нравственной высоте, которая возможна только в бесклассовом обществе и которая только и может побуждать человека к борьбе за дальнейшее совершенствование» (Макаренко А. С., Соч., т. 5, 1957, с. 39).

Лит.: Леонтьев В. Т., Учение о потребности в современной психологии, «Уч. зап. МГПИ. Кафедра психологии», 1939, в. 1; Гордон Л. А., Потребности и интересы, «Сов. педагогика», 1939, № 8—9; Фортунатов Г. А. и Петровский А. В., Проблема потребностей в психологии личности, «Вопр. психологии», 1956, № 4; «Уч. зап. ЛГУ. Сер. филос. наук», 1957, в. 11, № 244, разд. 1.

В. П. Шершаков. Москва.

«ПОУЧЕ́НИЕ ВЛАДИ́МИРА МОНОМА́ХА» — памятник древнерус. лит-ры и пед. мысли; «П. В. М.» дошло до нас в единственном списке в составе Лаврентьевской летописи (под 1096). Автор его — рус. гос. деятель, один из образованнейших людей Др. Руси, великий князь киевский Владимир Мономах (1053—1125). «П.В. М.» — сложный по составу памятник: помимо поучения, обращённого к детям князя и связанного с ним автобиографич. описания его походов (оба написаны ок. 1117), он содержит примирительное письмо Владимира Мономаха к князю Олегу Черниговскому и ряд молитв.

«П. В. М.» проникнуто заботой о единстве русской земли, об укреплении могущества Рус. гос-ва, о развитии культуры. Для Владимира Мономаха характерно высокое представление о моральном долге человека и гос. деятеля в эпоху начинавшейся феодальной раздробленности. Постоянный труд и борьба с леностью — вот один из жизненных устоев, следовать к-рому призывает Мономах. Автор поучает детей любить Родину, не щадить жизни при её защите от врагов.

Особое внимание в «П. В. М.» уделяется нормам поведения юношей. Они должны иметь чистую душу и худое тело, уметь вести кроткую беседу, во время к-рой больше думать, чем говорить. Основа их «благонравия» — это уважение к старшим и покорность им. Все свои поучения Владимир Мономах подкрепляет примером отцов и своим собственным «трудом». Он призывает постоянно учиться и даёт при этом совет: твёрдо помнить и повторять выученное ранее и одновременно учиться новому. Указывая на пример своего отца, князя Всеволода Ярославича, к-рый, «сидя дома», выучил 5 языков, Мономах призывает стремиться к тому же. «П. В. М.» обладает большими художественными достоинствами: красочностью, образностью и поэтичностью. Автор использовал ряд лит. и философских произведений (напр., «Шестоднев» Василия Великого, «Наказание Исихия», «Поучение детям Ксенофонта» и «Поучение детям Феодоры», «Стословец» и множество разнообразных сочинений, содержащихся в Изборниках 1073 и 1076, «Измарагде», «Златоусте» и др.), а также богослужебные книги.

Лит.: Орлов А. С., Владимир Мономах, М.—Л., 1946.

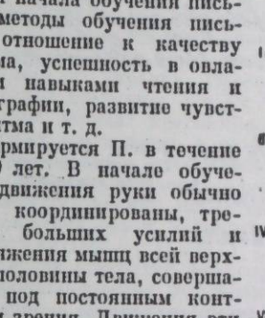
ПОХВА́ЛЬНАЯ ГРА́МОТА в школе — награда, к-рой отмечаются: 1) уч-ся, наиболее успешно сдавшие выпускные и переводные экзамены; введена постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 3 сент. 1935; 2) отдельные уч-ся, а также их коллективы за успехи в общественной работе, конкурсах и олимпиадах, спортивных соревнованиях и др.

В дореволюционной России уч-ся за отличные успехи в учении и отличное поведение при переходе из одного класса в другой, а также при окончании школы вручались похвальные листы.

ПО́ЧЕРК — индивидуальная устойчивая манера письма. Своеобразие П. определяется постоянством ряда признаков: специфич. формой отдельных букв (заострённостью или округлостью формы букв); сжатостью или растянутостью письма, расстоянием между буквами (постоянное, неравномерное); отрывным или безотрывным письмом; наклоном (вправо, влево, колеблющийся наклон, без наклона); ритмичным повтором элементов или аритмичностью; расположением слов и предложений по горизонтали (ровное, колеблющееся — вверх или вниз); иногда нажимом и величиною букв (крупное, мелкое письмо).

П. находится в известном соответствии с индивидуальными особенностями человека и его психич. состоянием. Общий характер двигательных реакций человека (их интенсивность, степень координированности и т. п.), его эмоциональное состояние (напр., взволнованность и т. п.) влияют на П. По П. можно с значительной степенью точности установить, кто писал тот или иной документ (что используется в судопроизводстве, криминалистике, банковском деле). Однако попытки определить по П. черты характера, личности человека, установить прямую однозначную зависимость между П. и особенностями личности (чем занимается т. н. графология) неправомерны. Та или иная особенность П. может вызываться не одной, а разными причинами. Наряду с *мимикой*, *жестами*, походкой, манерой одеваться и т. п. П. является только косвенным свидетельством индивидуально-психологич. особенностей человека.

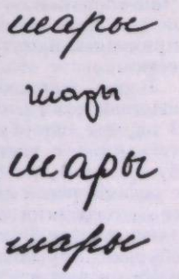
На формирование П. оказывает влияние ряд факторов: подготовка руки и глаза в дошкольном возрасте, время начала обучения письму, методы обучения письму, отношение к качеству письма, успешность в овладении навыками чтения и орфографии, развитие чувства ритма и т. д.



Развитие почерка одного и того же ученика.

Формируется П. в течение 8—10 лет. В начале обучения движения руки обычно мало координированы, требуют больших усилий и напряжения мышц всей верхней половины тела, совершаются под постоянным контролем зрения. Движения эти дробные и очень медленные. Постепенно (в течение 2—3 лет) они приобретают ритмичность, скорость письма увеличивается, зрительный контроль ослабевает, заменяясь двигательным. Движения усложняются, закрепляются в постоянных формах. С автоматизацией письма и выработкой П. человек получает возможность думать не о написании букв, а о содержании того, что пишет. В процессе становления П. всё время меняется, дети в той или иной мере меняют форму букв, их наклон и высоту. П. взрослого человека не меняется в течение многих лет и сохраняет своеобразие даже в необычных условиях (если человек вынужден писать левой рукой, ногой, ртом).

Качество П. определяется отчётливостью написания отдельных букв и буквосочетаний, ритмичным повтором элементов. Неразборчивость П. зависит от искажения специфич. формы букв; уподобления элементов букв (уподоблению чаще всего подвергаются такие группы букв: и, к, п, ы, и; м, ш, т, п, и, л; е, с; у, ц; д, з; д, у; г, ч; о, е); сокращения элементов в буквосочетаниях (напр., выпадает элемент в буквосочетании с буквой «р»); необычных разрывов внутри буквы (напр., отрыв внутри «н»); неотчётливости написания окончаний слов. П. становится неразборчивым при очень быстром письме.

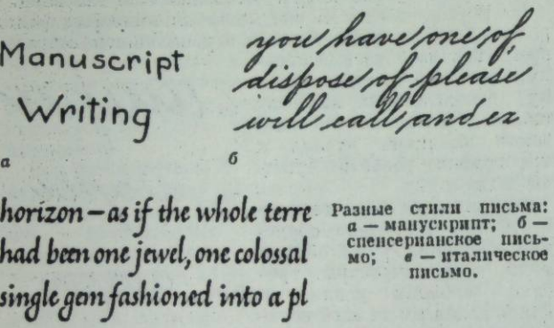


Почерки взрослых.

Скорость письма индивидуальна и зависит от применяемого алфавита, методов обучения, содержания и цели письма. Она возрастает примерно так: первые месяцы обучения — 4—8 букв в минуту; конец 1-го класса — 12—20; конец 2-го класса — 25—35; конец 3-го класса—35—45; конец 4-го класса — 50—65. Скорость письма взрослого — 80—120 букв в минуту.

Обучение хорошему П. требует овладения правильным написанием букв и буквосочетаний с самого начала обучения, т. к. первоначально выработанные движения быстро закрепляются и переучивание не даёт положительных результатов даже на 3—4-м году обучения. Обучение П. требует постоянных упражнений, основанных на сознательном усвоении правильных движений, на развитии наблюдательности, сравнения, на оценке результатов своих движений, развитии чувства ритма. Нельзя допускать небрежного, неотчётливого П. ни в каких видах письменных работ. Постепенно повышая требования к скорости

письма, надо добиваться одновременно и хорошего качества П.



Разные стили письма: *а* — манускрипт; *б* — спенсерианское письмо; *в* — italическое письмо.

Для оценки качества П. во многих странах применяются шкалы—образцы письма, а также диагностич. шкалы, дающие характеристику письма описательным путём (напр., наклон — вправо, влево, без наклона; нажим— большой, слабый, без нажима и т. д.).

П. получает определённое своеобразие в зависимости от стиля письма, принятого в данной стране в тот или иной период. В Великобритании (оттуда перенесено в США) искони обучали безотрывному письму (спенсерианское письмо); в связи с ранним началом обучения (5 лет) в конце 19 в. начали обучать детей печатному письму (манускрипт), облегчающему совместное обучение чтению и письму. В 20-е гг. 20 в. и этот метод был перенесён в США. Сейчас в большинстве школ США дети обучаются сначала манускрипту, а в конце 3-го года (обычно) обучения — безотрывному письменному шрифту; в некоторых школах принят только манускрипт. Обучение манускрипту распространено также в Швейцарии, ФРГ, в некоторых школах Франции. Письмо манускриптом отражает индивидуальные черты П. человека; оно отчётливее, но медленнее, чем при пользовании письменным шрифтом. В Великобритании в последние годы начинают получать распространение другие стили П.— частично безотрывное, слегка наклонное письмо (П., предлагаемый М. Рихардсон; italический П., предлагаемый Томсоном). В Болгарии и Польше обучают прямому, нажимному письму, в Чехословакии — наклонному, безнажимному, безотрывному. При обучении письму в большинстве стран применяют бумагу с разлиновкой в 2 линейки без косой сетки.

В сов. школах руководство формированием П. осуществляется гл. обр. на уроках *чистописания* в течение 3 первых лет обучения. В 1-м классе дети пользуются тетрадями с частой косой сеткой (наклон 65°, высота букв 5 *мм*); во 2-м классе — тетрадями в 2 линейки с редкой косой сеткой (высота букв 4 *мм*); в 3-м классе — тетрадями в одну линейку, причём уч-ся определяют высоту букв и наклон самостоятельно. Сначала обучают отрывному поэлементному, затем побуквенному письму и в 3-м классе переходят к безотрывному, скорописному письму. Рекомендуется наклонный П., т. к. он более удобен для движения пишущей руки (предплечья), совершающей движения по радиусу. Образцы правильного П. дают *прописи*.

Лит.: Евсеев И. Е., Методика обучения чистописанию, М., 1907; Феофанов М. П., Психология письма, М., 1930; Боркова Т. Н., Перестройка навыков при исправлении почерка уч-ся, «Изв. АПН РСФСР», 1952, в. 42; Гурьянов Е. В., Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма, М., 1959; Боголюбов Н. Н., Методика чистописания, Л., 1963; Gray W. S., The teaching of reading and writing, [P., 1956]; Trillat R., Comment enseigner l'écriture, ou art et psychologie de l'écriture, [P.],

1959; Brückl H., Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr, Münch.—Düsseldorf, 1959; Freeman F. N., On Italic handwriting, «The Elementary School Journal», 1960, № 5.

Е. Н. Соколова. Москва.

ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ родителей и детей — совокупность прав и обязанностей, возникающих на основании закона между родителями и детьми. По действующему сов. праву между матерью и ребёнком соответствующие права и обязанности возникают в силу рождения ребёнка, между отцом и ребёнком — только в том случае, если родители состояли в зарегистрированном браке. При вступлении родителей в брак после рождения ребёнка права и обязанности у отца ребёнка возникают в том случае, если он признает ребёнка своим.

Родители наделены родительскими правами, т. е. правом на воспитание ребёнка, это право одновременно и обязанность по воспитанию детей; они должны осуществляться только в интересах ребёнка. Невыполнение или ненадлежащее выполнение родителями этой обязанности влечёт за собой утрату родительских прав (см. *Лишение родительских прав*). Родители могут быть привлечены к ответственности товарищескими судами за ненадлежащее воспитание своих детей; *комиссии по делам несовершеннолетних* в случае совершённого несовершеннолетним правонарушения вправе применять к его родителям меры воздействия.

Отец и мать имеют равные права на воспитание своих детей, ни один из родителей не имеет никаких преимуществ, связанных с возрастом или полом ребёнка. Разногласия между родителями по отдельным вопросам воспитания разрешаются органами *опеки и попечительства*. Если родители не проживают совместно и не могут прийти к соглашению, при ком из них будет проживать ребёнок, спор разрешается судом; суд, исходя из интересов ребёнка, передаёт его тому родителю, к-рый по своим моральным качествам, отношению к нему ребёнка и в зависимости от конкретных обстоятельств в состоянии обеспечить более благоприятные условия воспитания. Родитель, к-рому передан ребёнок, не вправе препятствовать другому родителю общаться с ребёнком и принимать участие в его воспитании.

Гос-во охраняет родительские права, предоставляя родителям право требовать через суд возврата им ребёнка от любого лица, удерживающего ребёнка не на основании закона или судебного решения. Однако суд в отдельных случаях может отказать в требовании о возврате ребёнка, если передача ребёнка родителям не соответствует его интересам. Не допуская мелочного вмешательства в осуществление родителями своего права на воспитание, государство в лице органов опеки и попечительства ведёт общее наблюдение за воспитанием всех детей и при сигналах о неблагополучии в жизни ребёнка принимает меры к охране его интересов.

Родители отвечают в гражданском порядке за вред, причинённый их детьми: они обязаны возместить убытки, нанесённые действиями их детей, не достигших 15 лет. Убытки, причинённые несовершеннолетними в возрасте от 15 до 18 лет, возмещаются родителями в случаях, когда у самих несовершеннолетних нет имущества или заработка, достаточного для возмещения убытка. Родители, непосредственно не воспитывающие своих детей, обязаны выплачивать средства на их содержание до наступления совершеннолетия (см. *Алименты*).

Факт родства между родителями и детьми в случаях, указанных в законе, служит основанием для возникновения у детей нек-рых прав: права на пользование жилым помещением, права наследования, права на пенсию и т. п. (см. *Имущественные права* детей).

ПРАВИЛА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ — организационно-методич. документ, определяющий осн. обязанности

и нормы поведения уч-ся в школе, семье, на улице, в общественных местах.

В СССР первые П. д. у. составлялись в соответствии с пост. СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 3 сент. 1935 «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе». П.д. у., разработанные Наркомпросом РСФСР, были утверждены пост. СНК РСФСР от 2 авг. 1943, затем аналогичные П. д. у. были приняты в др. союзных республиках. С 1961 в сов. школе были введены новые, ныне действующие (1966) П. д. у., к-рые, в отличие от предыдущих, составлены отдельно для уч-ся начальных, средних и старших классов, что позволило сформулировать осн. *требования* к уч-ся более конкретно, с учётом их возрастных особенностей.

Для разъяснения содержания и значения П. д. у. в школах проводятся *этические беседы*, тематич. классные *собрания* учащихся, пионерские сборы, используется школьная печать и др. Практич. опыт выполнения П. д. у. школьники приобретают на уроках, внеклассных занятиях, во время общественно полезной деятельности и т. д. Повседневному *упражнению* уч-ся в соблюдении П. д. у. способствуют правильная организация жизни дет. коллектива, установленный в школе и семье режим (см. *Режим школьный* и *Режим дня*). К контролю за выполнением школьниками П. д. у. привлекаются органы самоуправления уч-ся (см. также *Дежурство*).

Соблюдение школьниками П. д. у. содействует накоплению у них опыта *нравственного поведения* и укрепляет *дисциплину* в школе. В нек-рых школах на основе общих П. д. у. разрабатываются свои правила, в к-рых требования к поведению уч-ся определяются и уточняются в зависимости от конкретных условий. В составлении правил принимают участие все члены школьного коллектива, и они утверждаются на общешкольном собрании. Чтобы обеспечить единство пед. требований к школьникам со стороны школы и семьи, П. д. у. разъясняются родителям уч-ся.

В школах дореволюционной России действовали «Правила для учащихся гимназий и прогимназий», к-рыми руководствовались и другие уч. заведения. Эти правила были утверждены Мин-вом нар. просвещения в 1874; основное внимание в них обращалось на воспитание уч-ся в духе религиозной морали и преданности самодержавию.

В капиталистич. странах П. д. у., единых для всех гос. школ, не существует. Требования к поведению уч-ся обычно разрабатываются самими школами.

Лит.: Есипов В. П., Правила поведения уч-ся и их выполнение, «Сов. педагогика», 1943, № 7; Правила для уч-ся I–IV кл. Правила для уч-ся V—VIII кл. Правила для уч-ся IX—XI кл., «Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР», 1960, № 48; Васильева М. А., Тарасов А. Н., Пед. основы правил для уч-ся I—IV кл., «Нач. школа», 1961, № 6; Зосимовский А. В., О преемственности в работе над «Правилами для уч-ся» в IV—V кл., «Сов. педагогика», 1958, № 2.

К. Н. Болдырева. Москва.

ПРАГМАТИЗМ (от греч. πρᾶγμα — дело, действие, деятельность) — одно из главных течений идеалистич. философии эпохи империализма, особенно распространённое в США. П.— типичный для амер. бурж. философии вариант субъективного идеализма. Для этого течения характерен отказ от науч. миропонимания и противопоставление объективному, рациональному науч. познанию — практич. целесообразности в амер. буржуазно-деляческом её понимании.

Основателем П. был Ч. Пирс (1840—1914), к-рый впервые ввёл в философию этот термин в 1878. Пирсом был сформулирован осн. принцип П., согласно к-рому ценность наших идей и понятий всецело сводится к практич. последствиям их применения и исчерпывается ими. Этим принципом утверждается прагматич. переход субъективно-идеалистич. решения осн. вопроса

философии: познание понимается не как отражение объективной действительности, задача к-рого — воспроизвести в мышлении реальный мир, как он существует сам по себе, вне и независимо от сознания, а лишь как совокупность «удобных» убеждений, «пригодных» для практич. применения.

Самым влиятельным представителем П. был У. *Джемс*, благодаря к-рому эта философия получила широкое распространение среди бурж. идеологов в США, а также в нек-рых др. странах. Преемником Джемса в качестве главы прагматич. школы был Дж. *Дьюи*, назвавший свой вариант прагматизма «инструментализмом», поскольку все понятия и теории рассматриваются им как «инструменты» субъективно-идеалистически понимаемого «опыта», как «орудия» для преодоления «затруднительных ситуаций», разрешения поставленных задач и достижения целей. К инструментализму примыкали Дж. Г. Мид (1863—1931), А. Д. Бентли (1870—1957) и др.

В Англии прагматич. философию под назв. «гуманизма» пропагандировал Фердинанд Шиллер (1864—1937), в Италии — Джованни Папини (1881—1956), в дореволюционном Китае — Ху Ши (р. 1891). Совр. представители этого течения в США: К. И. Льюис (1883—1964), С. Хук (р. 1902) и др.

По философскому существу своему П. очень близок к махизму. «Различия между махизмом и прагматизмом,— писал Ленин,—...ничтожны и десятистепенны...» (Соч., т. 14, с. 327, прим.). Реальность в обоих учениях отождествляется с совокупностью субъективного опыта, ощущений. Наиболее существенным для всех представителей П. является специфич. решение важнейшей проблемы теории познания — проблемы истины. Отличительная особенность этой формы субъективного идеализма — отождествление истинного с практически полезным, удобным, выгодным, с тем, что успешно действует, «работает на нас».

Отвергая понимание истины как отражения в сознании объективного мира, П. признаёт истинным всё то, что является практически полезным, пригодным на практике, что оправдывает себя как средство к достижению поставленной цели. Приемлемость теорий определяется тем, что они дают, как они служат, «помогают» нам, «окупают» себя.

Прагматич. понимание взаимоотношения теории и практики — прямая противоположность марксистскому учению об общественной практике как критерии истины. Для марксизма понятие истины не тождественно с критерием истины: истина объективна, она есть соответствие наших идей объективной реальности, а не субъективным целям и интересам; объективность истины и есть её истинность; эта объективность устанавливается и проверяется в общественной практике, в процессе нашего воздействия на объективный мир. Не их полезность делает идеи истинными, а, наоборот, их истинность делает их практически полезными. Отождествление истины с полезностью и пригодностью превращает теорию в сферу произвола и конъюнктурности, допуская фальсификацию познания в угоду классовым интересам буржуазии и в соответствии с её «практическими» требованиями. «Истиной» при таком понимании оказывается всё, что выгодно, и теория превращается в средство для оправдания любого произвола, в духовное оружие для борьбы против объективного, науч. познания и в инструмент для одурманивания масс. «Считать истину инструментом познания,— писал об этом В. И. Ленин,— значит переходить уже по сути дела на сторону агностицизма, т. е. покидать материализм. В этом, и во всем основном, прагматисты, махисты, эмпириомонисты — одного поля ягода» (там же, т. 34, с. 366).

Теория истины, пропагандируемая П., открывает широкие перспективы для оправдания и обоснования

религиозной веры. Поскольку религия справляется с поставленной перед нею задачей, успешно обслуживает господствующие классы, выполняет предназначенные ей функции,— она ни в чём не уступает другим «истинам», как их понимает П. Особенное усердие проявлял в этом отношении Джемс, к-рый посвятил специальные работы апологетике религиозной веры и активно пропагандировал мистич. воззрения.

П. всегда использовался и используется для активной, непримиримой борьбы против передовых, революционных идей, против теории науч. социализма и практики социалистич. строительства. В частности, ученик Дьюи С. Хук является в наст. время одним из наиболее воинствующих антикоммунистов среди амер. философов. Начав с ревизионистской фальсификации марксизма и подмены его инструментализмом, он впоследствии перешёл к открытой борьбе против теории материалистич. диалектики и основанной на ней практике междунар. революционного движения.

Идеи П. получили широкое распространение в бурж. пед. теории и практике. См. *Прагматическая педагогика*.

Лит.: Линдгарт И., Американский прагматизм, пер. с чеш., М., 1954; Уэллс Г., Прагматизм — философия империализма, пер. с англ., М., 1955; Мельвиль Ю. К., Прагматизм — философия субъективного идеализма, в сб.: Совр. субъективный идеализм, М., 1957; Курсанов Г., Гносеология совр. прагматизма, М., 1958; Быховский Б. Э., Прагматизм и «радикальный эмпиризм» У. Джемса, в сб.: В. И. Ленин и вопросы марксистской философии, М., 1960; Богомолов А. С., Англо-американская буржуазная философия эпохи империализма, М., 1964, гл. 3 и 4; Ермоленко Д. В., Совр. бурж. философия США, М., 1965, гл. 3.

Б. Э. Быховский. Москва.

ПРАГМАТИ́ЧЕСКАЯ ПЕДАГО́ГИКА — одно из распространённых пед. течений в США, Англии и нек-рых других странах, в основе к-рого лежат идеи *прагматизма*; известно также под назв. «инструментализм», «экспериментализм», «конструктивизм», «прогрессивизм» (или «прогрессивное воспитание»).

Основателем этого течения был Дж. *Дьюи*. Подвергнув резкой критике схоластику и формализм, господствовавшие в школах того времени, Дьюи и его последователи Б. Боуд, У. *Килпатрик*, Х. *Рагг*, Чайлдс, Дж. Каунтс и др. разработали систему П. п. Осн. черты этой системы следующие:

1) Взгляд на воспитание как на постоянную реконструкцию личного опыта детей. Преувеличивая роль личного опыта, П. п. не придаёт должного значения систематич. образованию уч-ся и заменяет уч. курс, построенный по предметному принципу, комплексным обучением, в процессе к-рого занятия тематически концентрируются вокруг отдельных проблем или тем. С этим связана недооценка роли учителя в деле сообщения знаний и сведение его функций к организации опыта детей и консультированию уч-ся в процессе их работы.

2) В основу учения и воспитания берутся спонтанные (т. е., по существу, основанные на инстинктах) интересы и потребности ребёнка в данное время (*педоцентризм*); для П. п. цель воспитания—рост. Сторонники П. п. видят важнейшее значение письма, рисования, лепки, труда в том, что они способствуют «самовыражению» ребёнка, помогают ему выразить свои индивидуальные чувства, представления, склонности. Это повлекло за собой неоправданное преувеличение «прав» ребёнка и умаление его обязанностей.

3) Метод «учения посредством деятельности» (игровой и трудовой), в процессе к-рой дети попутно приобретают знания и навыки, требуемые для лучшего выполнения поставленных ими задач. По мнению педагогов-прагматистов, дети сами должны планировать свою деятельность, а учитель должен быть лишь более опытным товарищем и помощником детей. Признание «учения посредством деятельности» основным методом уч. процесса прямо вытекает из взгляда на воспитание как перестройку опыта детей. Этот взгляд получил своё крайнее выражение в разработанном Килпатриком методе проектов. Исходя из того, что интерес представляет собой «осознание потребностей» (felt needs), Килпатрик настаивал на том, что в основе уч. работы должно лежать выполнение практически полезных заданий. Навыки чтения, письма и счёта дети должны усваивать, по мнению Килпатрика, не систематически, а по мере того, как дети осознают потребность в них. Здесь особенно отчётливо выступает односторонний практицизм П. п.— подчинение теоретического образования практической деятельности учащихся.

4) Для сторонников П. п. характерно убеждение в том, что улучшение работы школы является средством преобразования существующего социального строя. Дьюи и его единомышленники надеялись, что школа, превращённая в «общество в миниатюре», будет содействовать «гармонизации классовых интересов» детей из различных групп населения и что это, в конце концов, послужит средством постепенной ликвидации противоречий между классами вообще в рамках капиталистич. строя.

Правильно указав на недостатки традиционной школы и поставив ряд важных для педагогики проблем (теория и практика, содержание и форма, процесс и результат, учёт интересов детей, самодеятельность уч-ся, роль игры и труда в учении), педагоги-прагматисты решили эти проблемы неправильно, исходя из субъективно-идеалистич. прагматич. философии. На практике недооценка усвоения общечеловеч. опыта, подчинение теории выполнению практич. задач, выдвижение на первый план метода, а не содержания обучения, пренебрежение системой знаний, недооценка роли учителя не могли не нанести ущерба делу воспитания и обучения.

Если первоначально идеи П. п. использовались преимущественно в частных или опытных школах (при университетах), то с 20-х гг. она получила широкое применение в массовой, особенно элементарной, школе. Одна из причин этого в том, что по мере роста числа школ в США в первые десятилетия 20 в. (в связи с удлинением срока обязательного обучения) возникла необходимость искать новые способы, с помощью к-рых удалось бы заинтересовать занятиями бо́льшую часть уч-ся, к-рые не могли рассчитывать на продолжение образования в высшей школе. Большую роль в популяризации П. п. сыграла осн. в 1919 «Ассоциация прогрессивного воспитания», издававшая в течение 35 лет свой журнал.

Против прагматистских идей выступили в 30-х гг. известный амер. педагог У. *Бэгли* и возглавлявшаяся им группа «эссенциалистов», настаивавших на том, что уч-ся любой страны должны в первую очередь овладеть основами науч. знаний. Однако в то время эти протесты против П. п. не встретили сочувствия в США. Наиболее резкой критике со стороны широкой общественности П. п. была подвергнута в конце 50-х гг.

В Англии П. п. получила распространение в 20-х гг., особенно в нач. школах, а в 30-х гг. прагматич. идеи нашли отражение в официальных документах по нар. образованию. Так, в докладе Комитета Хэдоу о нач. школе (1931) говорится: «Учебный курс (начальной школы) нужно представлять себе как деятельность учащихся и накопление (ими) опыта, а не как сумму знаний, которые должны быть усвоены». Позднее, в докладе Комитета Спенса (1938) указывалось на то, что ребёнок имеет свои особые потребности и важнейшей задачей воспитания и образования на этой ступени (в нач. школе) должно быть удовлетворение этих потребностей, а не сообщение определённого круга знаний.

Англ. педагоги используют элементы П. п. по-своему: обучение посредством деятельности они истолковывают как активные методы работы в сочетании с другими методами обучения; учёт интересов уч-ся при составлении уч. курса нач. школы допускается лишь постольку, поскольку это не препятствует овладению определённой суммой знаний. Мнение о том, что усовершенствование работы школы является средством преобразования общественного строя вообще, не разделялось и не разделяется англ. педагогами.

Элементы П. п. применяются в Англии, помимо нач. школы, также в ср. современной школе, но не в др. типах ср. школ, потому что в ср. современной школе дети учатся лишь до 15 лет, т. е. до окончания срока всеобщего обучения, не дожидаясь часто даже конца уч. года, после чего поступают в качестве рабочих или мелких служащих на предприятия или в учреждения. В ср. *грамматических школах*, где учатся подростки, признанные способными для продолжения образования в высших уч. заведениях, элементы П. п. применяются в очень ограниченной степени или вообще не применяются.

В конце 20-х — нач. 30-х гг. нек-рые идеи П. п. получили распространение в СССР (см. *Метод проектов*).

Лит.: Килпатрик У., Основы метода, М.—Л., 1928; его же, Воспитание в условиях меняющейся цивилизации, М., 1930; Каунтс Дж., Теория воспитания в Америке, Предисл. А. П. Пинкевича, М.—Л., 1931; Бернштейн М. С., Закат прагматической педагогики, «Вопр. философии», 1964, № 1; Dewey J., My pedagogic creed, N. Y., 1897; Rugg H. O., Shumaker A., Child-centered school, L., 1928; Counts G. S., Dare the school build a new social order?, N. Y., 1932; Kilpatrick W. [ed.], The educational frontier, N. Y.—L., 1933; Bode B. H., Progressive education at the crossroads, N. Y.—Chi., 1938; Brameld Th., Philosophies of education in cultural perspective, N. Y., 1955; Childs J. L., American pragmatism and education, N. Y., [1956]; Burston W. H., The influence of John Dewey in English Official reports, «International Review of Education», 1961, v. 7, № 3, p. 311—25.

А. Нусенбаум. Москва.

ПРА́ЖСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т (Карлов университет) — один из старейших в Европе и первый славянский ун-т. Осн. в Праге в 1348 Карлом IV (по имени к-рого и был назван). Основание ун-та было частью широких проектов социальных, экономич. и культурных преобразований, намечавшихся Карлом IV, целью к-рых было достижение независимости Чехии от Габсбургской империи. Образцом для создания П. у. послужили ун-ты в Париже и Болонье (см. *Парижский университет*, *Болонский университет*). В начале ун-т имел 4 традиционных ф-та: свободных искусств, права, медицины, теологии. Хотя в уставной грамоте (Золотая булла) было указано, что ун-т создаётся для чеш. народа, постепенно в ун-те большое влияние получили нем. профессора. Несмотря на это П. у., особенно в период гуситских войн, стал центром борьбы за чеш. культуру против немецко-римского духовенства. Ректором ун-та дважды избирался Ян *Гус*. Подавляющее большинство профессоров ун-та, среди них в первую очередь Якоубек из Стршибра и Петр Пейн, были сторонниками Гуса. Это вызвало недовольство габсбургских правителей. В 1562 в Праге с целью ослабления влияния П. у. была создана иезуитская академия. В 1654 император Фердинанд III соединил оба эти уч. заведения в гос. высшее уч-ще под назв. «Университет Кароло-Фердинандский». В период нац. возрождения (конец 18 — нач. 19 вв.) нек-рые учёные, профессора П. у. (Ф. М. Пельцль, братья Пресль, Йосеф Юнгман и др.) оказали большое влияние на развитие ун-та, и он снова становится центром борьбы прогрессивного студенчества и профессоров за освобождение от нем. господства. В 1848 студенты ун-та принимали активное участие в революционном движении, боролись на пражских баррикадах. В 1882, в связи с усилением чеш. нац. буржуазии, П. у. был разделён на 2 ун-та — чешский и немецкий, причём габсбургское пр-во продолжало оказывать предпочтение немецкому в ущерб чешскому. Во время нем.-фашистской оккупации Чехословакии гитлеровские власти закрыли все чеш. вузы, в т. ч. и П. у. Предлогом для этого послужили демонстрации студентов и преподавателей в годовщину провозглашения самостоятельности Чехословакии (28 окт. 1939) и во время похорон убитого фашистами студента П. у. Яна Оплетала. Закрытие П. у. вызвало возмущение прогрессивной общественности во всём мире. Много студентов и профессоров П. у. погибло в фаш. концентрационных лагерях.

П. у. возобновил свою деятельность после освобождения Чехословакии в 1945. В 1964/65 уч. г. П. у. имел ф-ты: юридич., философский, ин-т просвещения и журналистики, математико-физич., природоведч., пед., ин-т физкультуры и спорта, общей медицины, педиатрии, ф-т гигиены, ф-т общей медицины в г. Пльзень, мед. ф-т в г. Градец-Кралове. В ун-те обучалось ок. 15 тыс. студентов, работало ок. 2 тыс. преподавателей. Б-ка ун-та насчитывала (1965) св. 2 млн. книг. С 1958 П. у. издаёт сборник науч. работ под назв. «Acta Universitatis Carolinae».

Лит.: Winter Z., Děje vysokých škol pražských, Praha, 1897; Nejedly Z., T. C. Masaryk, Praha, 1946; его же, A universita Karlova, [Praha], 1953; Vojtíšek V., Libal D., Karolinum chlouba university Karlovy [1348—1948], Praha, 1948; Pražská universita Moskevské universitě. Sbornik k Výročí 1755—1955, Praha, 1955; Sbornik praci k poctě 75 narozenium akademika V. Vojtíška, Praha, 1958.

И. Кирашек. Прага.

ПРА́КТИКА (греч. πρακτική — умение) — предметно-чувственная деятельность людей, выражающаяся в их воздействии на природную и социальную действительность и в преобразовании этой действительности. Среди многообразных форм П. центральное место занимает производственная деятельность, к-рая лежит в основе всей общественной жизни, определяет развитие общества и личности. В теории познания диалектич. материализма общественная П. рассматривается как основа познания и объективный критерий его истинности. «Точка зрения жизни, практики должна быть первой и основной точкой зрения теории познания» (Ленин В. И., Соч., т. 14, с. 130). Определяющая роль П. в развитии науч. познания основывается, кроме всего прочего, и на развитии самой П.— на совершенствовании форм, средств и способов предметно-чувственной деятельности. Новая П. зачастую вступает в противоречие с существующими теоретич. взглядами; такие противоречия, как правило, разрешаются изменением теории, пересмотром её соответственно данным П. Развивающаяся П. опровергает одни теории, исправляет, обогащает и пополняет другие, порождает новые теории. С другой стороны, и само развитие различных форм П. опирается на соответствующее развитие науч. познания, к-рое в конечном счёте служит для создания новых, более эффективных и совершенных средств деятельности. Поэтому в реальной общественной деятельности П. как предметно-чувственная деятельность и науч. познание как теоретич. деятельность находятся в неразрывном диалектич. единстве. В диалектич. материализме эта проблема рассматривается как проблема единства теории и П.: теория возникает и растёт из П., и её назначение состоит в том, чтобы служить П., освещать ей путь.

О роли П. в процессе обучения см. в ст. *Связь теории и практики* в процессе обучения.

ПРА́КТИКУМ в школе — один из видов лабораторных работ в старших классах общеобразовательной школы. П. проводятся при завершении крупных разделов курса и имеют преимущественно повторительный или обобщающий характер. Во время П. обычно даются более сложные и трудоёмкие работы, чем во время

фронтальных лабораторных работ. (О содержании и методах проведения П. см. в ст. *Лабораторные работы*).

ПРАКТИ́ЧЕСКИЕ РАБО́ТЫ (от греч. πρακτικός — деятельный)— один из видов уч. деятельности школьников, по своим целям и задачам аналогичный *лабораторным работам*. В методиках нек-рых уч. предметов применяется термин «лабораторно-практические работы» (напр., в химии, геометрии, в трудовом обучении). П. р. проводятся обычно после изучения темы или раздела курса. Они включаются в уч. программы, и их выполнение обязательно. П. р. имеют большое значение для политехнич. обучения.

Систематич. выполнение П. р. — важнейшее средство *связи теории и практики* в обучении, развития познавательных сил и самостоятельности уч-ся, формирования умений и навыков, необходимых для будущей жизни и самообразования. П. р. содействуют *конкретизации* и *закреплению* знаний, развивают умение наблюдать и объяснять изучаемые явления.

Содержание и приёмы выполнения П. р. определяются спецификой отдельных уч. предметов. Так, напр., П. р. по химии (см. *Химия* в школе) способствуют развитию умения наблюдать и объяснять химич. явления, получать и распознавать вещества, знакомят школьников с простейшими приёмами работы в химич. лаборатории, формируют навыки обращения с веществами, химич. посудой и лабораторными принадлежностями. С помощью П. р. по географии (см. *География* в школе) формируются умения читать географич. и топографич. карты, выполнять глазомерную съёмку и составлять планы местности, проводить разнообразные наблюдения в природе (метеорологич., гидрологич., геоморфологич. и др.) и на производстве. П. р. по биологии (см. *Биология* в школе) способствуют более глубокому изучению строения растений и животных, формируют умения выращивать растения и ухаживать за животными (см. *Опытническая работа* уч-ся).

В зависимости от конкретных задач и содержания П. р. могут проводиться в классе, в уч. мастерских (см. *Мастерские школьные*), на *географической площадке*, на *учебно-опытном участке* школы, на местности.

Для того чтобы П. р. были эффективны, учитель должен: а) подготовить уч-ся к выполнению данного вида П. р., чтобы они не только хорошо знали содержание теоретич. материала, на основе к-рого организуется работа, но и были ознакомлены с приёмами (способами) её выполнения; б) обеспечить всех уч-ся пособиями, приборами, инструментами, необходимыми для выполнения работы; в) контролировать ход выполнения П. р., вовремя приходить на помощь уч-ся, не ограничивая при этом их активности и самостоятельности; г) анализировать и оценивать выполненные вне класса П. р.

На первых этапах обучения П. р. носят преимущественно тренировочный характер. Постепенно изменяется сложность П. р.: от простых заданий, не требующих больших затрат времени и усилий, уч-ся переходят к выполнению всё более сложных. Изменяется также и характер инструктажа, проводимого учителем. По мере овладения уч-ся приёмами выполнения П. р., последние могут проводиться уч-ся вполне самостоятельно, приобретать исследовательский характер (см. *Исследовательский принцип* в обучении).

Лит.: Скаткин М. Н., Булатов Н. П., Савич Т. З., Щукин С. В., Значение практических работ уч-ся в осуществлении задач политехнического обучения, «Изв. АПН РСФСР», 1954, в. 58; Тетюрев В. А., Методы обучения биологии в ср. школе, М., 1960; Глориозов П. А. и Клещева Е. П., Методика преподавания химии в 8-летней школе, М., 1961; Кабанова-Меллер Е. Н., Психология формирования знаний и навыков у школьников, М., 1962; Орехов Ф. А., Графические лабораторные работы по геометрии, М., 1964; Фиганов И. С., Лабораторно-практические работы по токарному делу в ср. школе. Под ред. М. А. Жиделева, М., 1964; Герасимова Т. П. и Корнская В. А., Методы и формы организации обучения географии, М., 1964 (см. также лит. к ст. *Лабораторные работы* учащихся).

А. Е. Бибик. Москва.

ПРАНГИШВИ́ЛИ, Александр Северьянович [р. 1(14). IX.1909] — сов. психолог, д-р пед. наук, засл. деятель науки Груз. ССР (с 1961). В 1927 окончил психологич. отделение Тбилисского гос. ун-та и в том же году начал пед. деятельность преподавателем психологии и педагогики пед. техникума г. Телави. С 1931 ведёт науч.-пед. работу в высшей школе и н.-и. учреждениях. С основания Ин-та психологии АН Груз. ССР (1941) П.— зам. директора, а с 1950 — директор этого ин-та.

П. ведёт исследования гл. обр. в области общей и пед. психологии, истории психологии. Ему принадлежит ряд работ по проблемам психологии личности, разрабатываемым на основе концепции *установки* и исследований по психологии памяти и суждения (уверенности), а также исследования по истории психологич. знаний в Грузии и социальной психологии. П.— редактор 9 томов ежегодника Ин-та психологии АН Груз. ССР «Психология».

Соч.: К психологии памяти, Тб., 1941 (на груз. яз.); Психология паники, «Тр. ин-та психологии АН Груз. ССР. Психология», 1943, т. 2 (на груз. яз.); Психологические основы учения, в кн.: Педагогика, Тб., 1956 (совм. с др., на груз. яз.); Психологические основы воспитания памяти в процессе обучения и труда, Тб., 1959 (на груз. яз.); Очерки по истории психологических знаний в Грузии (XVII—XVIII вв. и нач. XIX в.), Тб., 1959 (на груз. яз.); в рус. пер.— О некоторых вопросах общепсихологической теории личности, «Сообщения АН Груз. ССР», 1956, т. 17, № 9; Уверенность в воспоминании (Суждение воспоминания), в кн.: Экспериментальные исследования по психологии установки, Тб., 1958, [в. 1]; Общепсихологическая теория установки, в сб.: Психологическая наука в СССР, т. 2, М., 1960; К понятию психического в «народной психологии». Докл. на 7-м Междунар. конгрессе антропологич. и этнографич. наук. [Москва, август, 1964, № 350], Тб., 1964; Erinnerung und Einstellung zum psychologischen Problem der Erinnerungsgewissheit, в кн.: Bericht über den sechzehnten internationalen Kongress für Psychologie, Bonn, 1960, Amst., [1960].

ПРЕДДОШКО́ЛЬНЫЙ ВО́ЗРАСТ — период детства от 1 года до 3 лет; то же, что *ранний детский возраст*.

ПРЕДМЕ́Т УЧЕ́БНЫЙ — дидактически обоснованная система знаний, умений и навыков, отобранных из соответствующей отрасли науки или искусства для изучения в уч. заведении. Перечень и взаимосвязи П. у., к-рые изучаются в уч. заведении того или иного типа, определяются уч. планом этого заведения (см. *План учебный*).

В общеобразовательной школе изучаются основы наук и искусств (см. *Основы наук*). В связи с большой дифференциацией наук в П. у. включаются обычно основы не одной к.-л. отрасли науч. знаний, а нескольких разделов науч. дисциплин соответствующего цикла. Так, напр., П. у. «Биология» включает основы таких биологич. наук, как анатомия и физиология растений, животных и человека, гистология, цитология, эмбриология, микробиология, генетика и др.

При отборе содержания П. у. учитываются уч.-воспитательные задачи школы, возрастные особенности и уровень предшествующей подготовки уч-ся, соблюдаются межпредметные связи. Устанавливается рациональное соотношение между фактами и обобщениями, практич. и теоретич. работами уч-ся, предусматривается применение знаний, умений и навыков в учебной и трудовой деятельности уч-ся. Содержание П. у. в сов. школе проникнуто мировоззрением марксизма-ленинизма, коммунистич. идейностью, отличается науч. достоверностью, тесно связано с жизнью, с практикой коммунистич. строительства.

Определяя содержание П. у., отбирают прежде всего теории и идеи, являющиеся ключом к пониманию множества частных фактов и обеспечивающие диалектико-материалистич. понимание данной области действительности. Эти идеи и теории должны служить руководством в познавательной и практич. деятельности, иметь воспитательное значение. Затем определяется круг осн. понятий и законов, к-рыми необходимо овладеть, чтобы сознательно усвоить ведущие идеи, теории. Соответственно отбираются конкретные факты, объекты, явления, в к-рых наиболее выпукло и характерно проявляются существенные, общие признаки, черты соответствующего класса предметов или процессов, на изучении к-рых легче всего сформировать у уч-ся то или иное *понятие*.

При определении глубины, с какой могут быть освещены те или иные законы, теории на данной ступени обучения, а также степени детализации изучаемого фактич. материала проводится логич. и историч. анализ материала науки, изучается опыт школ, ставятся спец. эксперименты. Полученные данные используются для выбора наиболее оптимального (по трудности) варианта, доступного для сознательного усвоения уч-ся. Он кладётся в основу уч. программ (см. *Программа учебная*), в к-рых устанавливаются объём и глубина изложения уч. материала с разбивкой по классам. Более детально, на конкретном материале той или иной науки, требования глубины, научности изложения, с одной стороны, и *доступности обучения*, с другой, могут и должны быть реализованы в школьных учебниках.

Ограничивая глубину освещения тех или иных вопросов (особенно в младших классах), не следует допускать искажения науки, её вульгаризации. Еще К. Д. Ушинский предостерегал: «Если разбор избранного нами образца приводит нас к таким явлениям слова, полное объяснение которых ещё невозможно, то мы или пропускаем их, или, если это не может быть сделано, даём им объяснения п р о в и з у а р н ы е — не ложные, чего ни в коем случае и никогда не должно давать детям, но неполные — достаточные на этот случай, но не обнимающие других или не углубляющиеся до самой основы объясняемого явления. Эти провизуарные объяснения даются с тем, чтобы потом, при новом случае и уже по приобретении необходимых для того сведений, дать объяснение полное и вполне основательное» (Собр. соч., т. 7, 1949, с. 255).

Кроме знаний, в П. у. включаются умения и навыки, к-рыми должны овладеть уч-ся. Удельный вес умений и навыков особенно велик в таких П. у., как русский яз., иностранный яз., математика, рисование, черчение, труд. Критериями, к-рыми руководствуются при отборе умений и навыков, являются важность для изучения др. предметов, для подготовки уч-ся к жизни, доступность для данного возраста.

Логика, структура П. у. определяется в основном логикой соответствующей науки. Однако возможность по-разному отбирать материал для обучения и располагать его в различных системах, не нарушая при этом требований научности, позволяет при конструировании П. у. проводить дидактич. обработку, в основе к-рой лежит сформулированное К. Марксом положение (понимаемое в широком смысле) о том, что «...намеки более высокого у низших видов животных могут быть поняты только в том случае, если само это более высокое уже известно» (М а р к с К. и Э н г е л ь с Ф., Соч., 2 изд., т. 12, с. 731). Так, напр., школьный курс ботаники строится не в естественной системе науки от низших видов к высшим и начинается не с бактерий и водорослей, а с высших (цветковых) растений. На их примере уч-ся даются осн. понятия о строении и жизни растений, затем школьников знакомят со всеми др. группами растений, прослеживая постепенное усложнение органов и их функций от низших групп к высшим.

В таком расположении уч. материала проявляется один из законов *познания*: логич. ход познания действительности не совпадает с логикой историч. развития

мира, и познанию приходится отступать от естественного хода развития природы и общества, чтобы лучше понять его. Т. о., логика, структура каждого П. у. отражает в большей или меньшей мере логику развития науч. познания, осн. ступени, к-рыми шла человеческая мысль к совр. знаниям и, как правило, не совпадает непосредственно с системой науки, отражающей историю развития самой действительности.

Изучение П. у. проводится не только в образовательных, но и в воспитательных целях. Поэтому при отборе материала науки и его систематизации учитывается как логика науки и закономерности процесса познания, так и логика воспитательного процесса (см. *Воспитывающее обучение*, а также статьи о преподавании отдельных П. у. в школе, напр. *Биология* в школе, *Математика* в школе и др.).

М. Н. Скаткин. Москва.

ПРЕДМЕ́ТНО-КУРСО́ВАЯ СИСТЕ́МА ОБУЧЕ́НИЯ — система обучения, к-рая предусматривает изучение уч. предметов и сдачу экзаменов и зачётов за данный, а также следующие курсы в течение всего уч. года, при соблюдении последовательности дисциплин, основанной на их преемственности и взаимозависимости. В СССР П.-к. с. о. принята в заочных вузах (см. *Заочное обучение*), при этом по возможности сохраняются принципы *курсовой системы обучения*, принятой во всех дневных и вечерних высших и ср. спец. уч. заведениях.

ПРЕДМЕ́ТНЫЕ КРУЖКИ в ш к о л е — науч.-образовательные кружки, организуемые с целью расширения и углубления знаний уч-ся по различным предметам школьной программы и развития у них интереса к соответствующим отраслям науки, художественной лит-ре и иск-ву. П. к.— одна из осн. форм внеклассной работы, важное средство проф. ориентации уч-ся. Занятия в П. к. способствуют развитию у уч-ся творческих способностей, формируют у них навыки самостоятельной и исследовательской работы.

Содержание и формы работы П. к. зависят от специфики уч. предмета, уровня знаний и возраста уч-ся (обычно в П. к. входят уч-ся одной параллели, иногда разных, но примерно с одинаковой подготовкой). Программа работы П. к. включает в качестве основных вопросы, дополняющие и углубляющие (но не дублирующие) школьный курс. В П. к. уч-ся знакомятся с историей науки (лит-ры, иск-ва), основы к-рой составляет интересующий их предмет, с жизнью и деятельностью её выдающихся представителей, с её совр. проблемами, последними достижениями. Формы занятий в П. к. разнообразны: беседы, доклады, диспуты, постановка опытов, лабораторные работы, экскурсии, туристские походы и др.

В зависимости от местных условий, интересов уч-ся и учителей в школе может быть организовано по одному предмету неск. П. к. или неск. секций одного П. к. (напр., историч. кружок может объединять секции историко-революционную, археологич., атеистич., искусствоведч. и др.). В старших классах П. к. нередко перерастают в факультативные курсы (напр., «Основы математич. лингвистики», «Совр. зап.-европ. лит-ра», «Основные вопросы генетики») или в т. н. школьные клубы (см. *Клубы школьные*). К проведению отдельных занятий привлекаются специалисты из числа родителей уч-ся, работников шефствующих предприятий и учреждений, студенты и др.

Итоги работы П. к. отражаются в организуемых ими выставках, музеях, конференциях, тематических вечерах, *конкурсах и олимпиадах*, в стенных газетах, бюллетенях, журналах (см. *Выставки школьные*, *Музей школьный*, *Вечера школьные*, *Печать школьная*).

Об организации, содержании и формах работы П. к. см. статьи *Кружковая работа*, *Исторический кружок*, *Краеведение*, *Литературные кружки*, *Математический*

кружок, *Физический кружок*, *Химический кружок*, *Юннатские кружки*, *Языкознания кружок* и лит-ру при них.

Помимо П. к., в школе широко распространены различные кружки *технического творчества детей* и *художественной самодеятельности детей*, а также *физкультурно-спортивные секции и команды*.

Г. В. Сапронова. Москва.

ПРЕДСТАВЛЕ́НИЕ — чувственный образ предметов и явлений действительности, ранее воздействовавших на органы чувств. П., в к-рых более или менее точно воспроизводится образ чего-то, прежде воспринятого, являются П. памяти. П., в к-рых прошлые восприятия настолько переработаны, что содержанию этих П. нет прямого соответствия ни в прошлом личном опыте, ни в окружающей жизни, являются П. воображения. Кроме научного, термин «П.» имеет обиходное значение неполного, приблизительного, предварительного знания.

В процессе *познания* П. является переходной ступенью от *ощущения* и *восприятия* к *мышлению*. В состав П. «...входят, помимо внешних признаков, такие, которые открываются не непосредственно, а только при детальном умственном и физическом анализе предметов и их отношений друг к другу и к человеку» (Сеченов И. М., Избр. филос. и психологич. произв., 1947, с. 489). Как чувственный образ, П. содержит черты, к-рые открываются человеку при непосредственном созерцании. Но, в отличие от ощущений и восприятий, П. носит более или менее обобщённый характер. При этом степень обобщённости может быть разной в разных П. в зависимости от того, отражается ли в нём единичное явление или целый класс их (напр., П. об отдельном конкретном человеке или П. о человеке вообще), связывается ли П. об объекте с к.-н. одной частной ситуацией или, наоборот, не зависит от неё. В П. отражаются не все, а лишь нек-рые, обычно наиболее часто повторяющиеся, особенности объектов.

Отбор особенностей объектов, к-рые закрепляются в П., не случаен, а зависит от направленности личности и гл. обр. от характера деятельности человека. У каждого человека образуются характерные для него П. Напр., П. о доме, стуле и т. п. вещах складываются у каждого человека индивидуальным путём и поэтому имеют какие-то особые, индивидуальные черты. Но все-таки у всех этих П. есть и то одинаковое, что позволяет всем безошибочно отличать данные вещи от других. Это объясняется общностью содержания опыта всех людей в отношении одних и тех же предметов. Поэтому П., хотя и складываются в индивидуальном сознании, получают общезначимые для всех черты. Т. о., уже в П. становится возможным постепенное освобождение образа, остающегося ещё наглядным, от той единичности, конкретности (только данный предмет и только в данной ситуации), к-рая отличает восприятие и без освобождения от которой невозможен переход к мышлению.

Исключительная роль П. в процессе познания состоит в том, что с их помощью мысленно воссоздаётся действительность тогда, когда её непосредственное восприятие невозможно. Вместе с понятиями П. составляют одно из условий, обеспечивающих ориентировку в действительности, дают основу для решения теоретич. и практич. задач. Однако, являясь формой чувственного познания, П. не может проникнуть в сущность вещи. В. И. Ленин так определил истинную роль П. в познании: «Представление б л и ж е к реальности, чем мышление? И да и нет. Представление не может схватить движение в ц е л о м, например, не схватывает движений с быстротой 300 000 *км* в секунду, а м ы ш л е н и е схватывает и должно схватить» (Соч., т. 38, с. 220). Отсюда становится понятной характеристика, данная классиками марксизма-ленинизма, роли П. в процессе познания как переходной ступени от ощущения к мышлению.

Существование П. объясняется тем, что образы предметов и явлений, возникшие в коре мозга под влиянием наличных объектов, не пропадают бесследно. Под влиянием воздействий, как-то связанных с первоначальным впечатлением, нервная ткань может вновь прийти в состояние возбуждения, что и вызывает П. об отсутствующем предмете. Для формирования и функционирования П. необходимо слаженное взаимодействие первой и второй сигнальных систем, без чего П. не могло бы быть выражено в *речи*. Слово позволяет углубить П. о действительности.

П. разделяются на зрительные, слуховые, двигательные и др. У разных людей преобладают разные виды П., что связано с характером практич. опыта и особенностями психич. склада человека. П. различают также по степени яркости, отчётливости. Эта особенность П. в значительной степени связана с силой первонач. впечатления. Предельной силы П. достигают в случаях, известных под назв. *эйдетизма*, когда П. по своей яркости, детализированности совпадает с непосредственным восприятием объекта, хотя и происходит в его отсутствие.

В практич. работе перед учителем встаёт задача правильного использования П. в уч. процессе. П. обычно выступает в роли чувственной опоры при формировании понятий. Напр., формированию понятий о химич. свойствах различных веществ способствуют П. о протекании соответствующих химич. реакций, в к-рых обнаруживаются эти свойства. Для формирования полноценных историч. понятий полезно, напр., вызвать у уч-ся П. о внешнем облике типичных представителей того или иного класса, используя для этого соответствующие рисунки, в т. ч. и рисунки самих уч-ся, и т. п.

При использовании П. как чувственной опоры для понятий следует иметь в виду, что в качестве такой опоры выступают не только П., к-рые специально формируются в процессе обучения, но и П., стихийно сложившиеся в собственном опыте ребёнка. Эти обиходные П. являются обычно недостаточно обобщёнными и прочно связаны с к.-н. одной ситуацией. Поэтому они не могут быть полноценной опорой для понятий. Учитывая это, следует исправлять их, насыщая новым, подлинно науч. содержанием.

Для формирования правильных П. практически важно выделить те условия, к-рые обеспечивают их создание. Общим условием формирования П. является наблюдение объекта, сопровождаемое словесным пояснением. Для повышения точности и полноты П. полезно включить в сферу наблюдения вместе с объектом, П. о к-ром должно быть создано, другой объект, в чём-то сходный с первым. Сравнение этих объектов способствует образованию более содержательных П., сохраняющих характерные особенности воспринятого объекта. Напр., наиболее благоприятным условием для образования П. о форме листьев разных пород деревьев является одновременное восприятие разных типов листьев. Путём их сравнения устанавливаются П. об отличительных особенностях каждого. Там, где уч. материал не связан с какими-то конкретными предметами, используется только словесное описание. Так, при чтении художественной лит-ры П. возникают на словесной основе.

Другим условием, обеспечивающим возможность использования П. в качестве опоры для соответствующих понятий, является абстрагирующая деятельность мышления. Так, наблюдение определённого чертежа, напр. треугольника, будет способствовать правильному П. о любом треугольнике лишь в том случае, если уч-ся сумеет абстрагироваться от всех специфич. особенностей данного треугольника (величина, положение на бумаге) и будет принимать во внимание только существенный и всеобщий для всех треугольников признак — 3 стороны. Невыполнение этого условия приводит к ограниченным, неполноценным знаниям.

Очень важно, чтобы П. формировались на основе собственной практич. деятельности ребёнка. Так, существует большой круг задач (арифметич., физич. и т. п.), решение к-рых опирается на П. предметной ситуации задачи. Правильное их решение зависит от качества этих П., т. е. от того, насколько они соответствуют реальной ситуации, предполагаемой текстом задачи. Прежде чем уч-ся научится представлять осн. отношения задачи в уме, он обычно пользуется изображением их в виде условного рисунка или схемы. Следует добиваться, чтобы такое изображение уч-ся умел делать сам. В этой связи выделяется спец. проблема — научить ребёнка действиям и приёмам, способствующим воссозданию условий задачи в адекватных им П.

Широкое использование П. в уч. работе при достаточном внимании к выработке конкретных приёмов по их формированию является одним из условий, обеспечивающих всестороннее, полное знание материала. Дальнейшее его изучение должно отливаться в форму *понятия*, с к-рым связано глубокое отражение существенного в предмете, действительное познание его.

Лит.: Ленин В. И., Материализм и эмпириокритицизм, Соч., 4 изд., т. 14; его же, Философские тетради, там же, т. 38; Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии, 2 изд., М., 1946; Ананьев В. Г., Проблема представлений в сов. психологич. науке, «Филос. зап. АН СССР», 1950, т. 5; его же, Психология чувственного познания, М., 1960; Шемякин Ф. Н., Вопрос о представлениях в трудах И. М. Сеченова и И. П. Павлова, «Вопр. философии», 1952, № 2; Психологические исследования представлений и воображения, «Изв. АПН РСФСР», 1956, в. 76; Психологическая наука в СССР, т. 1, М., 1959; Кабанова-Меллер Е. Н., Психология формирования знаний и навыков у школьников, М., 1962; Ильенков Э. В., Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» Маркса, [М.], 1960; Михайлова И. В., Характер представлений в совр. науке, «Научн. докл. высш. школы. Философские науки», 1963, № 2; Ладоренко О. А., Роль представлений в формировании и развитии научных понятий, там же, 1964, № 4; Кругляк М. И., О формировании представлений у школьников 5—6 кл., «Вопр. психологии», 1964, № 6.

А. Н. Ждан. Москва.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ в о б у ч е н и и — состоит в установлении необходимой связи и правильного соотношения между частями уч. предмета на разных ступенях его изучения. Понятие П. характеризует также требования, предъявляемые к знаниям и умениям уч-ся на каждом этапе обучения, формам, методам и приёмам объяснения нового уч. материала и ко всей последующей работе по его усвоению. П. свойственна уч. планам (см. *План учебный*) сов. общеобразовательной школы и школам др. социалистич. стран, что обеспечивает одинаковый объём знаний в соответствующих классах и равные возможности для продолжения образования. В уч. планах общеобразовательной школы мн. капиталистич. стран нет П., нек-рые типы школ являются тупиковыми (см. *Народное образование*).

П. в расположении материала уч. предмета (см. *Предмет учебный*) и в выборе способов деятельности по овладению этим предметом осуществляется с учётом двух факторов: содержания и логики соответствующей науки и закономерностей процесса усвоения знаний. Действие первого фактора является определяющим для соблюдения П. в построении уч. предмета: понятия, законы и факты, составляющие осн. содержание уч. предмета, располагаются в последовательности, обеспечивающей постепенное развёртывание содержания изучаемой отрасли знания, причём последующее органически связано с предыдущим. Действие второго фактора — закономерностей процесса усвоения — не позволяет прямо переносить содержание определённой науч. области знания в уч. предмет, требует дидактич. переработки этого содержания. Так, П. реализуется не только в линейном, но и в концентрич. расположении уч. материала (см. *Концентризм* в обучении). Напр., одни и те же граммат. понятия повторяются на протяжении неск. лет обучения. П. в их изложении и изучении состоит в постепенном уточнении и дополнении понятий и одновременно в расширении системы соответствующего языкового материала. Включение *понятия* во всё более широкие и глубокие связи позволяет обогащать его содержание, обеспечивает П. в усвоении форм его существования. Однако при этом следует избегать логически не оправданных излишних повторений.

П. объективно существует и должна соблюдаться между частями, разделами уч. предмета, напр. между фонетикой, морфологией и синтаксисом — в грамматике. Так, в процессе изучения синтаксиса используются знания и приёмы мышления, сформировавшиеся при изучении морфологии и фонетики, что во многом способствует активному усвоению нового материала.

П. должна охватывать не только отдельные уч. предметы, но и отношения между ними. Основой для этого являются объективные связи, в к-рых находятся различные стороны объекта, изучаемые в разных предметах. Последовательное распространение П. на межпредметные связи является важным условием воспитания у уч-ся материалистич. *мировоззрения*, позволяет разгрузить уч. программу от излишних повторений.

Значительные трудности представляет осуществление П. между отдельными ступенями школьного образования, особенно между 4-м и 5-м классами. Науч. основой для решения проблемы П. в работе 4-х и 5-х классов является перестройка нач. образования в соответствии с совр. пониманием принципа *доступности обучения* (пока еще между программами и методами обучения, применяемыми в нач. и ср. школах, существует разрыв). Имеющиеся экспериментальные психолого-педагогич. данные показывают, что уже в нач. школе можно организовать обучение сложным теоретич. обобщениям. Поэтому во мн. случаях открывается возможность линейного построения уч. предмета. Именно соответствием способа преподавания возрастным особенностям детей может быть достигнута подлинная П. в обучении и преодолён разрыв между разными ступенями образования. При этом концентризм в расположении материала сводится к такой форме, к-рая не нарушает линейного усвоения предмета в границах нач. и ср. школы. Так, напр., нек-рые экспериментальные программы предусматривают ознакомление детей с самого начала не только с положительными, но и с отрицательными числами. Свойства отрицательных чисел и действия с ними не изучаются, но впоследствии, когда к их изучению приступают, эти числа уже не представляются уч-ся чем-то исключительным и нарушающим прежнее представление о числе.

Последовательное осуществление П. придаёт обучению перспективный характер, при к-ром отдельные темы рассматриваются не изолированно друг от друга, а в такой взаимосвязи, к-рая позволяет изучение каждой текущей темы строить не только с опорой на прошлое, но и с широкой ориентировкой на последующие темы. Напр., в нач. школе к изучению такой трудной темы, как безударные гласные, уч-ся можно подготовить уже с 1-го класса, когда первоклассники овладевают звуко-буквенным анализом, учатся находить ударение в слове.

Для достижения П. в школьной практике обучения, помимо последовательного её осуществления в программах и учебниках, очень важен постоянный контакт между преподавателями смежных дисциплин, между учителями нач. и ср. школы, а также предварит. изучение уч-ся, с к-рыми предстоит работать в будущем уч. году. Обучение с соблюдением П. воспитывает дейст-

венность, активность знаний и умений, способность использовать их при решении практич. и теоретич. задач.

Лит.: Преемственность уч.-воспит. работы в IV—V кл., «Изв. АПН РСФСР», 1955, в. 72; Преемственность преподавания рус. яз. в нач. и ср. школе. Сб. статей. Под ред. Н. С. Рождественского, М., 1960; Ганелин Ш. И., Дидактич. принцип сознательности, М., 1961; Преемственность в обучении и взаимосвязь между учебными предметами в V—VII кл. [Сб. статей], М., 1961; Эльконин Д., О теории нач. обучения, «Нар. образование», 1963, № 4; Гузеев В., О межпредметных связях, там же, 1964, № 3; Иваненко М., В нач. школе — корни успеха, там же, 1965, № 1.

А. И. Жбан. Москва.

ПРЕ́ЙЕР (Preyer), Вильгельм (4.VII.1841—15.VII.1897) — нем. физиолог и психолог. Учился в Боннском, а затем в Парижском ун-те. С 1865 — доцент Боннского ун-та; с 1866 по 1869 — доцент, а с 1869 по 1888 — проф. Иенского ун-та, с 1888 по 1893 — доцент Берлинского ун-та. Один из редакторов ведущего для своего времени журн. «Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane» («Журнал психологии и физиологии органов чувств»).

Науч. интересы П. охватывали широкий круг вопросов общей биологии, биохимии и биофизики, эмбриологии, физиологии (много занимался изучением деятельности органов чувств, в частности цветового зрения и слуха), психологии и психотерапии. П. был активным последователем Ч. Дарвина и стремился неуклонно проводить эволюционистскую точку зрения в своих трудах. Как психолог П. был решительным противником умозрительной, спекулятивной психологии и сторонником внесения в неё объективных естественнонауч. методов исследования. Он является, по существу, также основоположником особого науч. жанра — *дневника развития ребёнка*. Книга П. «Душа ребёнка» («Die Seele des Kindes», 1882, неполн. рус. пер., под ред. И. А. Сикорского, 1891, полн. рус. пер., под ред. В. Динзе, 1912) неоднократно переиздавалась и не утратила своего науч. значения до наст. времени. Её содержание — это тщательное описание развития ребёнка (сына П.) со дня рождения до 3 лет по разделам: развитие органов чувств, моторики и воли, рассудка и языка. В результате своего исследования П. пришёл к выводу о единстве процесса развития ребёнка; он указывал при этом, что если один ребёнок развивается быстро, другой — медленно, а большие индивидуальные различия замечаются даже у детей одной и той же семьи, то подобные различия касаются гораздо больше времени и степени отдельных моментов развития, чем последовательности их появления. Как завершающие элементы процесса развития ребёнка П. рассматривал формирование понятий и появление понятия «я». Первое есть результат рассудочной деятельности, сущность к-рой П. видел в объединении отдельных чувственных впечатлений и привычных движений (см. «Душа ребёнка», 1912, ч. 3, гл. 5—6). В основе понятия «я» первоначально лежит, согласно П., ощущение боли и лишь впоследствии оно приобретает рассудочный характер (см. там же).

Соч.: Die Blausäure, Bonn, 1868—70; Elemente der reinen Empfindungslehre, Jena, 1877; Naturwissenschaftliche Tatsachen und Probleme, B., 1880; Elemente der allgemeinen Physiologie, Lpz., 1883; Specielle Physiologie des Embryo, Lpz., 1883; Der Hypnotismus, W., 1890; Die geistige Entwickelung in der ersten Kindheit, Lpz., 1893; Zur Psychologie des Schreibens, 3 Aufl., Lpz., 1928; Darwin. Sein Leben und Wirken, B., 1896; в рус. пер. — Пять чувств человека, М., 1873; О причине сна, М., 1877; Психологическая азбука, 2 изд., Одесса, 1877; Элементы общей физиологии, СПБ, 1884.

М. С. Роговин. Москва.

«ПРЕПОДАВА́НИЕ ИСТО́РИИ В ШКО́ЛЕ» — методич. журнал Мин-ва просвещения РСФСР. Осн. в 1934. В 1934—35 выходил под назв. «История в средней школе», в 1936 — «История в школе», в 1937—45 журнал не издавался. С 1946 выходит под назв. «П. и. в ш.»; выпускается 6 номеров в год.

Журнал рассчитан на учителей истории и обществоведения ср. школы, методистов, студентов историч. ф-тов и призван оказывать им систематич. помощь в повышении идейного уровня и совершенствовании методики преподавания. Имеет отделы — науч.-популярный, методич., критики и библиографии, хроники, историч. новостей — и периодич. рубрики — вести из школ, о новых учебниках и уч. пособиях, консультация и др. Со статьями в журнале выступают учёные — историки и методисты, учителя истории и обществоведения.

ПРЕПОДАВА́ТЕЛЬ — в широком смысле слова — работник высшей, средней специальной или общеобразовательной школы, преподающий к.-л. уч. предмет; в узком смысле слова — штатная должность в вузах и ср. спец. уч. заведениях.

Пед. работу в вузах ведут *профессора*, *доценты*, *ассистенты*, старшие П. и П., в ср. спец. уч. заведениях — П. и в тех случаях, когда в уч. заведении применяется лекционный метод,— старшие П., в общеобразовательной школе — *учителя*.

Старший П. в вузе (обычно кандидат наук) выполняет работу, поручаемую доценту. П. проводит практич. и семинарские занятия. В вузах и ср. спец. уч. заведениях на П. возлагается уч. и методич. работа по своей специальности, руководство уч. и производственной практикой, самостоятельными занятиями и н.-и. работой студентов (уч-ся). П. ср. спец. уч. заведений, кроме того, поручается учёт успеваемости уч-ся, руководство их производственным обучением, организация кружковой работы по своему предмету.

В штатах вузов должности П. предусматриваются, как правило, на кафедрах, где отсутствует лекционная форма занятий или большой удельный вес составляют практич. занятия. Напр., кафедры физич. культуры и спорта, иностранных языков, как правило, имеют в своём составе большое количество старших П. и П.; нек-рые общенаучные и спец. кафедры также могут иметь старших П. и П. Распределяет их по кафедрам ректор вуза в зависимости от объёма пед. нагрузки кафедры и выполняемой ею н.-и. работы.

В вузах старшие П. и П. принимаются на работу по конкурсу. В конкурсе на замещение вакантной должности старшего П. и П. могут участвовать специалисты с высшим образованием, имеющие пед. опыт и стаж работы по специальности. При зачислении на должность старшего П. преимущественным правом пользуются кандидаты наук. В ср. спец. уч. заведениях П. и старшие П. назначаются на должность директором уч. заведения при наличии соответствующего образования и опыта работы.

ПРЕСТУ́ПНОСТЬ ДЕ́ТСКАЯ (преступность несовершеннолетних) — общественно опасные действия несовершеннолетних, ответственность за к-рые предусмотрена уголовным законом. В условиях эксплуататорского, классово-антагонистич. общества П. д., как и преступность вообще, обусловлена социально-экономич. строем этого общества, присуща самой его природе. Коренными социально-экономич. причинами преступности в буржуазном обществе, в т. ч. и детской, являются бесчеловечная эксплуатация, безработица, неуверенность в завтрашнем дне, деморализующее влияние буржуазной идеологии, основанной на принципе «человек человеку волк». С особенной силой эти, по выражению Ф. Энгельса, «...вопиющие социальные бедствия...» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 20, с. 27 —72) действуют на молодёжь, только вступающую в жизнь. Еще в 1848 К. Маркс указывал, что рост преступности, неизбежный в условиях капитализма, деморализует «...самый источник жизни народа— молодежь» (там же, т. 5, с. 332). Большое влияние на рост П. д. оказывают такие неустранимые в условиях капиталистич. строя явления, как детская беспризорность (см. *Беспризорность детская*), распространение среди молодёжи алкоголизма, наркотиков, азартных игр. В США, напр., число подростков, систематически употребляющих алкоголь, составляет в различных штатах от 50 до 86% общей численности населения соответствующего возраста. Более 300 тыс. из них, по оценке амер. социологов, серьёзно страдает от пьянства. Разлагающе действует на молодёжь профессиональная преступность, принявшая в капиталистич. странах массовый характер.

Вредное влияние на подрастающее поколение оказывают реакционная бурж. печать, кино, радио, телевидение, разжигающие шовинизм, низменные инстинкты, внедряющие в сознание культ силы. Миллионными тиражами выходят «комиксы» — низкопробные «развлекательные» произведения, к-рые, даже по отзывам буржуазных исследователей, на две трети посвящены постоянному и повторяющемуся изображению всяческих пороков, убийств и разрушений. Характерными являются результаты проведённого однажды опроса 3,5 тыс. американских учащихся: 75% из них не считали преступлением мошенничество, 15% — уничтожение чужого имущества, 12% — кражу, 9% — грабёж.

Для эксплуататорского общества характерны неуклонный рост П. д., обгоняющий рост преступности в целом, а также более быстрый рост числа преступлений детей и подростков младшего возраста и числа особо опасных преступлений. В США П. д. составляет более 50% всех преступлений в стране. В 1963 полицией было арестовано за совершение преступлений 638 тыс. подростков, в 4,2 раза больше, чем в 1953, и в 17 раз больше, чем до 2-й мировой войны. В Англии в 1962 за совершение серьёзных преступлений была привлечена к уголовной ответственности 101 тыс. лиц в возрасте от 8 до 21 года, в 3 раза больше, чем до войны. В ФРГ в 1962 полиция зарегистрировала 108 тыс. подростков, совершивших преступления,— почти в полтора раза больше, чем в 1954.

Бурж. исследователи не могут или не желают назвать главные причины П. д., коренящиеся в самом существе эксплуататорского общественного строя, к-рый, по меткому выражению прогрессивных амер. социологов Э. и С. Нириng, превращает «...бесчисленных юношей и девушек в малолетних преступников так же неотвратимо, как лесопилка превращает бревна в доски» («США сегодня», М., 1956, с. 91). Большинство работ бурж. авторов, посвящённых П. д., отличает дробность тематики, описательный, фактографич. характер содержания. На первый план выдвигаются такие факторы, как отягощённая наследственность (Ш. Глюк, США), «безбожие в воспитании» (Г. Риче, США), «грехи» семьи (Р. Макке, США), плохая работа судов (К. Хольцшу, ФРГ) и т. п. Распространены реакционные лженаучные попытки «объяснить» П. д. «прирождённой» склонностью к преступлениям в силу биологич. факторов, психич. ненормальности и даже... «специфики расы или группы».

Рекомендации по борьбе с П. д. сводятся в большинстве случаев к расширению благотворительности, усилению религиозного воспитания, цензуре кино и телепередач и т. п. Практически же органы, ведущие борьбу с П. д. в капиталистич. странах, возлагают главные надежды на усиление репрессий. Уголовная ответственность несовершеннолетних наступает в Англии с 8 лет, в США в большинстве штатов — с 10 лет, а в некоторых — с 7 лет, в Канаде — с 7 лет и т. д. Разбирают дела детей и подростков в большинстве случаев только профессиональные судьи без участия представителей населения; в нек-рых странах не предусматривается даже участие защитника. Исправительные учреждения для подростков характеризуются по большей части применением интенсивного физич. труда и системы строгих наказаний.

В СССР и др. социалистич. странах П. д. сокращается. В послевоенный период число осуждённых несовершеннолетних сократилось по сравнению с 1940, несмотря на трудности военных и первых послевоенных лет, больше, чем в 4 раза. Учитывая, что около половины дел несовершеннолетних разрешается применением только воспитательных мер, сопоставление обоих этих показателей свидетельствует о реальном снижении уровня преступности примерно в 2 раза. Если в 1946 несовершеннолетние в общем числе привлечённых к уголовной ответственности составляли 11,7%, то в 1955—5,6%, а в 1960 и следующие годы — 3—4%. Разумеется, специфика П. д. как социального явления, связанного с целым рядом обстоятельств жизни общества материального, идеологического, организационного характера, обусловливает сложность картины её динамики, возможность временной стабилизации и даже «вспышек» преступности в отдельные годы в нек-рых городах и областях. Однако и при этом в социалистич. обществе сохраняется общая тенденция к снижению П. д. Имеющиеся преступления несовершеннолетних в СССР — это гл. обр. (более 80%) малоопасные деяния, не влекущие тяжёлых последствий. Сокращение П. д. в СССР является закономерным следствием ликвидации в социалистич. обществе её коренных причин. Подрастающее поколение окружено всенародной заботой, коммунистич. воспитание является одной из центральных задач в деятельности партийных, советских, профсоюзных и комсомольских организаций.

Но нельзя забывать о том, что в сознании и поведении нек-рых членов нашего общества коренятся еще вредные пережитки прошлого, влияние к-рых может при наличии неблагоприятных условий жизни и воспитания толкнуть отдельных подростков на совершение антиобщественных поступков и даже преступлений. Опасность таких влияний на подростков усиливается вследствие недостаточности их жизненного опыта, склонности к подражанию взрослым и др. черт психологии переходного возраста. Дурной пример взрослых и прежде всего родителей (аморальное поведение, стяжательство, пьянство, недобросовестное отношение к общественному долгу, ненормальные отношения между членами семьи), воспитание в духе эгоизма и праздности, отсутствие какое-то время определённых занятий (учёбы или работы), подстрекательство со стороны взрослых преступных элементов, вредное, разлагающее воздействие проникающей из-за рубежа пропаганды бурж. «западного» образа жизни — таковы основные причины появления чуждых взглядов и привычек в сознании подростка в настоящее время. Опасность вредных влияний увеличивается в случае недостаточной воспитательной работы в школе, по месту жительства и работы подростков, отсутствия необходимого надзора за их поведением со стороны старших членов семьи, несоответствия масштабов мероприятий по обеспечению досуга детей и подростков в отдельных городах и областях — реальной потребности в них. По данным, относящимся к 1964, ок. 50% несовершеннолетних правонарушителей воспитывались в неполной или распавшейся семье, в 25—30% случаев родители несовершеннолетних злоупотребляли алкоголем, в 50% случаев в семьях, где воспитывались эти подростки, систематически происходили ссоры и скандалы и т. д. Как правило, несовершеннолетние правонарушители отстают от своих сверстников по общеобразовательному уровню на 1—3 года, что свидетельствует о прямой связи П. д. с второгодничеством и отсевом из школ.

Характер причин П. д. в социалистич. обществе свидетельствует о возможности своевременного пресечения их вредных влияний и предотвращения тем самым детских преступлений. Успешное решение этих проблем в СССР зависит прежде всего от правильной постанов-

ки воспитания молодого поколения, от дальнейшего развёртывания профилактич. работы по предупреждению П. д. и привлечения к этому делу широкой сов. общественности. Особенно важна работа по искоренению детской безнадзорности (см. *Безнадзорность детская*). Применение же в борьбе с П. д. мер уголовного наказания для перевоспитания и исправления несовершеннолетних преступников должно рассматриваться как вспомогательное средство, используемое в случаях злостного неподчинения отдельных подростков нормам поведения, принятым в советском обществе, и совершения ими тяжких преступлений. Решающее значение в деле полной ликвидации П. д. имеют мероприятия Коммунистической партии и Советского государства, обеспечивающие всестороннее гармонич. развитие физич. и духовных сил подростков и молодёжи, формирование коммунистич. нравственности, охрану детства и усиление помощи семье со стороны государства и общества в воспитании детей. Важную роль в искоренении причин П. д. играет укрепление связи школы с жизнью и усиление воспитательного воздействия комсомольских и пионерских организаций и внешкольных учреждений, широкое вовлечение детей и подростков в общественно полезный труд, имеющий большое значение не только для дальнейшего улучшения воспитания подрастающего поколения, но и для привития с детства чувства глубокого уважения к труду и социалистич. собственности.

Важнейшее значение имеют также мероприятия партии и государства, специально направленные на поднятие роли каждого члена общества в воспитании подрастающего поколения, на предупреждение безнадзорности и правонарушений. Одной из форм привлечений широкой общественности к работе по предупреждению и искоренению П. д. являются повсеместно действующие при местных Советах *комиссии по делам несовершеннолетних*, состоящие из депутатов, представителей комсомола, профсоюзов и др. общественных организаций, работников органов просвещения, здравоохранения и милиции. Комиссии принимают меры по выявлению и устройству детей и подростков, нуждающихся в государственной и общественной помощи (в т. ч. воспитывающихся в неблагоприятных условиях), к возврату в учебные заведения или трудоустройству несовершеннолетних, оставивших школу и не приступивших к работе. Комиссии контролируют условия труда подростков, правильность исключения из школ и увольнения с работы; применяют различные меры воздействия на детей и подростков, поведение к-рых отклоняется от нормы, а также на родителей и заменяющих их лиц, не выполняющих своих обязанностей в отношении детей и подростков, ведут наблюдение за поведением условно осуждённых подростков и возвратившихся из воспитательных учреждений и мест лишения свободы.

Детские комнаты милиции с помощью широкого общественного актива выявляют безнадзорных детей и подростков, а также семьи, неблагополучные с точки зрения воспитания детей, проводят совместно с комиссиями по делам несовершеннолетних, органами нар. образования, комсомольскими и др. общественными организациями конкретную работу по устранению причин безнадзорности и предупреждению возможных правонарушений детей и подростков. В борьбе с П. д. значительную роль играют также родительские комитеты, советы содействия школе и семье, комиссии при домоуправлениях, народные дружины по охране общественного порядка и др. общественные организации, помогающие организовать разумный досуг детей, подростков и молодёжи, вовлекать их в общественно полезные дела.

Советские законы, регламентирующие судопроизводство по делам несовершеннолетних, проникнуты духом

подлинного гуманизма. По общему правилу уголовная ответственность подростков наступает лишь с 16-летнего возраста, только за убийство, разбой и нек-рые другие особенно тяжкие преступления — с 14 лет. При малоопасном преступлении органы расследования могут отказаться от привлечения несовершеннолетнего к уголовной ответственности, ограничившись применением воспитательных мер (см. *Специальные школы, Специальное профессионально-техническое училище*) и устранением причин, породивших преступление. И суд может ограничиться мерами воспитательного характера, если найдёт, что исправление несовершеннолетнего возможно без применения уголовного наказания.

В ходе судопроизводства выясняются и устраняются обстоятельства, способствовавшие совершению преступления. Защитник обвиняемого несовершеннолетнего знакомится с его делом с момента предъявления обвинения. К участию в судебном разбирательстве привлекаются педагоги и родители, чтобы с максимальной полнотой выяснить условия жизни и воспитания подростка, толкнувшие его на правонарушение. В качестве меры пресечения на период следствия и судебного разбирательства к несовершеннолетним в большинстве случаев применяется общественное или личное поручительство, их отдают под присмотр родителей, временно помещают в воспитательные учреждения и т. д. Только в исключительных случаях несовершеннолетних берут под стражу.

Несовершеннолетие во всех случаях рассматривается судом как смягчающее вину обстоятельство. Широко применяется условное осуждение. В соответствии со ст. 33 Основ уголовного законодательства педагогич. коллектив, комсомольская организация, коллектив предприятия и т. д. могут ходатайствовать перед судом о применении условного осуждения с передачей виновного на перевоспитание общественности. За особо опасные преступления обвиняемый может быть осуждён на срок до 10 лет лишения свободы. Применение смертной казни к лицам, не достигшим к моменту совершения преступления 18 лет, не допускается. Наказание в виде лишения свободы несовершеннолетние отбывают отдельно от взрослых в *трудовых колониях* для несовершеннолетних, в к-рых осуществляется обязательное обучение в школе, обучение производственной специальности, ведётся разнообразная воспитательная и культурно-просветительная работа и т. д. Осуждённый подросток может быть по решению суда досрочно освобождён. Закон предусматривает строгие меры наказания для лиц, вовлекающих несовершеннолетних в преступления или создающих своими преступными действиями благоприятные условия для этого. Уголовные кодексы союзных республик предусматривают, в частности, уголовную ответственность за подстрекательство несовершеннолетних к преступлению, содержание притонов, вовлечение несовершеннолетних в азартные игры, пьянство, нищенство и другие вредные для общества и самого несовершеннолетнего действия.

Эффективная борьба с П. д. ведётся во всех социалистич. странах. Так, в ГДР число осуждённых несовершеннолетних уменьшилось в 1963 на 43% по сравнению с 1960, в Чехословакии П. д. сократилась в 1963 по сравнению с 1937 в 3 раза, в Болгарии и Венгрии за период существования народно-демократич. строя она снизилась почти в 2 раза.

Лит.: Болдырев Е. В., Меры предупреждения правонарушений несовершеннолетних в СССР, М., 1964; Медынский Г. А., Трудная книга, М., 1964; Миньковский Г. М., Некоторые причины преступности несовершеннолетних в СССР и меры её предупреждения, «Советское государство и право», 1966, № 5; его же, Особенности расследования и судебного разбирательства дел о несовершеннолетних, М., 1959; Миронов Н. Р., Укрепление законности и правопорядка в общенародном государстве — программная задача партии, М., 1964; Решетников Ф. М., Современная американская криминология, М., 1965; Актуальные проблемы борьбы с преступностью несовершеннолетних в социалистическом обществе, «Социалистическая законность», 1965, № 2; Предупреждение преступности несовершеннолетних, М., 1965.

Г. М. Миньковский. Москва.

ПРЕФЕКТ (англ. prefect, от лат. praefectus — начальник, глава) — учащийся, член школьного самоуправления в Великобритании в *паблик скулз, грамматических школах* и, реже, в ср. технич. и «современных» школах (где П. обычно называется *монитором*). Каждый класс школы имеет своего П., назначаемого директором или учителями или избираемого уч-ся сроком на триместр. Права и обязанности П. частично совпадают с обязанностями старосты в сов. школе, но в целом они шире. В отношении англ. школ можно говорить о целой системе префектуры (prefect system) как одном из средств воспитания уч-ся, ибо наряду с классными П. в школах существуют общешкольные П., избираемые всеми или старшими уч-ся, как правило, путём тайного голосования. Школьные П. могут избираться только из числа уч-ся старших классов. Во главе школьной префектуры стоит т. н. «главный мальчик» или «главная девочка». П. имеют свою спец. комнату, где они собираются раз в неделю для обсуждения вопросов школьной работы. Каждый школьный П. прикрепляется к определённому классу (не к своему) и является помощником учителя в деле организации всей жизни класса. В обязанность школьных П. входит не только наблюдение за дисциплиной в классах, но и за дисциплиной всех уч-ся. Они оказывают помощь директору и учителям в поддержании порядка в школе и занимаются воспитанием младших уч-ся. П. рассматриваются как своего рода младшие члены штата преподавателей и поэтому в известной мере противопоставляют себя остальным уч-ся. В нек-рых случаях П. предоставляется право самим решать вопрос о наказании провинившихся уч-ся и наказывать их, а иногда — докладывать о проступках уч-ся директору. Деятельность П. контролируется преподавателями.

Система префектуры возникла в 13—15 вв., вместе с возникновением первых паблик скулз и до настоящего времени является одной из самых характерных в работе паблик скулз и грамматических школ. В 15—16 вв. эта система существовала и во Франции.

Лит.: Аранский В. С., Лапчинская В. П., Система нар. образования в Англии, М., 1961; Monroe P., A cyclopedia of education, v. 5, N. Y., 1926; Everett S., Growing up in English secondary schools, [Pittsburgh], 1959; Passow A. H., Secondary education for all. The English approach, Columbus (Ohio), [1961].

ПРЕЧИСТЕНСКИЕ КУРСЫ — бесплатные вечерние общеобразовательные курсы для рабочих. Были открыты в Москве в 1897 Постоянной комиссией по технич. образованию моск. отделения Рус. технич. об-ва. Следуя демократич. традициям 60—70-х гг. 19 в., П. к. ставили задачи повышения проф. квалификации, вооружения слушателей знаниями, как орудием в политической борьбе, воспитания высоких гражданских идеалов.

Успеху П. к. способствовала деятельность профессоров Моск. ун-та (И. М. Сеченов, А. Н. Реформатский, С. Г. Крапивин, М. Н. Шатерников и др.), передовых учителей ср. проф. уч. заведений, городских и воскресных школ.

На курсах в разное время преподавали члены РСДРП: И. И. Степанов-Скворцов, Р. С. Землячка и др., много сделавшие для формирования революционного сознания уч-ся. В работе П. к. принимали участие деятели нар. образования (Н. В. *Чехов*, М. А. Чехова и др.), положившие начало научной разработке методики вечернего обучения взрослых.

В 1897 на П. к. обучалось ок. 300 чел., затем число уч-ся возросло до 1500 чел. Контингент слушателей состоял из фабрично-заводских рабочих, наборщиков, литографов и переплётчиков типографий, ремесленников и др. Длительное время курсы не имели своего здания, в 1908 на средства, собранные по подписке рабочими-курсантами, было выстроено собственное здание на Пречистенке (отсюда название; ныне эта улица наз. Кропоткинской).

В соответствии с ростом числа уч-ся и требованиями времени менялись организационная структура, уч. план и программы П. к. Первоначально курсы состояли из двух отделений: общие классы и спец. классы. В о б щ и е к л а с с ы зачислялись неграмотные и малограмотные слушатели, не учившиеся в школе. В этих классах изучался рус. язык, арифметика, элементарные курсы истории, географии, природоведения и лит-ры; устраивались *народные чтения* с диапозитивами. В с п е ц. к л а с с ы поступали окончившие нач. школу или получившие подготовку в её объёме. На 1-м курсе изучался рус. яз., арифметика, геометрия, химия, физика, механика, история, география, естествознание, рисование, черчение и частично иностр. языки. С образованием 2-го курса (1902) уровень знаний уч-ся заметно повысился.

С 1908 был введён новый уч. план, по к-рому курсы делились на 3 самостоятельные школы, объединённые общим руководством: низшая школа (обучение грамоте, общее нач. образование), ср. школа (предметы общеобразовательной ср. школы в неполном объёме), высшая — строилась по типу *народных университетов*. Уч. занятия дополнялись различными формами массовой культурно-просветительной работы: организовывались экскурсии, драматич. кружки, классы изобразительного искусства и лит. группы.

Большое значение в жизни курсов имели самодеятельные организации курсантов. С 1904 на П. к. было введено представительство уч-ся в пед. совете и предметных комиссиях, в 1905 организован делегатский совет, объединявший представителей по курсам и группам. В 1919 П. к. были включены в систему вечерних рабочих ф-тов.

Лит.: Пречистенские классы имп. Русского технического общества в г. Москве, М., 1912; К 25-летию Пречистенских рабочих курсов (Пречистенский рабфак и Практический институт). 1897—1922. Сб., М., 1922; Пречистенские рабочие курсы. Первый рабочий университет в Москве. Сб., М., 1948.

ПРИБОРОСТРОЙТЕЛЬНОЕ И МАШИНОСТРОЙТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ — технич. образование, имеющее целью подготовку инженеров и техников различного профиля по конструированию, технологии производства, испытанию и эксплуатации приборов, аппаратов, оборудования и машин различных типов. П. и м. о. включает в себя также подготовку науч. кадров в области машиностроения и приборостроения. Совр. приборостроение и машиностроение очень многогранно, поэтому подготовка инженеров-приборостроителей и инженеров-машиностроителей ведётся в вузах различного профиля: приборостроительных, машиностроительных, механич., авиационных, политехнич., энергетич., радиоэлектронных, горных, с.-х. и др.; подготовка техников — в приборостроительных, машиностроительных, механич., индустриальных и нек-рых др. техникумах (см. статьи об отдельных группах втузов, напр. *Авиационные институты, Машиностроительные и механические институты*, и статьи об отраслях спец. образования, напр. *Радиоэлектронное образование*).

Истоки П. и м. о. в России относятся к началу 18 в., когда в Москве в 1701 была организована *Школа математических и навигацких наук*. Зарождение высшего П. и м. о. многие учёные связывают с основанием в 1773 Горного уч-ща в Петербурге (ныне Ленинградский горный ин-т), в составе к-рого имелось заводское отделение, готовившее инженеров для отечественных рудников и заводов. Основы теории и практики машиностроения в России были заложены М. В. Ломоносовым и выдающимся рус. механиками-изобретате-

лями: И. И. Ползуновым, К. Д. и П. К. Фроловыми, И. П. Кулибиным, Е. А. и М. Е. Черепановыми и др. Ведущую роль в становлении отечественного П. и м. о. в 19 в. сыграло Моск. технич. уч-ще (осн. в 1830, ныне *Московское высшее техническое училище имени Н. Э. Баумана*), в к-ром сформировалась научно-методич. школа подготовки инженеров-механиков. Развитие П. и м. о. в дореволюционной России тесно связано с именами выдающихся рус. учёных: М. В. Остроградского, разработавшего основы проектирования машин и механизмов; П. Л. Чебышева, основоположника отечественной теории машин и механизмов; И. А. Вышнеградского, заложившего основы теории автоматич. регулирования и разработавшего курс теоретич. основ машиностроения; с именами великих рус. учёных-механиков Н. Е. Жуковского и С. А. Чаплыгина. Большой вклад в развитие П. и м. о. внесли известные рус. учёные А. С. Ершов, организатор и директор Моск. технич. уч-ща, обобщивший опыт подготовки инженеров-механиков и наметивший пути её совершенствования, В. Л. Кирпичёв, А. П. Гавриленко, Н. П. Петров, И. П. Балашов, Ф. Н. Королёв, С. А. Акимов, П. Н. Погорельский, Н. А. Любимов, Н. А. Зернов, П.В. Фёдоров, Д. К. Советкин, А. М. Михайлов, М. Я. Киттары.

Важное значение для развития отечественного П. и м. о. имел 2-й съезд деятелей технич. образования (1895), к-рый особо отметил необходимость для будущего инженера-механика общей теоретич. подготовки и лабораторного экспериментирования, состоящего в изучении основных приёмов исследования, применяемых в физике. После съезда начали создаваться политехнич. ин-ты, в к-рых П. и м. о. стало ведущим: в 1898 — Киевский, в 1900 — Петербургский и Томский, в 1907 — Донской ин-т (Новочеркасск).

После победы Октябрьской революции П. и м. о. стало в СССР одной из ведущих отраслей *высшего образования*. За годы Сов. власти было создано св. 1 тыс. приборостроительных и машиностроительных техникумов и ок. 200 вузов (1965).

Наиболее крупными вузами, осуществляющими высшее П. и м. о., являются МВТУ им. Н. Э. Баумана, Ленинградский, Уральский (в Свердловске), Киевский, Львовский, Рижский, Грузинский (в Тбилиси), Томский, Челябинский, Куйбышевский, Белорусский (в Минске), Новочеркасский, Пензенский политехнич. ин-ты; Ленинградский, Волгоградский, Ижевский механические; Московский, Харьковский, Казанский, Куйбышевский авиационные; московские энергетич., станкоинструментальный, автомеханический, автодорожный и полиграфический; Ростовский с.-х. машиностроения; ленинградские точной механики и оптики, авиаприборостроительный ин-ты.

Группа специальностей П. и м. о. является самой многочисленной среди всех отраслей высшего образования. Она может быть подразделена на подгруппы, объединяющие близкие по характеру специальности: а) машины, оборудование и технология машиностроительных заводов; б) машины и оборудование горнометаллургического, строительного, дорожного, химико-технологич. производства, пищевой и лёгкой промышленности; в) энергетич. и транспортное машиностроение; г) конструирование, расчёт и исследование приборов: оптических, оптико-электронных, оптико-физич., квантовой электроники, автоматики и телемеханики, кинофотоаппаратуры, систем автоматич. управления, кибернетич. устройств, а также различных уникальных приборов для исследований в области физики, математики, технич. наук, биологии, бионики, химии, медицины, космонавтики, астрономии и отраслей культуры.

Также широка и многогранна номенклатура машиностроительных и приборостроительных специальностей, по к-рой готовятся в СССР техники. Напр., в техникумах готовятся техники-технологи по обработке металлов резанием, сварке, ковке, штамповке и другим профилям машиностроения и приборостроения; техники-механики для испытания, эксплуатации, сборки и наладки машин и приборов и др.

В уч. планах техникумов значительное место занимают общетехнич. предметы, закладывающие необходимую науч. базу для изучения спец. предметов (черчение, электротехника, технич. механика и др.). Цикл спец. дисциплин по машиностроительным и приборостроительным специальностям различен; обычно он включает следующие дисциплины: основы металловедения и конструкционные материалы, горячая обработка материалов (литьё, кузнечное дело и сварка), допуски и технич. измерения, резание, металлорежущий инструмент и станки, экономика и организация производства. За время обучения в техникуме уч-ся выполняют несколько курсовых проектов (по деталям машин, технологии машиностроения и др.). Практич. подготовка техника складывается из навыков, приобретённых на лабораторных практикумах по многим предметам, и из проф. навыков по машиностроительным рабочим профессиям (с обязательной сдачей квалификационной пробы на рабочий разряд по одной из них). Кроме того, на старших курсах уч-ся техникумов не менее 6 мес. работают на машиностроительном или приборостроительном заводе на рабочем месте по полученной профессии. После этого завершается теоретич. курс, и уч-ся приступают к дипломному проектированию, к-рым заканчивается обучение в техникумах.

П. и м. о. в вузах СССР строится по уч. планам, в основе к-рых лежит глубокая общенаучная и инженерная подготовка студентов, предусматривающая изучение общеобразовательных и общетехнич. дисциплин (марксистско-ленинская философия, политич. экономия, основы науч. коммунизма, история КПСС, высшая математика, физика, химия, теоретич. механика, начертательная геометрия, машиностроительное черчение и рисование, сопротивление материалов, детали машин и приборов, электротехника, электроника, вычислительная техника, технология машиностроения и приборостроения, экономика пром-сти, организация и планирование предприятий, основы автоматич. управления, основы технич. измерений), спец. профилирующих дисциплин, а также самостоятельную работу студентов на производстве, в лабораториях, выполнение ими 4—6 курсовых и дипломного проектов, участие студентов в науч. работе кафедр.

Методика подготовки студентов направлена на развитие у них навыков самостоятельной работы и приобретение ими прочных инженерных знаний, к-рые закрепляются в процессе выполнения многочисленных лабораторных работ, домашних расчётов, графич. заданий и особенно курсовых проектов, во время прохождения производственной практики и работы над дипломным проектом. Лаборатории втузов используются не только для проведения уч. занятий, но и для н.-и. работ преподавателей, студентов и аспирантов.

Курсовое проектирование — одно из важнейших средств привития студентам навыков самостоятельной конструкторской работы. Первыми выполняются проекты по теории механизмов, по деталям приборов или машин, по подъёмно-транспортным машинам. На 4-м и 5-м курсах делаются курсовые проекты по конструированию и расчёту турбин, двигателей внутреннего сгорания, металлорежущих станков, математич., оптико-электронных, счётно-решающих и других приборов и машин, по технологии машиностроения или приборостроения.

Дипломные проекты в зависимости от специальности имеют конструкторскую или технологич. направленность. В проекте прорабатываются также вопросы

конкретной экономики, организации производства и охраны труда. Дипломные проекты часто выполняются студентами вузов и уч-ся техникумов по заданиям и заказам пром-сти. В ряде случаев в ходе дипломного проектирования в вузах проводятся теоретич. и экспериментальные исследования, проектируемая машина или прибор изготавливаются в виде макета или опытного образца.

Специалисты, получившие высшее П. и м. о., направляются на работу в качестве инженеров-конструкторов и исследователей, инженеров технологич. отделов и цехов.

П. и м. о. в вузах и техникумах осуществляется гл. обр. в системе дневного обучения, по отдельным специальностям — на вечерних и заочных ф-тах (отделениях).

За рубежом П. и м. о. дают уч. заведения разного типа: политехнич., машиностроительные и приборостроительные ин-ты, ун-ты, технологич. и инженерные колледжи и др. Крупнейшие школы П. и м. о. в социалистич. странах — Пражский, Варшавский, Дрезденский, Софийский, Будапештский, Ясский, Пекинский политехнич. ин-ты, Магдебургский высший технич. ун-т. В капиталистич. странах ведущими вузами, дающими П. и м. о., являются политехнич. и технологич. ин-ты: Массачусетсский, Бруклинский, Калифорнийский и Иллинойсский, Миланский, Льежский и Брюссельский, Венский, Парижский, Эдинбургский, Цюрихский, а также ун-ты Кембриджский и Оксфордский, Калифорнийский, Вашингтонский и Гарвардский. В ун-тах П. и м. о. носит более теоретич. характер и не даёт достаточной практич. подготовки.

Л. П. Лазарев, В. А. Кузьмин. Москва.

ПРИВА́Т-ДОЦЕ́НТ (нем. Privatdocent, от лат. privatim — частным образом и docens — обучающий) — учёное звание внештатного преподавателя в университетах, военно-мед. академиях и ряде других уч. заведений дореволюционной России и Зап. Европы. В России звание П.-д. впервые введено университетским уставом 1863 по предложению Н. И. Пирогова, имевшего ввиду расширить круг лиц, способных соревноваться с *профессорами* в чтении лекционных курсов и готовиться к занятию профессорской кафедры. Ун-там разрешалось «иметь приват-доцентов в неограниченном числе». Реакционным университетским уставом 1884 звание П.-д. было введено взамен учёного звания *доцента*. Как правило, П.-д. поручалось чтение необязательных курсов. П.-д. ун-та могли быть: лица, имеющие учёную степень; профессора других высших уч. заведений; лица, известные своими учёными трудами,— после чтения пробных лекций; лица, выдержавшие испытания на степень магистра, но еще не защитившие диссертацию,— с обязательным предоставлением свидетельства на право преподавания в звании П.-д. (свидетельство выдавалось после прочтения двух пробных лекций: одной на тему по собственному выбору и другой — на тему, указанную ф-том). П.-д. военно-мед. академии могли быть лица, имеющие степень доктора или магистра химич., физич. и других наук.

ПРИВИВКИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЕ (от греч. προφυλαχή — предосторожность) создают у людей искусственную невосприимчивость (иммунитет) к нек-рым инфекционным заболеваниям. При прививках в организм вводятся или различные вакцины, или сыворотки.

Вакцины содержат живых (ослабленных) или мёртвых (убитых) возбудителей болезней — бактерий и вирусов или экстракты из бактерий и обезвреженные продукты их жизнедеятельности (антитоксины). В организме при введении вакцин вырабатываются особые вещества (антитела), способные обезвредить микробов. Создаётся т. н. активный иммунитет, в результате к-рого организм приобретает через нек-рое время (через 6—7 дней после прививки) невосприимчивость, длящуюся многие годы. Для каждой вакцины имеется своя дозировка, к-рая может изменяться в зависимости от возраста и состояния здоровья человека; в ряде случаев необходимо провести несколько прививок с определёнными промежутками (интервалами) между ними. С течением времени искусственный иммунитет, полученный при помощи прививок, может ослабеть, поэтому необходимо через определённый срок прививку повторить, т. е. провести так называемую р е в а к ц и н а ц и ю.

После прививок иногда наблюдается повышение температуры, головная боль, общее недомогание, болезненность и воспалительные явления на месте введения вакцины. Эти явления обычно длятся недолго и не представляют опасности.

Для изготовления сывороток используют кровь животных, к-рым предварительно вводились вакцины, содержащие определённые микробы, и у к-рых выработался активный иммунитет. Для сывороток используют также кровь человека, перенёсшего данное заболевание. С такими сыворотками в организм человека вводятся уже готовые антитела, способные обезвредить микробы. Таким образом достигается т. н. пассивный иммунитет; при нём невосприимчивость возникает уже через несколько часов, но держится всего 2—4 недели, что ограничивает применение этого вида прививок.

П. п. предупреждают инфекционные заболевания или значительно облегчают их течение. Прививки должны производиться только по указанию врача.

Обязательными П. п. в СССР являются прививки против туберкулёза, натуральной оспы, дифтерии, полиомиелита.

ПРИВЫЧКА — сформировавшееся действие, выполнение к-рого при определённых обстоятельствах стало потребностью человека (напр., мытьё рук перед едой, чистка зубов и т. п.). П. формируется на основе *навыка*, но вместе с тем её следует отличать от навыка. Навык характеризует действие с точки зрения меры освоения, свидетельствует о том, что действие освоено настолько, что становится автоматизированным. П.— это характеристика действия с мотивационной стороны: если сначала действие выполнялось ради удовлетворения к.-л. потребностей, то с образованием П. уже само выполнение данного действия становится потребностью. Напр., сначала человеку нужно учиться громко говорить для определённых целей: чтобы читаемую в аудитории лекцию могли хорошо слышать все слушатели и т. п. В дальнейшем громкая речь может превратиться в П.— человек громко говорит не только читая лекцию, но и разговаривая с домашними, идя с товарищами по улице. Т. о., возникновение П. означает не приобретение нового умения, а появление нового мотива у ранее сформировавшегося действия — новой, «функциональной» потребности, т. е. потребности в выполнении данного действия. П. могут возникать в любой сфере деятельности (трудовой, учебной, спортивной, игровой и др.) и охватывать любые стороны поведения личности (морально-этическую, познавательную, мировоззренческую, культурно-бытовую и др.).

П. могут быть полезными и вредными. Полезные П. способствуют формированию более или менее устойчивых положительных черт личности. Напр., П. трудиться развивает трудолюбие, П. к познавательной деятельности — любознательность и т. д. Вредные П., напротив, способствуют развитию дурных наклонностей. Напр., П. к пустому времяпрепровождению развивает лень; П. не доводить дело до конца — слабоволие; П. действовать, не считаясь с другими,— эгоизм, чёрствость. Важно с раннего детства воспитывать у ребёнка полезные, жизненно необходимые, общественно ценные П. и своевременно устранять дурные. П. придают устойчи-

вость системе воспитания, являются важной частью формирования личности в целом.

Личность формируется в деятельности. В каждом виде деятельности (игре, учении, труде) человек сталкивается с новыми вещами и вступает в новые отношения с другими людьми. При этом обогащается его жизненный опыт, возникают новые навыки и новые П. То, как будет организовано его первоначальное действие с вещами, как будет протекать овладение тем или иным видом деятельности, во многом определит, какие у него возникнут П.—полезные или вредные. Особенно ответственными являются нач. формы деятельности: П., сложившиеся первыми, значительно влияют на формирование последующих — облегчают или затрудняют их воспитание. Поэтому очень важно начинать формирование полезных П. уже в раннем возрасте. Так, давая ребёнку игрушку, нужно показать, как правильно действовать с нею. Игрушка — модель вещи, с к-рой имеет дело взрослый человек. Действие с нею должно раскрыть ребёнку не только предметное значение этой вещи (с куклой нельзя играть так, как с автомобильчиком), но и содержание отношений между людьми, складывающихся вокруг неё («дочка» и «мама», «шофёр» и «пассажир»). Такая игра будет воспитывать познавательный интерес к вещам и человеческим отношениям, познавательную П. Если ребёнка не научить играть, то интерес к игрушке быстро утрачивается и могут сформироваться вредные П.: небрежное обращение с игрушками, а затем с вещами вообще, пассивность и т. п. Приобретённые в игровой деятельности положительные П. (любознательность, П. к активному действованию и т. п.) значительно облегчают освоение новой деятельности, приобретение новых П. В дальнейшем овладение уч. деятельностью требует приобретения новых навыков и П.: П. учиться, П. планировать своё время, П. помогать товарищам в ученье и др.

Для воспитания П. необходимо прежде всего правильное формирование действия. При овладении любым видом деятельности важно раскрывать ребёнку значение выполняемого действия и всех условий, определяющих правильность его исполнения. Это способствует формированию общих познавательных установок и даёт возможность выполнять действие сразу без существенных ошибок и без особых трудностей. Если при этом ребёнок получает похвалу, у него возникают переживания «приятного», «успеха», «достигнутой цели». Эти обстоятельства резко изменяют отношение ребёнка к выполняемому действию: оно становится для него интересным «само по себе», возникает тенденция к повторению «приятного занятия».

Физиологич. основой П. является *динамический стереотип* нервных процессов в коре больших полушарий. Деятельность, возникающая на основе динамич. стереотипа, протекает легко, свободно, автоматизированно и вызывает положительный эмоциональный тон. Т. о., при формировании П. имеет значение не только организация действия, но и повторное его выполнение при неизменных обстоятельствах, *упражнения*, что, собственно, и превращает сформированное действие в П.

Важнейшую задачу воспитания наряду с формированием полезных П. составляет борьба с вредными, отрицательными П. Чем раньше начинается искоренение дурной П., тем оно успешнее. С физиологич. точки зрения искоренение вредной П. представляет собой разрушение динамич. стереотипа. Ломка, переделка динамич. стереотипа — большой труд для нервной системы. Поэтому чем прочнее стереотип, т. е. чем «старее» П., тем труднее от неё избавиться. Для борьбы с вредной П. нужно прежде всего разъяснить, в чём состоит её вред, необходимость борьбы с ней. На этой основе формируется отрицательное отношение самого человека к этой П., стремление избавиться от неё. Однако одного разъяснения недостаточно. Необходимо так изменить условия жизни и деятельности человека, чтобы выполнение привычных действий, привычных форм поведения стало невозможным или было бы затруднено. Напр., если школьник привык к поверхностному чтению, «глотает» книги, то нужно заставить его обязательно рассказывать прочитанное, написать сочинение по этой книге или составить аннотацию на неё, ответить на специально поставленные вопросы и т. п. Если ребёнок (или подросток, юноша) привык не считаться с другими людьми (в семье, с товарищами), надо показать ему, что такие его поступки вызывают единодушное отрицательное отношение окружающих: осудить его поведение на собрании коллектива, категорически отказываться выполнять его необоснованные требования, в нек-рых случаях не принимать его играть, не разговаривать с ним и т. д.

Большое место в воспитании должно занимать предупреждение вредных П.— правильная организация деятельности и поведения, формирование в первую очередь таких качеств, к-рые составляют «магистральные» свойства личности (выдержка, целеустремлённость, самокритичность, способность к преодолению трудностей, к работе над собой и т. п.). Воспитание этих качеств не только предупреждает возникновение вредных П., но и облегчает борьбу с уже возникшими дурными П., открывает человеку возможность для самовоспитания и самосовершенствования.

Лит.: Ушинский К. Д., Человек как предмет воспитания, Собр. соч., т. 8, М.—Л., 1950, гл. 13—15; Макаренко А. С., О воспитании в семье. Избр. пед. произв., М., 1955; Рубинштейн С. Я., О воспитании привычек у детей, М., 1958; Морозова Н. Г., Воспитание познавательных интересов у детей в семье, М., 1961.

З. А. Решетова. Москва.

ПРИГОТОВИ́ТЕЛЬНЫЕ КЛА́ССЫ — в России специальные классы, в к-рых готовили детей к поступлению в 1-й класс средних и неполных ср. уч. заведений. П. к. стали открываться с нач. 40-х гг. 19 в. при нек-рых гимназиях и уездных училищах. По Уставу 1871 П. к. полагалось иметь при всех гимназиях и прогимназиях. В них принимались дети не моложе 8 и не старше 10 лет, «умеющие читать и писать по-русски и считать до 1000, а также производить сложение и вычитание над этими числами». В П. к. преподавались: закон божий, рус. язык с церковнославянским, математика и чистописание. Продолжительность курса обучения определялась успехами и возрастом уч-ся. Уставом 1888 П. к. были учреждены и при реальных училищах. В нач. 20 в. (до 1917) П. к. имелись почти при всех мужских и женских ср. уч. заведениях. П. к. открывались с целью улучшения качества подготовки поступающих в 1-й класс. В 1900 для уч-ся П. к. при поступлении в 1-й класс были установлены экзамены наравне с поступающими извне. П. к. иногда выделялись в особые школы.

А. В. Смирнов. Вологда.

ПРИЁМ ДЕТЕ́Й В ШКО́ЛУ. В СССР в 1-й класс общеобразовательной школы принимаются дети, проживающие в районе, обслуживаемом школой, к-рым к 1 сентября исполнится 7 лет. П. д. в ш. производится директором (заведующим) школы с 1 июня по 25 авг. Родители или лица, их заменяющие, при подаче заявления о приёме детей в 1-й класс представляют справку о состоянии здоровья детей и предъявляют для просмотра свидетельство об их рождении. При приёме в др. классы представляется, кроме того, справка школы, в к-рой уч-ся ранее обучался.

Подготовительная работа к П. д. в ш.— важный этап в жизни школы. Задолго до начала уч. года выделяются будущие учителя 1-х классов. До начала записи уточняются списки детей, к-рые должны учиться в 1-м классе, учителя знакомятся с детьми, их родителями, с бытовыми условиями семей, изучают познавательные интересы, уровень подготовки детей. В 20-х числах августа для ознакомления с задачами школы и её требованиями к родителям и детям проводятся собрания родителей первоклассников. Учителя 1-х классов на первых уроках рассказывают принятым в школу детям о правилах поведения и *режиме школы*, объясняют, что нужно приносить с собой, как вести себя на уроках и на переменах, показывают новичкам школьные помещения, объясняют их назначение.

Большую помощь в П. д. в ш. и выполнении закона о всеобуче оказывают местные Советы, колхозы, профсоюзные и др. общественные организации. О начале П. д. в ш. население широко оповещается: используется местная печать, радио, телепередачи, вывешиваются объявления у школ, в домоуправлениях.

Дети с физич. недостатками и серьёзными психич. отклонениями зачисляются в *специальные школы*. Приём детей проводится после проверки каждого ребёнка *медико-педагогической комиссией*. Сроки приёма те же, что и в массовые общеобразовательные школы.

Приём в школы-интернаты осуществляется через отделы нар. образования. Уч-ся, переменившие местожительство, принимаются в ближайшую школу в течение всего года. Уч-ся, окончившие восьмилетнюю школу, подают заявление о приёме в 9-й класс ср. школы с 1 июня по 25 августа.

ПРИЁМНИКИ-РАСПРЕДЕЛИ́ТЕЛИ детские — в СССР закрытые воспитательные учреждения для временного (на срок до 1 месяца) содержания безнадзорных детей и подростков до 17-летнего возраста (включительно), нуждающихся в гос. или общественном попечении и в создании для них надлежащих условий жизни и воспитания. В детские П.-р. принимаются дети и подростки, утратившие связь с семьёй, самовольно ушедшие из школ-интернатов, детских домов, *специальных школ* и специальных училищ, а также дети и подростки, направляемые в эти школы и училища по решению *комиссий по делам несовершеннолетних* или суда. П.-р. находятся в ведении министерств охраны общественного порядка союзных республик.

В П.-р. создаются бытовые и санитарно-гигиенич. условия, необходимые для нормальной жизни детей и подростков, и условия для воспитательной работы. В приёмнике должны быть спальные комнаты отдельно для мальчиков и девочек из расчёта не менее 3 $м^2$ на одного воспитанника, комнаты для занятий, библиотека-читальня, помещения для занятий детей и подростков трудом (по возможности также приусадебный участок), медицинский изолятор, баня с дезокамерой, столовая с кухней, спортивно-игровая площадка. Установка решёток в окнах помещений, где находятся дети и подростки, не допускается. Воспитанники П.-р. обеспечиваются за счёт гос-ва питанием, одеждой и постельными принадлежностями по установленным нормам, им оплачивается проезд к месту жительства или трудоустройства. На должности начальников детских П.-р., их заместителей и воспитателей назначаются лица, имеющие пед. образование. Над П.-р. устанавливается шефство предприятий, организаций, учреждений, учебных заведений. Шефы выделяют на общественных началах воспитателей, инструкторов по труду, руководителей кружков, участвуют в проведении различных воспитательных и культурно-просветительных мероприятий.

В период пребывания в П.-р. дети и подростки распределяются по группам с учётом возраста, пола и, по возможности, причин, вследствие к-рых они были направлены в приёмник. Воспитанники содержатся под постоянным наблюдением работников П.-р. С ними проводится с учётом уровня развития, индивидуальных особенностей и степени пед. запущенности разнообразная воспитательная и культурно-просветительная работа, в частности организуются художественная самодеятельность, технич., спортивные и др. кружки и т. д. С учётом возраста, состояния здоровья и в соответствии с трудовым законодательством они привлекаются к труду в хозяйстве приёмника, участвуют в самообслуживании. За примерное поведение, добросовестное отношение к труду, активное участие в общественной работе, образцовое выполнение поручений воспитателя применяются меры поощрения — объявление благодарности, награждение подарком. При нарушениях правил поведения, нерадивом отношении к труду и др. проступках к воспитанникам, достигшим 11-летнего возраста, применяются меры взыскания — предупреждение, выговор, внеочередное назначение на работу по самообслуживанию, разовое запрещение просмотра кинофильма или телепередачи. Крайней мерой является помещение в дисциплинарную комнату не более чем на 2 суток (в зависимости от возраста). Применение телесных наказаний и иных унижающих достоинство воспитанников мер взыскания запрещено.

Выход за пределы П.-р. (на экскурсии, в дет. театры и с др. воспитательными целями), как правило, проводится в организованном порядке, в сопровождении воспитателя. Воспитанники с ведома администрации встречаются с родственниками на территории приёмника, ведут с ними переписку, получают посылки.

П.-р. осуществляют доставку подростков по путёвкам Мин-в просвещения и Гос. комитета по проф.-тех. образованию в спец. школы и спец. училища. В отношении всех остальных воспитанников П.-р. устанавливают, имеются ли у них родители, опекуны или попечители, сообщают им о местонахождении воспитанников и выясняют причины безнадзорности. В зависимости от обстоятельств П.-р. или возвращает того или иного ребёнка (подростка) в семью, в дет. учреждение, или направляет его в школу-интернат, дет. дом, в профессионально-технич. училище, на работу на предприятие и т. д. При трудоустройстве воспитанников П.-р. не только требуют от администрации предприятий создания для них надлежащих условий труда и быта, но и поддерживают с ними связь и оказывают необходимую помощь в закреплении на работе. Глухонемые, слепые, умственно отсталые дети и подростки-инвалиды направляются в соответствующие дет. учреждения. П.-р. систематически изучают причины дет. безнадзорности и правонарушений и о выявленных ими фактах ставят в известность соответствующие коллективы трудящихся предприятий, отделы народного образования, детские комнаты милиции, комиссии по делам несовершеннолетних, органы прокуратуры и др. гос. и общественные организации. В необходимых случаях П.-р. поднимают вопрос о лишении родительских прав лиц, злостно не выполняющих обязанностей по воспитанию детей.

Надзор за соблюдением законов в деятельности П.-р. осуществляют органы прокуратуры; общественный контроль — комиссии по делам несовершеннолетних по месту нахождения приёмника. *Г. М. Миньковский.* Москва.

ПРИКЛА́ДНАЯ ПСИХОЛО́ГИЯ — область исследований, направленных на решение конкретных психологич. задач, выдвигаемых той или иной областью науки или практики (медициной, пром-стью, лингвистикой, обороной страны и т. д.). Проблематика П. п., как правило, рождается из потребности осветить сложный вопрос, возникающий в к.-л. области практики, с психологич. точки зрения. На раннем этапе развития П. п. значительное место в её исследованиях занимали вопросы психологии свидетельских показаний, актуальные для криминалистики и процессуального права. Позднее центральное место заняли вопросы, связанные с потребностями пром-сти в создании основ научной организации труда. В настоящее время инженерно-конструктор-

ская мысль широко использует П. п. для обоснования оптимальных конструкций машин, приборов и т. д. с точки зрения их соответствия психофизиологич. особенностям работников (см. *Инженерная психология*). П. п. находит издавна применение в психиатрич. учреждениях, где она оказывает помощь клиницистам не только в диагностике психич. нарушений (см. *Патопсихология*), но и в обосновании нек-рых лечебно-восстановительных мероприятий (см. *Трудовая терапия*).

ПРИНУЖДЕ́НИЕ — мера педагогич. воздействия, имеющая целью заставить воспитанника выполнить предъявленные ему требования, несмотря на его сопротивление. Выступая против авторитарной педагогики, подавляющей волю детей, нек-рые теоретики (в России — К. П. Вентцель и др.) категорически отвергали какое бы то ни было П. Однако на практике порой создаются обстоятельства, когда П. педагогически оправдано.

Необходимость П. обусловлена прежде всего сложностью процесса дисциплинирования, преодолевающего противоречия между должным и реальным в поведении детей. В дружной семье с установленным режимом и порядком, в хорошо организованной школе, где имеется влиятельный дет. коллектив, такие противоречия разрешаются легче и преимущественно средствами *убеждения*. Однако если оно не даёт положительных результатов, приходится прибегать к П.

Анализируя процесс воспитания дисциплины, Макаренко утверждал, что, «...пока не создан коллектив и органы коллектива, пока нет традиций и не воспитаны трудовые и бытовые навыки, воспитатель имеет право и должен не отказываться от принуждения» (Соч., т. 1, 1957, с. 128). В этом утверждении учтены две различные стороны вопроса: моральное право воспитателя применить П. и обязанность использовать его (в определённых условиях). Безответственный или безвольный учитель обычно предпочитает бездействие, не прибегает к П., создавая видимость благополучия. Дети легко замечают такую «тактику» и начинают «командовать» своим наставником. П. предотвращает подобные явления, убеждает воспитанника в непреложности установленных *требований* и необходимости выполнять их независимо от своего отношения к ним, от желания, настроения. В этом — воспитывающее значение П. Однако пед. возможности П. ограничены: оно учит элементарному повиновению, к-рого для более высоких форм *дисциплины* совершенно недостаточно.

Злоупотребление П. крайне вредно: оно культивирует «авторитет подавления», обезличивает детей, обостряет их сопротивление, создаёт антагонистич. отношения между воспитанниками и наставниками.

Противоречивостью и сложностью П. обусловлены пед. условия его применения. Первая задача воспитателя — предупреждать возникновение самих ситуаций, когда приходится прибегать к П. Опытный педагог, зная индивидуальные особенности своих воспитанников, уровень их воспитанности и анализируя характер предстоящей пед. задачи, всегда предвидит трудности, к-рые могут возникнуть в ходе её решения, и возможность прямого отказа отдельных воспитанников от выполнения своих обязанностей. Чтобы избежать этого, он создаёт соответствующее мнение в коллективе, особо воздействует на неустойчивых детей, ставя их в положение, исключающее возможность уклонения от дела, своевременно ликвидирует возникающие конфликтные ситуации и т. д. П. эффективно в тех случаях, когда речь идёт о сравнительно простых требованиях, не связанных внутренне с нравственным и творческим отношением к самому действию. Нельзя добиться с помощью П., чтобы школьник сознательно и честно относился к своим пионерским обязанностям, с увлечением занимался музыкой и т. д. В этих случаях П., обеспечив формальное подчинение, может вместе с тем пробудить отрицательные чувства к выполняемому делу; тем самым уничтожается смысл самого П.

При решении сложных пед. задач следует различать, чего можно достигнуть П. и что нуждается в более тонких, богатых и гибких средствах пед. воздействия. Напр., родители, добиваясь, чтобы их ребёнок добросовестно учился, могут с помощью П. заставить его готовить уроки в определённое время. Но этим еще не обеспечено воспитание прилежания и любознательности, к-рые развиваются, когда воспитатель стимулирует дет. интерес и активность.

Воздействие П. основано на силе авторитета старшего, родителя, педагога. Распоряжение, напр., отдаётся в таком тоне, к-рый не оставляет сомнения в непоколебимости воспитателя. Выдержка, твёрдость, спокойствие свидетельствуют о его внутренней силе, и дети обычно очень хорошо это чувствуют.

В отдельных случаях П. носит форму приказа, в других — распоряжения, иногда подкрепляется угрозой *наказания*. Каковы бы ни были формы П., оно в любой ситуации не может связываться с оскорблением неподчиняющегося, не должно отклоняться от принципа: как можно больше требований к человеку, как можно больше уважения к нему.

П. тактически оправдано, если у педагога есть твёрдая уверенность, что удастся заставить воспитанника подчиниться ему. Когда такой уверенности нет, лучше «ничего не заметить». Это не означает «капитуляции». Воспитатель целенаправленно создаёт такие условия, когда он сможет заставить воспитанника выполнить своё требование (напр., учитель формирует общественное мнение класса, выбирает обстановку, когда справедливость П. очевидна, находит повод «развенчать» т. н. дезорганизатора и т. п.). Пренебрежение тактической стороной дела может привести к тому, что воспитанники не подчиняются П., и тогда воспитатель не только не достигнет цели, но создаст у детей опыт неповиновения. Эту ошибку нередко допускают в семье родители, непродуманно принуждая детей к выполнению то одного, то другого требования; встретив же сопротивление, тут же отказываются от П.

В дисциплинированном дет. коллективе (см. *Коллектив детский*) педагогам, как правило, не приходится пользоваться П. Если кто-либо из членов коллектива нарушает нормы общежития, то сам коллектив принуждает его подчиниться этим нормам.

Даже в тех случаях, когда с помощью П. достигается нужный эффект, следует помнить, что это результат первоначальный. Требуется дальнейшая пед. работа, чтобы убедить детей в правильности самого П., освободить их от неприязненного чувства, порождённого подавлением их сопротивления, и настроить их положительно к тому, что вначале они выполняли в принудительном порядке.

ПРИ́НЦИПЫ ОБУЧЕ́НИЯ — см. *Дидактические принципы*.

ПРИПОМИНА́НИЕ — процесс произвольного мысленного воспроизведения того, что было в прошлом опыте человека. См. *Воспроизведение*.

ПРИРОДОВЕ́ДЕНИЕ — учебный предмет в начальных классах школы, включающий элементарные сведения о неживой и живой природе, о природных богатствах родного края и страны, о строении человеческого тела и уходе за ним. Являясь пропедевтич. курсом по отношению к уч. предметам естествоведч. цикла, П. готовит уч-ся к изучению в ср. школе основ географии, ботаники, зоологии, физики, химии, анатомии и физиологии человека. Как самостоятельный уч. предмет П. изучается в 4-м классе, но природоведч. знания даются уч-ся и в 1—3-х классах путём организации систематич. наблюдений, экскурсий, практич. занятий, чтения т. н. деловых статей и художественных произведений.

П. имеет целью дать детям доступное их возрасту целостное представление о природе и тем самым заложить основы её материалистич. понимания. Важной задачей П. является привитие школьникам практич. умений: наблюдать и описывать доступные для их понимания явления природы, ориентироваться на местности, пользоваться планом и картой, составлять коллекции и гербарии, делать макеты, модели, соблюдать правила личной гигиены и т. д.

Непосредственное активное общение с природой на уроках П. способствует развитию у уч-ся интереса к её изучению, наблюдательности, логич. мышления и речи. «... Логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для детей» (Ушинский К. Д., Собр. соч., т. 5, 1949, с. 26). Занятия по П. широко используются в целях привития младшим школьникам чувства любви к своей Родине, уважения к людям труда и науки. Показывая детям красоту природы, гармонию форм, богатство красок, звуков и пр., П. вносит свой вклад в решение задач *эстетического воспитания*. Знания детей о строении человеческого организма, усвоение ими правил личной и общественной гигиены помогают правильной постановке *физического воспитания*. Изучение П. играет большую роль в общем развитии уч-ся, способствует их успешному освоению других предметов в нач. и ср. школе.

В дореволюционной нач. школе знания о природе и нач. сведения по географии давались гл. обр. путём *объяснительного чтения*. Учебники К. Д. *Ушинского* «Родное слово» и «Детский мир» включали большое количество рассказов и статей по естествознанию и географии. Обширный материал по П. содержался также в книгах для чтения В. П. *Вахтерова*. Первая успешная попытка создать самостоятельный нач. курс П. с чётко очерченным содержанием знаний и специфич. методикой его наглядно-практич. изучения была сделана А. Я. *Гердом*. Однако в подавляющем большинстве нач. школ дореволюционной России господствовали словесные методы изучения природы. Сосредоточивая главное внимание на обучении детей самой технике чтения, учителя не проявляли необходимой заботы о непосредственном чувственном восприятии детьми реальных предметов и явлений природы — почти не проводили экскурсий, наблюдений, опытов, практич. работ. Передовые педагоги и земства боролись за выделение природоведч. знаний из системы объяснительного чтения. Однако Мин-во нар. просвещения всякий раз исключало природоведческие знания из уч. планов нач. школы.

После победы Октябрьской революции в первых уч. планах сов. школы, разработанных Наркомпросом РСФСР в 1920, естествознание и география были выделены в самостоятельные уч. предметы. В период использования в школах комплексных программ знания по П. включались во все комплексные темы, к-рые строились по единой схеме «природа — труд — общество». После Постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (5 сентября 1931) естествознание и география были восстановлены в уч. плане нач. школы, в начале 30-х гг. были изданы учебники и методики по этим предметам. Большой вклад в разработку методики П. в этот период внесли К. П. Ягодовский, С. А. Павлович, В. Г. Эрдели и др. В 1938, в целях увеличения часов на изучение рус. языка, естествознание и география как самостоятельные предметы были исключены из уч. плана трёх младших классов. Природоведч. знания в этих классах должны были даваться на уроках объяснительного чтения, сопровождаемых экскурсиями, наблюдениями, опытами, практич. работами. В 4-м классе курсы географии и естествознания сохранились. В программах этих двух предметов было много повторений. Параллельные системы понятий никак не связывались между собой. Изучение природы шло разными путями: на уроках географии чисто описательно, на занятиях по естествознанию природные объекты рассматривались вне связи со средой, без использования карты, т. е. без формирования пространственных представлений. Таким образом, в сознании уч-ся не устанавливались связи природных явлений и объектов, что приводило к формализму в знаниях.

Для преодоления этих недостатков в 1958 в уч. планы школы был включён новый уч. предмет — П., программа к-рого предусматривает систему представлений и элементарных понятий о неживой и живой природе, а также о труде людей. Большое место в программе отводится формированию у уч-ся понятий о временах года и их основных признаках. В 1-м и 2-м классах формирование этих понятий опирается на наблюдения уч-ся в своей местности, в 4-м классе сравниваются особенности времён года разных природных зон страны. Это даёт возможность подвести уч-ся к понятию о климате. Понятия о жизни растений включаются в систему знаний о временах года, а также выделяются особо: уч-ся знакомятся с внешним видом и строением растений; путём опытов и наблюдений узнают, какие условия нужны для их развития и жизни; получают сведения об использовании и изменении растений человеком, об особенностях растительности разных природных зон. На предметных уроках уч-ся знакомятся с типичными представителями млекопитающих, птиц, рыб, земноводных, насекомых; с внешним видом, образом жизни животных разных природных зон, узнают о выведении новых пород; наблюдают развитие нек-рых животных — бабочек, лягушек, птиц, получают первоначальные понятия о связи живых организмов со средой обитания.

Первоначальные понятия о неживой природе (ветер, облака, дождь, половодье, образование рек и оврагов, нек-рые свойства почвы и др.) складываются при знакомстве уч-ся с временами года. В 4-м классе уч-ся узнают об основных свойствах полезных ископаемых, воды, воздуха, почвы. Система картографич. понятий помогает создать у уч-ся правильное представление о расположении нашей страны на земном шаре, о её размерах, поверхности, реках, морях, растительности и полезных ископаемых.

На уроках П. уч-ся знакомятся со строением человеческого тела, правилами личной и общественной гигиены. Программа нач. классов предусматривает в каждом классе экскурсии, имеющие целью познакомить детей с жизнью природы в разные времена года и трудом людей. Кроме того, уч-ся ведут систематич. наблюдение за сезонными изменениями в природе и труде человека, к-рые фиксируются в спец. дневниках, а также в общеклассных календарях. Наблюдения — основной метод изучения природы. Они проводятся в живом уголке, на учебно-опытном участке, в природе, дома. Природоведческие понятия у уч-ся формируются гл. обр. во время опытов, к-рые они выполняют на уроках, дома, на пришкольном участке или к-рые им демонстрирует учитель. Постановка опытов используется как один из самых важных путей активизации познавательной деятельности уч-ся. В обучении П. широко применяются различные *наглядные учебные пособия*. Специфич. формой организации уч. процесса по П. являются предметные уроки, имеющие целью формирование у уч-ся природоведческих понятий на основе применения исследовательского метода.

По П. проводится разнообразная внеклассная работа: занятия в юннатских кружках, клубах юных путешественников, краеведческих уголках и музеях, сбор семян и лекарственных трав, охрана природы, изготовление наглядных пособий и др.

Системы понятий о живой и неживой природе позволяют к концу 4-го года обучения подвести уч-ся к пониманию следующих общих идей и закономерностей:

многократно повторяя наблюдения за явлениями и свойствами предметов природы, проверяя нек-рые из полученных сведений на практике, уч-ся убеждаются в том, что в природе нет ничего недоступного разуму человека (даже невидимый воздух может быть изучен и поставлен на службу человеку); в природе происходят постоянные изменения (смена времён года, жизнь растений и животных, изменение тел неживой природы и др.); изменение внешних условий приводит к изменению свойств предметов (при нагревании тела расширяются, при охлаждении—сжимаются и др.); все тела природы имеют общие свойства (вес, объём, изменение под действием разных причин); человек познаёт свойства предметов по заранее обдуманному плану; наука помогает человеку взять от природы всё, что нужно, и создать то, чего нет в природе.

Основное содержание природоведческих знаний отражено в книгах для чтения в 1—3-х классах и в пособиях для уч-ся 4-х классов — учебнике «Природоведение» М. Н. Скаткина, атласе «Наша Родина» и краеведческих пособиях, издающихся в каждой области. С нач. 60-х гг. АПН РСФСР совместно с Свердловским и Ленинградским пед. институтами ведёт экспериментальную работу в школах по преподаванию П. в качестве самостоятельного учебного предмета начиная с 1-го класса.

Лит.: Завитаев П. А., Оборудование занятий по природоведению, 4 изд., М., 1955; Завитаев П. А. и Низова А. М., Экскурсии и предметные уроки в I—III кл., 2 изд., М., 1963; Низова А. М., Экскурсии и предметные уроки по природоведению в IV кл., М., 1963; Природоведение. Под ред. А. М. Низовой, М., 1963; Низова А. М. и Кондратьев Б. А., Родное Подмосковье, М., 1964; Павлович С. А., Как преподавать начальные знания о неживой природе, М.—Л., 1948; его же, Составление коллекций по естествознанию, 5 изд., Л., 1947; его же, Учебное кино на уроках естествознания, Л., 1949; Перротте А. А., Опыт преподавания курса неживой природы в нач. школе, 3 изд., М., 1956; Скаткин М. Н., Внеклассная работа по естествознанию в нач. школе, 2 изд., М., 1953; его же, Методика преподавания естествознания в нач. классах, М., 1956; его же, Методические рекомендации к использованию учебника природоведения в 4 кл., М., 1961; его же, Природоведение. Учебник для 4 кл., 5 изд., М., 1965; Ягодовский К. П., Вопросы общей методики естествознания, 2 изд., М., 1954; его же, Практические занятия по естествознанию в нач. школе, 4 изд., М., 1953. *А. М. Низова.* Москва.

ПРИРОДОСООБРА́ЗНОСТИ ПРИ́НЦИП — пед. принцип, согласно к-рому воспитатель в своей деятельности должен руководствоваться факторами естественного, природного развития ребёнка (см. *Естественное воспитание*). Зародыши этой идеи встречаются еще в произведениях античных мыслителей — Демокрита, Платона, Аристотеля. Разностороннее обоснование П. п. получил в трудах Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. В. Дистервега и других педагогов, хотя он и понимался ими не всегда одинаково, что зависело от различных трактовок самого понятия природы. Исходя из признания общности главных законов, управляющих развитием природы, человека и человеческой деятельности, Коменский утверждал, что все пед. средства должны быть природосообразными, т. е. соответствующими общим законам природы. Кроме того, П. п., по Коменскому, предполагает тщательное изучение законов духовной жизни человека и согласования с ними всех пед. воздействий. У Руссо П. п. вытекал из его учения о естественном воспитании и означал помощь воспитания свободному развитию ребёнка. В пед. теории Песталоцци П. п. трактовался как соответствие воспитания особенностям природы человека, законам её вечного саморазвития, предопределённого божественным началом. К такой трактовке П. п. приближался и Дистервег, к-рый, однако, полагал, что воспитание необходимо согласовывать не только с законами саморазвития природы человека, но и с конкретными социально-историч. условиями его жизни. Поэтому, признавая гл. принципом педагогики

природосообразность, он вводит ещё понятие *культуросообразности принцип*.

Идея П. п. получила широкое распространение в бурж. педагогике 18—19 вв. Попытки разработки на её основе теории воспитания получили общее название пед. натурализма, частными проявлениями к-рого явились весьма популярные в конце 19 — нач. 20 вв. теория *свободного воспитания* и *педоцентризм*. Принцип природосообразности воспитания сыграл важную роль в домарксовскую эпоху, способствовав разрушению авторитарной, схоластич. системы воспитания, сохранившейся со времён средневековья. После того как К. Маркс и Ф. Энгельс убедительно доказали изменяемость человеческой природы в результате воспитания и воздействия окружающей среды, к-рая в свою очередь изменяется в результате человеческой деятельности, стала очевидной идеалистич. сущность традиционной трактовки П. п., основанной на признании вечности и неизменности природы человека. В науч. педагогике понятие П. п. в наст. время не применяется, а его основное содержание охватывается принципом учёта возрастных особенностей детей.

Лит.: Коменский Я. А., Избр. пед. соч., М., 1955; Руссо Ж. Ж., Эмиль, или О воспитании, СПБ, 1913; Песталоцци И. Г., Избр. пед. произв., т. 1—3, М., 1961—65; Дистервег А., Избр. пед. соч., М., 1956; Медынский Е. Н., Принцип природосообразности воспитания в истории педагогики, «Сов. педагогика», 1956, № 8. *А. И. Пискунов.* Москва.

ПРИ́СТЛИ (Priestley), Джозеф (13.III.1733—6.II. 1804) — англ. диссидентский священник, естествоиспытатель, химик (открыл кислород), философ-материалист, психолог, педагог. Представитель радикальной буржуазии эпохи пром. революции. За политич. деятельность и участие в об-ве «Друзья Французской революции» подвергался гонениям со стороны официальных властей и духовенства. Многие годы был преподавателем. В созданных им в Нидхеме и Нантуиче частных школах преподавал лат., греч., франц. языки. Он был также автором популярной англ. грамматики. С 1761 преподавал в Уоррингтонской академии, где читал курсы теории языка, литературы, риторики. В 1766 избран членом Королевского общества (Английской академии наук). П. является основоположником систематических курсов истории законодательства и конституции Англии. В 1794 эмигрировал в США.

Под влиянием идей франц. материалистов и психологии ассоцианизма он отвергал идеалистич. учение о «духе», как особой субстанции, доказывая материальное единство мира. П. выступал против теории врождённости и наследственности идей и подверг критике непоследовательность Дж. *Локка*. Маркс и Энгельс причисляли П. к англ. материалистам, к-рые «...уничтожили последние теологические границы локковского сенсуализма» (Соч., 2 изд., т. 2, с. 144). Исходя из теории ассоцианизма, под к-рую П. подводил материалистич. основу, ограниченную механистич. уровнем развития естествознания, он доказывал, что человек, его сознание и психика формируются в результате воздействия внешней среды и воспитания. На этом основании П. определил педагогику, как науку, к-рая может и должна целенаправленно воспитывать подрастающие поколения. Он резко критиковал современную ему школу зубрёжки, требовал расширить содержание образования за счёт естественнонаучных предметов и введения активных методов обучения. Классовая ограниченность взглядов П. выразилась в защите им сословного воспитания и образования.

Соч.: An essay on a course of liberal education for civil and active life, L., 1765; An examination of Dr. Reid's inquiry..., L., 1774; Miscellaneous observations relating to education, Bath. 1778; в рус. пер. — Избр. соч., М., 1934.

Лит.: Салимова К. И., Из истории школы и педагогич. мысли в Англии в период промышленной революции

1760—1830), «Изв. АПН РСФСР», 1959, в. 105; Simon B., Studies in the history of education, 1780—1870, L., 1960. *О. И. Салимова.* Москва.

ПРИХО́ДСКАЯ ШКО́ЛА — см. *Приходское училище*.

ПРИХО́ДСКОЕ УЧИ́ЛИЩЕ (приходская школа) — уч. заведение для первоначального обучения, существовавшее при церковных приходах. П. у. возникли в странах Зап. Европы в начале ср. веков. В 8 в. указы об учреждении этих школ издавал Карл Великий. Долгое время П. у. были осн. типом нач. школы. Помещались они обычно в домах служителей церквей или церковных сторожках. Дети обучались по богослужебным книгам чтению и письму, иногда счёту и церковному пению. С течением времени круг образования был несколько расширен. Однако характерными для этих школ были низкий уровень и резко выраженная религиозная направленность обучения. П. у. до сих пор имеются во многих капиталистич. странах, они находятся под контролем церкви и являются основными местами религиозного воспитания детей (см. *Церковь и школа*).

В 16—18 вв. П. у. имелись на Украине и в Белоруссии, нек-рые из них были открыты братствами (см. *Братские школы*) и служили центрами борьбы за нац. культуру.

В России школы при церквах стали открываться с 11 в. Стоглавый собор 1551 в своём постановлении обязал священников открыть при приходских церквах школы, в к-рые бы «все православные хрестьяне» могли отдавать «своих детей на учение грамоте», а также письму и церковному пению. Это постановление не было выполнено, и школы при церквах вплоть до 19 в. были очень редким явлением. По Уставу 1804 были созданы П. у. с одногодичным сроком обучения; они могли открываться в городах и в селениях на средства прихожан, находились в непосредственном ведении приходских священников и помещиков, подчинялись смотрителям уездных училищ. Принимались в них дети «всякого состояния», «без разбору пола и лет». П. у. имели целью «приуготовить юношество для уездных училищ» и «доставить детям земледельческого и других сословий сведения, им приличные, сделать их в физическом и нравственном отношениях лучшими...». В программу П. у. входило: чтение, письмо, четыре первых действия арифметики, «главные начала закона божия и нравоучения» и чтение с объяснением книги «Краткое наставление о сельском домоводстве, произведении природы, сложении человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья». По Уставу 1828 единственной целью П. у. стало «распространение первоначальных, более или менее всякому нужных сведений». С этого времени они предназначались для детей «самых нижних состояний». В них обучали: закону божьему по краткому катехизису и священной истории, чтению по книгам церковной и гражданской печати и чтению рукописей, чистописанию, первым четырём действиям арифметики. Устав 1828 разрешил «в посадах и селениях, где много ремесленников или иного рода промышленников», открывать в П. у. 2-й класс «для преподавания нек-рых предметов, назначаемых для нижнего класса училищ уездных». В таком виде П. у. существовали до 1864. По Положению 1864 П. у. стали одним из типов нач. нар. училищ. П. у., находящиеся в ведении Синода, с этого времени официально стали именоваться церковноприходскими (см. *Церковно-приходские школы*). П. у. существовали до 1917.

Лит.: Сб. постановлений по Мин-ву нар. просвещения, т. 1—2, СПБ, 1864; Сухомлинов М., Исследования и статьи по рус. лит-ре и просвещению, т. 1, СПБ, 1889; Спасский Н. В., Очерки по истории народной школы в Зап. Европе, М., 1896; Харлампович К., Западнорус. православные школы XVI и нач. XVII в., Казань, 1898; Григорьев В. В., Историч. очерк рус. школы, М., 1900; Рождественский С. В., Историч. обзор деятельности Мин-ва нар. просвещения (1802—1902), СПБ, 1902; Паульсен Ф., Историч. очерк развития образования в Германии, пер. с нем., М., 1908; Князьков С. А. и Сербов Н. И., Очерк истории нар. образования в России..., зап.-европ. школы, М., [1913]; Демков М. И., История рус. педагогии, ч. 1, 3 изд., М., 1913; Каптерев П. Ф., История рус. педагогии, 2 изд., П., 1915; Медынский Е. Н., История рус. педагогики до Вел. Окт. социалистич. революции, 2 изд., М., 1938; его же, История педагогики, ч. 1, 2 изд., М., 1941; Константинов Н. А., Струминский В. Я., Очерки по истории нач. образования в России, 2 изд., М., 1953; Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф., История педагогики, 2 изд., М., 1959. *А. В. Смирнов.* Вологда.

ПРИШКО́ЛЬНЫЙ УЧА́СТОК — см. *Учебно-опытный участок*.

ПРИЮ́Т ДЕ́ТСКИЙ — в дореволюционной России благотворительное учреждение для призрения сирот, покинутых и беспризорных детей (от 3 до 14 лет). П. д. возникли в 18 в. при монастырях. Первый немонастырский П. д. был открыт в 1837 в Санкт-Петербурге при Демидовском доме «призрения трудящихся» для дневного надзора за детьми, «оставляемых матерями, идущими на заработки». Рост безнадзорности и беспризорности детей, вызванный развитием капиталистич. отношений, вынудили правящие круги открыть несколько П. д., для руководства к-рыми в 1838 был создан Комитет главного попечительства под председательством Л. Строганова. В 1839 членом комитета Ф. Одоевским (вместе с Д. Блудовым) было разработано «Положение о детских приютах», в основу к-рого было положено требование комитета: «не выводить детей из того состояния, к коему они предназначены по своему званию». Важнейшая задача П. д. состояла в том, чтобы детей с раннего возраста приучить к «труду, повиновению и опрятности». Это Положение действовало в течение более полувека. По Положению 1839 представлялось право учреждать губернские, уездные и сельские попечительства для беспризорных детей на средства частной благотворительности. Надзор за П. д. в Москве и Петербурге возлагался на особые Советы (в каждом из этих городов), в губернских и уездах — на губернские и уездные попечительства. Надзор и управление П. д. осуществляли попечитель (или попечительница), директор, почётный старшина (в функции к-рого входила забота о материальном обеспечении приюта), смотрительница и её помощница (как правило, она же и педагог-воспитатель). В 1846 в П. д. был допущен ночлег, а позже и постоянное проживание детей («сиротские отделения»). В 1889 (к 50-летию П. д.) из 127 приютов только 31 предназначался для приходящих детей, остальные были смешанными — для постоянно живущих и приходящих. Большинство П. д. входило в *Ведомство учреждений императрицы Марии*; к началу 20 в. насчитывалось 148 П. д., кроме обычных П. д.— 11 яслей-приютов, 10 ремесленных приютов и рукодельных школ, 3 школы поварского дела, 1 школа для подготовки смотрительниц.

П. д., находившиеся в ведении разных благотворительных обществ, частных лиц и ведомств (духовного, военного, Мин-ва внутренних дел), хотя и имели свои самостоятельные уставы, но, как правило, были устроены по типу дет. приютов. Ведомства учреждений императрицы Марии.

В 1891 был издан новый устав П. д. Ведомства императрицы Марии, обязательный лишь для приютов этого ведомства и узаконивший призрение сирот. В соответствии с этим уставом была введена элементарная программа обучения, установленная для одноклассных сельских школ. Срок пребывания детей, находящихся на полном содержании, зависел от местных условий. При П. д. могли учреждаться ремесленные классы или училища. Однако фактически большинство детей, выходя из приютов, не кончали курс обучения и не имели никаких ремесленных навыков. В отчёте Петербургско-

го совета детских приютов за 1896 указано, что из 1313 «уволенных» лишь 309 получили свидетельство об окончании курса обучения. Положение 1891 ввело учреждение приютов для младенцев. С этого времени стали создаваться также и сельские П. д. с целью подготовки «хозяйственных крестьян». Организованные по принципу самоокупаемости и самообеспечения, сельские П. д. находились в ещё худших условиях, чем городские. Существуя преимущественно на благотворительные средства (гос. казна, городские и земские учреждения отпускали незначительное пособие), П. д. в дореволюционной России влачили жалкое существование, эксплуатировали дет. труд. Особенно тяжёлой эксплуатации подвергались дети в сельских приютах. К 1917 на территории в границах нынешней РСФСР было 583 П. д. с 29 650 детьми. После Вел. Окт. социалистич. революции П. д. были закрыты, а содержавшиеся в них дети размещены в детских домах и др. воспитательных учреждениях.

Лит.: Ведомство детских приютов и его задачи. Краткий очерк, составленный по случаю открытия деятельности высочайше утвержденного комитета главного попечительства детских приютов, СПБ, 1897; Детские приюты Ведомства учреждений императрицы Марии (1839—1889). К 50-летию со времени издания положения о детских приютах 27 декабря 1839 года, СПБ, 1889; Сборник сведений по общественной благотворительности, т. 1—4, СПБ, 1880; Жеденов Н., Детские сельскохозяйственно-кустарные приюты самопомощи, СПБ, 1896; Ильинский Вл., Благотворительность в России. (История и настоящее положение), СПБ, 1908.

Ф. С. Озёрская. Москва.

ПРОАКТИ́ВНОЕ ТОРМОЖЕ́НИЕ (от лат. pro — приставка в значении — вперёд), **впередействующее торможение**, — отрицательное влияние предыдущей деятельности на последующее *запоминание* и *воспроизведение* к.-л. материала. Физиологич. основой П. т., так же как и *ретроактивного торможения*, служит отрицательная *индукция нервных процессов*. Явлениями проактивного и ретроактивного торможения объясняется лучшее запоминание начала (вследствие отсутствия П. т., т. к. нет предшествующих раздражителей) и конца (вследствие отсутствия ретроактивного торможения, т. к. нет последующих раздражителей) при заучивании обширного и однородного по содержанию материала. Однако эта закономерность не распространяется на те части текста, в к-рых излагается осн. содержание или к-рые вызывают особый интерес.

Проактивное и ретроактивное торможение важно учитывать при организации уч. занятий — при составлении расписания уроков, при чередовании трудных и лёгких заданий во время уроков, при организации выполнения уч-ся домашних заданий. Для того чтобы избежать проактивного и ретроактивного торможения, надо, чтобы предыдущая и последующая деятельность значительно отличались от того, что делается в данное время, т. е. необходимо разнообразить виды работы.

ПРОВЕ́РКА знаний, умений, навыков учащихся — составная часть процесса обучения, имеющая целью контроль уч. работы школьников, учёт их успеваемости. П. свойственны не только контрольные, но и обучающие функции. Учитель не ограничивается констатацией степени полноты и качества усвоения уч-ся знаний, умений и навыков. Выявив пробелы в знаниях уч-ся, он добивается их устранения, обучает уч-ся приёмам умственной и практич. работы. П. показывает, как ученик контролирует себя, выполняя уч. работу, как у него воспитывается чувство ответственности за своевременность и качество выполняемых заданий. Регулярность П., соблюдение определённых требований, к-рым она должна удовлетворять, содействуют приучению ученика к рациональной организации своего уч. труда.

Проверяются полнота знаний, сознательность их усвоения, уменье применять их в ученьи, в труде, в жизни. При проверке умений и навыков выявляется понимание уч-ся законов или правил, к-рые лежат в их основе, качество выполнения действий, темп и ритм в работе. Проверяется также, насколько владеют ученики такими умственными операциями, как *анализ* и *синтез*, абстрагирование (см. *Абстракция*) и *конкретизация*, *обобщение* и др. Уровень выполнения этих операций — весьма существенный показатель эффективности обучения, развития уч-ся.

Учитель разъясняет уч-ся, какие требования предъявляются к качеству их работ и устных ответов. На каждой последующей ступени обучения эти требования повышаются и усложняются.

В сов. школе П. предполагает: 1) всестороннее изучение ученика, динамики успеваемости, что помогает изжить формальное отношение к оценке знаний; 2) стимулирующий характер П., к-рый проявляется в том, что уч-ся не боятся, не избегают её, а относятся к ней с интересом; 3) регулярность П., обеспечивающую её действенность, своевременное устранение пробелов в знаниях уч-ся. Поэтому очень важно учёт качества знаний уч-ся проводить в процессе постоянных текущих наблюдений со стороны учителя за деятельностью уч-ся; 4) индивидуальный подход к уч-ся. В зависимости от уровня предшествующей подготовки уч-ся, от их способностей, от отношения к уч. труду и др. условий П. дифференцируется. Нек-рые уч-ся в течение к.-л. периода времени контролируются особенно часто, «сильным» уч-ся даются более трудные варианты проверочных заданий. Трудные варианты можно предложить и ученикам, к-рые ранее учились посредственно или даже плохо, а затем заметно продвинулись вперёд; 5) заинтересованность коллектива класса в П. знаний уч-ся. Надо так проводить П., чтобы знание уровня достижений класса было интересно коллективу и чтобы коллектив проявлял заботу о высокой успеваемости всех своих членов. Это требует организации товарищеской взаимопомощи, сотрудничества, а также оценки отношения к ученью со стороны отдельных учеников; 6) связь П. с *оценкой* знаний уч-ся. Без оценки качества ответов и качества работ уч-ся П. мало эффективна; с другой стороны, оценка, если она не основана на данных П. и является случайной, может ввести в заблуждение ученика и его родителей, а иногда и вызвать чувство обиды на несправедливость.

Уч-ся с 1-го класса должны быть приучены к *самоконтролю*. Этому способствует такая атмосфера на занятиях, когда каждый уч-ся свободно может обращаться к преподавателю за консультацией, своевременно получать от него указания и инструкции.

Не всегда необходимо П. выделять в особый этап урока. Однако если данных текущих наблюдений недостаточно для целей П. и оценки знаний уч-ся, то для этого учитель выделяет специальное время.

П. может проходить в устной и письменной форме. При устной П. знаний (т. н. опрос уч-ся) рекомендуется обращаться к школьникам преимущественно с вопросами, требующими размышлений, сообразительности, уменья применять теоретич. знания. Чтобы все уч-ся класса были активны на занятии, опрос каждого ученика должен быть обычно непродолжительным (это относится гл. обр. к уч-ся младших классов), в беседу нужно втягивать многих учеников. Один уч-ся часто продолжает ответ другого (т. н. фронтальный опрос). В ср. и старших классах сложность содержания ответов уч-ся, а также необходимость развить умение связно и полно излагать содержание темы заставляют отводить на опрос отдельных учеников по 8—12 мин. и более. Внимание поддерживается такими приёмами, как подготовка уч-ся замечаний и дополнений к ответу, готовность в любую минуту его продолжить.

Контрольные письменные работы применяются для П. знаний всего класса по крупным разделам программы, а также в конце четверти и уч. года. В письменные работы могут включаться также задания, требующие применения графич. приёмов: чертежи, схемы, таблицы, диаграммы, кривые, картограммы и т. д. Эти работы стимулируют мыслительную активность уч-ся, требуют применения важных графич. умений и навыков, а также синтезирования и систематизации уч. материала. Они могут иметь значение и как самостоятельные виды П. (см. *Графические работы* учащихся). Непродолжительные по времени (10—15 мин.) письменные работы проводятся, когда надо проверить знания по нек-рым существенным вопросам у всех учеников класса. Эти фрагментарные работы позволяют непрерывно контролировать ход усвоения учебного материала каждым учеником. В целях П. учитывается также и качество работ уч-ся, выполняемых с др. дидактич. целями. При помощи практич. проверочных работ контролируется овладение уч-ся теоретич. знаниями, связанными с практич. умениями и навыками. См. *Практические работы* учащихся.

В старших классах практикуется зачётная форма П. Зачёты проводятся обычно по крупным темам программы; сроки приёма зачётов объявляются заблаговременно. На зачётах применяются как устные формы П., так и задания на выполнение письменных, графич. и практич. работ. Уч-ся, качество знаний и работ к-рых хорошо известно учителю, освобождаются от зачётов на основании данных текущей П. Наиболее широко применяются зачёты в вечерних (сменных) школах. Особая форма П.— *экзамены*.

П. усвоения уч-ся знаний и умений может осуществляться с помощью машин и различных устройств (см. *Обучающие машины*). В уч. пособия, предназначенные для безмашинного *программированного обучения*, часто вводятся задания на П. знаний и умений ученика. При этом особое внимание обращается на П. уменья пользоваться ранее приобретёнными знаниями. Один из возможных приёмов П.— использование *тестов*. Сов. педагогика, отрицая тесты, применяемые с целью П. интеллектуальной одарённости детей и их характерологич. особенностей, признаёт возможным использовать тесты, составляемые для П. знаний, умений и навыков. Однако если в странах Зап. Европы и США преобладают тесты, требующие лишь выбора одного ответа из двух данных (альтернативная форма) или зачёркивания неподходящих ответов, вставки пропущенного слова и т. п., то в имеющейся у нас практике отдаётся предпочтение тестам, требующим от детей бо́льшей мыслительной активности.

Данные систематич. содержательной П., в основе к-рой лежит внимательное изучение каждого ученика, используются учителем и для анализа своей пед. деятельности, для творч. работы по совершенствованию методов и форм обучения и воспитания.

Лит.: Дайри Н. Г., Приемы текущей проверки знаний уч-ся по истории, М., 1958; его же, Проверка знаний и познавательная деятельность класса, М., 1960; его же, Обучающее значение опроса уч-ся, «Сов. педагогика», 1953, № 3; Руновский С. И., Нек-рые вопросы учета успеваемости, там же; его же, За дальнейшее развитие теории и практики учета успеваемости, там же, 1964, № 6; Есипов Б. П., О роли и характере учета успеваемости в сов. школе, там же, 1955, № 9; Ильина Т. А., О теории и практике программированного обучения, там же, 1964, № 1; Перовский Е. И., Проверка знаний уч-ся в ср. школе, М., 1960; О проверке и оценке знаний, умений и навыков уч-ся восьмилетних и ср. общеобразовательных школ (инструктивно-методическое письмо), «Сб. приказов и инструкций Мин-ва просвещения РСФСР», 1962, № 35; Коссая С. М., Проверка и оценка знаний уч-ся вечерней (сменной) школы, М., 1963; Москаленко К. А., Психолого-педагогические основы объединенного урока, в сб.: Липецкий опыт рациональной организации урока, М., 1963; Стрезикозин В. П., Организация процесса обучения в школе, М., 1964, гл. 4.

В. П. Есипов. Москва.

ПРОГЕНИ́Я (от греч. πρό — вперёд и γένειον — подбородок) — нарушение строения скелета лица, к-рое характеризуется значительным выступанием вперёд нижней челюсти. Зубной ряд нижней челюсти выступает вперёд по сравнению с зубным рядом верхней челюсти и в связи с этим отсутствует смыкание передних зубов. При П. значительно выдаются вперёд подбородок и нижняя губа. П. может быть врождённой или возникнуть от различных причин. Большое значение в развитии П. имеет патологич. изменение в глотке, нарушающее дыхание, спазмофилия у детей раннего возраста. Вызвать П. может привычка детей сосать верхнюю губу, сидеть, подперев нижнюю челюсть руками. Лечение следует производить до смены молочных зубов.

ПРОГИМНА́ЗИЯ (от лат. pro — вместо и *гимназия*) — неполное среднее учебное заведение в Германии и царской России. В Германии П. имели 6 классов (при 9-летней ср. школе) и делились на классич. (с двумя древними языками) и реальные (с лат. языком). В России П. (мужские) возникли в 1864 и большей частью имели 4 класса (реже 6) при 8-классном курсе гимназии. При поступлении в 1-й класс П. требовалось знать Ветхий и Новый завет, бегло читать, уметь считать, производить сложение и вычитание. Это, а также плата за обучение, затрудняло доступ в П. детей трудящихся. В курс П. входили закон божий, русский язык, краткие сведения по истории, географии, природоведению, рисование, чистописание и французский или немецкий языки. Кроме того, в женских П. преподавалось рукоделие, а в мужских — лат. язык и до 1901 — греч. язык. Окончившие П. принимались в следующий класс гимназий без экзаменов. Мужские П. имели право производить экзамены на звание приходского учителя и на первый классный чин. П. были ликвидированы в 1918.

ПРОГНА́ТИЯ (от греч. πρό — вперёд и γνάθος — челюсть) — нарушение прикуса, при к-ром верхняя челюсть значительно выступает вперёд и отсутствует контакт передних зубов при смыкании челюстей. Смещение передних зубов верхней челюсти нарушает смыкание губ и поэтому рот постоянно открыт. Лечение ортопедическое.

ПРОГРА́ММА ВОСПИТА́ТЕЛЬНОЙ РАБО́ТЫ — инструктивно-методический документ, разработанный Н.-и. ин-том теории и истории педагогики АПН РСФСР, в к-ром раскрываются содержание, формы и методы воспитания уч-ся в школе. В отличие от уч. программы П. в. р. является примерной, ориентировочной и используется школами в зависимости от конкретных условий.

В 1957 были подготовлены «Материалы к программе воспитательной работы в общеобразовательной школе», в 1958 — «Проект программы воспитательной работы». После обсуждения этих документов пед. общественностью и с учётом опыта их применения в школе была создана «Примерная программа воспитательной работы» (1960), к-рая с 1960/61 уч. г. в опытном порядке проверялась в ряде школ РСФСР. В 1965 выпущен новый, дополненный и исправленный вариант «Примерной программы воспитания учащихся восьмилетней и средней школы».

Инструктивно-методич. документы по вопросам воспитательной работы в школе разрабатываются и в других социалистич. странах, напр. в Болгарии, ЧССР, ГДР и др.

Лит.: Материалы к программе воспитательной работы в общеобразовательной школе, М., 1957; Программа воспитательной работы школы. (Проект), М., 1958; Яковлев В. Г. и Панова Н. С., О программе воспитательной работы, «Нач. школа», 1958, № 10; Болдырев Н. И., О программе воспитательной работы, «Сов. педагогика», 1958, № 4; Марьенко И. С., Обзор статей о проекте программы воспитательной работы школы, там же, 1959, № 12; Болдырев Н. И., Марьенко И. С., Как создается программа воспитательной работы, «Нар. образование», 1958, № 3; Примерная программа воспитательной работы восьмилетней и ср. общеобразовательной трудовой политехнической школы с производственным обучением, М., 1960;

Опыт применения «Программы воспитательной работы» с уч-ся V—XI классов. [Сб. статей], М., 1962.
К. Н. Болдырева. Москва.

ПРОГРА́ММА УЧЕ́БНАЯ (от греч. πρόγραμμα — объявление, приказ) — документ, определяющий по каждому уч. предмету содержание и объём знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению, а также содержание разделов и тем с распределением их по годам обучения. П. у. сопровождается объяснительной запиской, в к-рой раскрываются задачи обучения данному предмету, характеризуется структура программы, последовательность изучения материала, особенности методов и организационных форм обучения, связь с преподаванием др. предметов, а также — классных и внеклассных занятий.

В СССР действуют П. у., единые для уч. заведений одного типа. Они строятся на следующих принципах: соответствие содержания целям коммунистич. воспитания подрастающих поколений; научность; соответствие уч. материала уровню знаний и развития уч-ся данного возраста, достигнутому на предшествующей ступени обучения; взаимосвязь между уч. предметами, отражающая естественные связи между изучаемыми явлениями объективного мира. Содержание образования, определяемое П. у., конкретизируется в учебниках и уч. пособиях для уч-ся.

Традиционное построение П. у. в последнее время подвергается критике, т. к. в них не определяется, что должно быть достигнуто по каждому предмету в каждом классе в развитии уч-ся, в подготовке их к творч. деятельности. Методистам совместно с дидактами и психологами предстоит определить необходимое и доступное для уч-ся определённого возраста содержание этого важнейшего компонента *обучения* и отразить его в программах (см. *Обучение и развитие*, *Предмет учебный*, а также статьи о преподавании отдельных уч. предметов, напр. *Биология* в школе, *Математика* в школе и др.).

ПРОГРАММИ́РОВАННОЕ ОБУЧЕ́НИЕ. В настоящее время нет единой точки зрения на содержание этого понятия. Одни исследователи понимают под П. о. обучение с программным управлением процессом усвоения знаний, умений и навыков. Программа управления (она может быть названа и программой обучения) включает указание последовательности действий, к-рые необходимо выполнить учителю и ученику для усвоения последним намеченных знаний и умений. Другие авторы считают, что наличие программы управления — недостаточный признак для характеристики П. о. Они утверждают, что П. о. имеет место лишь в том случае, если программа реализуется не учителем, а с помощью *обучающих машин* или специальных т. н. *программированных учебников*.

В настоящее время успехи П. о. не выходят за рамки частных усовершенствований существующей практики обучения. Коренная перестройка сложившейся системы обучения и переход к П. о. возможны будут только после нахождения надёжных путей программирования и управления формированием внутренней, психич. деятельности человека. Для этого необходимы комплексные теоретич. исследования, проводимые специалистами различных областей науки. Пока ещё П. о. во всем мире осуществляется только в порядке эксперимента. При всей перспективности П. о. как особого вида обучения на его пути много спорных и нерешённых проблем.

П. о. и проблемы алгоритмизации обучения

Однозначное предписание последовательности действий, к-рые приводят к решению определённого класса задач, называют алгоритмом. Следовательно, составить программу управления ходом процесса усвоения — это значит составить алгоритм обучения.

Понятия «П. о.» и «алгоритм обучения» не совпадают; более того — они не сопоставимы. П. о. есть практич. реализация нек-рой программы, а любая программа (алгоритм) обучения может реализоваться различными средствами. Исторически сложилось так, что под П. о. стали понимать обучение по программе, осуществляемое путём самостоятельной работы уч-ся, без непосредственного участия учителя, с помощью программированных учебников или обучающих машин.

Однако указанных признаков П. о. не достаточно, чтобы отличить его от непрограммированного. Для П. о. характерны нек-рые специфич. черты самого алгоритма обучения, а именно: а) алгоритм П. о. предполагает оперативную (достаточно частую) обратную связь для обучающего и уч-ся или, по крайней мере, для уч-ся; б) этот алгоритм является алгоритмом индивидуализированного обучения. Здесь не указан такой признак, как расчленение процесса обучения на относительно небольшие шаги, поскольку этот признак вытекает из самого понятия алгоритма.

Обучать по нек-рой программе-алгоритму может не только программированный учебник или обучающая машина, но и человек — учитель. Приведённый выше признак П. о. (оно осуществляется путём самостоятельной работы уч-ся с помощью программированных учебников или обучающих машин) позволяет отличить собственно П. о. от любого др. обучения, ведущегося по программе-алгоритму. Всякое П. о. ведётся по программе-алгоритму, но не всякое обучение, ведущееся по программе-алгоритму, является программированным.

Понятие П. о. надо отличать не только от понятия обучения, ведущегося по программе-алгоритму (последнее является более широким, чем первое), но и от понятия автоматизированного обучения, к-рое также является более широким, чем понятие П. о. Напр., киноаппарат или магнитофон могут передавать уч-ся знания без непосредственного участия учителя, заменив его в этой функции. Такое обучение несомненно будет автоматизированным, но оно не будет программированным, поскольку не включает в себя нек-рых дополнительных условий, таких признаков алгоритма, как оперативная обратная связь и индивидуализация (самостоятельное обучение с помощью программированного учебника, представляющего собой нек-рое устройство, также можно рассматривать как автоматизированное или, по крайней мере, полуавтоматизированное обучение). Применение в обучении технич. средств ещё само по себе не делает обучение программированным. Чтобы автоматизированное обучение стало программированным, алгоритм, по к-рому ведётся такое обучение, должен приобрести ряд указанных выше признаков.

Рассмотрение П. о. как самостоятельного пед. явления связано не только с тем, что реализация программы (алгоритма) обучения с помощью программированного учебника или обучающей машины придаёт процессу обучения ряд новых, специфич. черт (напр., психологически далеко не безразлично, усваивает ли ученик определённый материал или способ действий с помощью учителя или с помощью программированного учебника или машины), но и с тем, что использование программированных учебников и обучающих машин позволяет во мн. случаях реализовать такие алгоритмы обучения, к-рые учитель в условиях классного и группового обучения реализовать не может. Таковы, напр., алгоритмы обучения, к-рые предполагают непрерывный пооперационный контроль деятельности каждого ученика, приспособление способа и темпа обучения к его индивидуальным особенностям и динамике усвоения им знаний, умений и навыков и др. Такие алгоритмы, даже зная их, учитель, в обычных условиях реализовать не может.

Т. о., П. о. — это не только новый способ реализации нек-рых ранее применявшихся учителем алгоритмов обучения посредством программированных учебников или обучающих машин. Это и новые возможности повышения качества управления деятельностью уч-ся и процессами усвоения ими знаний, умений и навыков путём использования в процессе обучения таких алгоритмов управления, к-рые без средств автоматизации использованы и реализованы быть не могут. Эти новые возможности (а также и определённые ограничения, к-рые несёт с собой обучение с помощью программированных учебников и обучающих машин) порождают новые особенности пед. процесса.

Следует различать понятия «алгоритм обучения» и «обучение алгоритму». Алгоритм обучения — это программа, к-рой должен руководствоваться обучающий. Обучение же алгоритму — это обучение программе, к-рой должен руководствоваться сам уч-ся (в ней указано, какие действия должен производить учащийся с объектами в зависимости от целей и условий деятельности и получаемых в ходе этой деятельности результатов). Алгоритм обучения может включать в себя обучение алгоритмам, но может и не предусматривать его. П. о. обязательно предполагает наличие алгоритма обучения, но не обязательно предполагает обучение алгоритмам.

Возникает вопрос, каковы возможности и границы алгоритмизации процесса обучения, или таких границ вообще не существует и возможно создание универсального алгоритма обучения? Этот вопрос близок к вопросу о возможностях и границах П. о., а именно: можно ли любой процесс обучения полностью запрограммировать, чтобы он целиком осуществлялся в замкнутой системе «ученик — обучающее устройство (учебник или машина)» и всегда, во всех случаях и при всех условиях, приводил бы к достижению поставленной при обучении цели? При этом под словами «полностью запрограммировать» имеется в виду описание процесса обучения как системы однозначно выполняемых операций, осуществляемых в последовательности, определяемой однозначно контролируемыми логич. условиями. Постановка этого вопроса вытекает из доказанного в кибернетике положения о том, что любой процесс, к-рый может быть в указанном смысле алгоритмизирован, может быть в принципе и автоматизирован, т. е. управление им может быть передано машине.

Создать универсальный алгоритм обучения невозможно, ибо построение такого алгоритма требует полного и абсолютно исчерпывающего знания и учёта всех факторов и условий обучения, всех возможных реакций ученика на все возможные внешние и внутренние воздействия, знания всех возможных действий обучающего и всех возможных последствий каждого из них. Говоря другими словами, построение универсального алгоритма требует абсолютной познанности всех психологич. и пед. явлений и процессов, имеющих значение для обучения, что в принципе невозможно, поскольку познание есть процесс развивающийся и неисчерпаемый и в каждый данный момент наши знания об объектах и процессах внешнего мира и о самих себе всегда неполны. Важно при этом учесть и то, что развиваются не только наши знания об объектах и процессах внешнего и внутреннего мира, но и сами эти объекты и процессы.

Никогда нельзя предусмотреть все возможные ответы уч-ся на все возможные задачи, к-рые им придётся решать. Всегда могут найтись такие ученики, к-рые по различным непредвиденным обстоятельствам могут дать самые непредвиденные ответы. Никогда нельзя быть уверенным, что известные сегодня приёмы обучающих воздействий будут эффективными для всех учеников и всегда приведут к ожидаемым результатам. Всегда будут ученики, для к-рых эти приёмы окажутся неэффективными, и нужно будет открывать новые приёмы, а это уже требует творческого процесса. Характер всех этих приёмов не может быть заранее предусмотрен в алгоритме.

Всё сказанное не означает, что алгоритмизировать обучение вообще невозможно. Для массовых, типовых задач обучения это сделать можно, причём по мере развития теории и практики обучения круг этих задач будет всё более и более расширяться. Возможность алгоритмизации обучения в каждый данный историч. момент прямо определяется степенью познанности отдельных закономерностей обучения и, в частности, тем, насколько полно можно учесть осн. определяющие факторы, от к-рых зависит ход обучения, чтобы включить управление этими факторами в алгоритм и достаточно полно ими управлять и их контролировать.
Л. Н. Ланда. Москва.

Психолого-педагогические основы П. о.

П. о. возникло в нач. 50-х гг. 20 в. в США, когда амер. психолог Б. Ф. *Скиннер* предложил повысить эффективность управления уч. процессом, построив его на основе данных *экспериментальной психологии* о процессе научения.

В СССР идея П. о. привлекла широкое внимание с нач. 60-х гг. Она была воспринята как идея кибернетич. подхода к процессу обучения (см. *Кибернетика*). В качестве основной ставилась задача оптимизации уч. процесса, достижения наибольшего эффекта при наименьших потерях.

Разработка проблем П. о. предполагает выяснение специфики процесса обучения как системы управления. В первую очередь необходимо выделить в ней подлежащие управлению элементы. Центральным звеном в обучении является процесс усвоения, т. е. те психич. процессы, та деятельность ученика, благодаря к-рым ранее намеченная совокупность знаний, умений, приёмов мышления становится его собственным достоянием. Процесс усвоения и является объектом управления. В него входят такие элементы, как предмет (объект) действий уч-ся, сами эти действия, мотивы и цели деятельности уч-ся и др.

Управление как реализация определённой системы воздействий на объект управления всегда направлено на достижение заранее намеченной цели, наперёд заданного состояния системы. Применительно к обучению это означает, что надо заранее наметить, какие знания, умения, навыки, качества личности, приёмы мышления и т. д. мы хотим получить в итоге обучения («на выходе») и каким требованиям они должны удовлетворять. Это предполагает, в свою очередь, наличие системы объективных критериев, позволяющих судить, получены ли заданные качества психич. деятельности обучаемых.

Программа управления состоит из заранее намеченной последовательности воздействий, переводящих управляемый объект из исходного состояния в заданное. Построение программы управления процессом усвоения включает в себя определение того: а) чему надо учить; б) что должен делать ученик, чтобы усвоить выделенное содержание, и в) что должен делать учитель, чтобы организовать деятельность уч-ся по усвоению и добиться требуемого качества его. Поскольку при усвоении могут быть отклонения от заданного хода процесса, то необходимо предусмотреть также систему указаний, вопросов, заданий, к-рые будут даваться уч-ся в этих случаях (коррекция). Для получения сведений о состоянии управляемого объекта, о соответствии реального хода процесса заданному управление требует обеспечения постоянно действующей обратной

связи. В случае П. о. сведения о ходе процесса усвоения могут поступать или к обучаемому (внутренняя обратная связь), или к обучающему (внешняя обратная связь). В программе управления в обоих случаях должны содержаться указания, что должен делать ученик (или учитель) при получении той или иной информации о ходе процесса усвоения.

П. о. предполагает также установление исходного уровня знаний и умений, к-рыми обладает уч-ся (исходное состояние системы), что необходимо для адаптации программы обучения к наличному уровню психич. развития обучаемого.

Характер конкретного решения всех вопросов, связанных с проведением П. о., определяется пониманием специфич. закономерностей процесса обучения. Без знания (или хотя бы гипотетич. представления) его специфич. особенностей нельзя ни искать пути оптимизации процесса усвоения, ни составлять конкретные программы управления им. Представление о специфике процесса, к-рым намереваются управлять, как и определение требований к его продукту (выходу) — необходимое условие программного управления любым процессом. Обучение не составляет исключения. К сожалению, имеются лишь далеко не полные знания о технологии этого процесса, нет и достаточно обоснованной системы объективных критериев оценки эффективности обучения. Всё это ждёт своей разработки.

В педагогике и психологии известно неск. теорий обучения, к-рые по-разному рассматривают закономерности процесса *обучения*. (Естественно, особенности программы управления, требования к качеству обучения, характер обратной связи зависят от того понимания процесса обучения, к-рое взято за основу). В наст. время за рубежом в П. о. наиболее последовательно реализуется бихевиористич. теория обучения. Скиннер как позитивист на словах выступает против всяких теорий и предлагает строить П. о. на основе опыта. Однако анализ принципов, предлагаемых им для осуществления П. о., показывает, что все они — прямое следствие бихевиористич. понимания процесса обучения (см. *Бихевиоризм*).

Рассмотрим осн. моменты процесса обучения, запрограммированного по системе Скиннера. Цель обучения определяется им как получение заранее намеченной (запрограммированной) системы реакций, в терминологии Скиннера — набора поведений. У человека это, прежде всего, вербальные (речевые) реакции: правильные ответы на вопросы, воспроизведение текста, решение задачи и др. Процесс обучения рассматривается как образование ассоциативной связи между стимулом-воздействием, оказываемым на обучаемого, и его реакцией на это воздействие. Исходя из этого, Скиннер требует точно определить систему реакций, к-рую мы хотим получить от ученика в конце обучения. Правильное воспроизведение реакции выступает в этой системе как достаточный показатель усвоения (обученности).

В соответствии с таким пониманием процесса обучения в качестве элементов системы, к-рыми следует управлять, выступают стимул и реакция. Программа управления должна обеспечить решение двух задач: во-первых, вызвать у уч-ся запрограммированную систему реакций; во-вторых, закрепить её. Поскольку реакция является ответом на стимул, то, следовательно, в программу обучения должна быть включена строго определённая система стимулов. Но сложное поведение, к-рое надо получить в конце обучения («на выходе») не может быть сформировано сразу в своём окончательном виде, поэтому его следует формировать по отдельным элементам, шагам. При этом Скиннер подчёркивает, что каждый шаг должен быть прост, чтобы уч-ся смог совершить его безошибочно, каждая реакция на стимул с самого начала должна быть правильной.

Нахождение требуемой величины и простоты шага осуществляется эмпирич. путем. На основе опыта составляется и затем проверяется последовательность шагов. Если уч-ся при прохождении их совершают более 5% ошибок, то считается, что программа обучения трудна, её упрощают и снова проверяют. Так постепенно находится вариант программы, удовлетворяющий заданному требованию. В результате каждый изучаемый предмет дробится на тысячи мелких кусочков (шагов, кадров).

Курс планиметрии, запрограммированный Э. Кёртисом по системе Скиннера, представлен в виде 12,5 тысяч шагов. Вот нек-рые из них:

1. Точка Р. есть вершина — (слово) ХРУ (под кадром изображён угол ХРУ).

2. В треугольнике АВС, изображённом на чертеже, отрезок ВС лежит между 2 вершинами — (буква) и С и называется сторона ВС (под кадром изображён треугольник АВС).

Как видим, в каждом кадре делается пропуск, от уч-ся требуется определённый ответ — (реакция): в первом кадре он должен вставить слово «угла», во втором — букву В. В качестве стимулов здесь выступает содержание приведённых кадров.

При создании обучающих программ по системе Скиннера большое внимание уделяется логич. последовательности изложения предмета. Разработана специальная система правил, по к-рой происходит логич. обработка содержания, подлежащего усвоению. Но при этом учитывается только логика изучаемого предмета, логика же формирования умственной деятельности уч-ся в расчёт не принимается.

Подведение ученика к правильному ответу достигается не только разложением материала на очень небольшие и лёгкие части, но и системой подсказок. Вначале требуемая реакция даётся уч-ся в готовом виде (максимальная степень подсказки), затем с пропуском отдельных элементов (постепенное затухание подсказки), а в конце требуется совершенно самостоятельное выполнение реакции (снятие подсказки).

Так, напр., для усвоения понятия вначале определение даётся в полном виде, затем с пропуском одного, наиболее легко воспроизводимого слова, затем других, более трудных; через нек-рое число кадров ученик должен воспроизвести определение самостоятельно. Аналогично, при заучивании стихотворения вначале четверостишие даётся полностью, затем, последовательно, с пропуском одного слова, двух слов и целой строки. А через нек-рое число кадров ученику даются вместо четверостишия строчки многоточий. Он должен теперь восстановить всё четверостишие самостоятельно.

Закрепление реакций в рассматриваемых программах обучения достигается, прежде всего, немедленным подкреплением каждого правильного шага. Животные при дрессировке подкрепление получают в виде пищи. Для человека (уч-ся) подкреплением является словесное поощрение, подача образца, позволяющего убедиться в правильности своего ответа. Убеждаясь в его правильности, ученик переживает удовлетворение, радуется успеху. Это и служит подкреплением, т. е. приводит к закреплению реакции.

С целью подкрепления и самоконтроля пропущенные элементы при обучении с помощью программированных учебников помещаются или под кадром, или сбоку от него, или на следующей странице учебника. Уч-ся после заполнения пропуска (конструирование ответа) должен сравнить свой ответ с ответом, приведённым в программе. При П. о. с помощью обучающих машин ответ предъявляется машиной немедленно после выполнения уч-ся соответствующей реакции.

Для закрепления реакций используется также многократное повторение их: одни и те же кадры многократно повторяются. Так, в запрограммированном курсе планиметрии Э. Кёртиса неоднократно повторяются кадры с определением понятий, с изложением доказательства одних и тех же теорем.

Обратная связь в таких программах несёт информацию только о том, правильно или неправильно выполнена уч-ся внешняя реакция. Нужных для учителя

сведений о характере психич. деятельности, приводящей к этой реакции, она не даёт. Все ученики, независимо от правильности выполнения заданных реакций, движутся по единому для всех первоначально заданному пути.

Программы, где для всех уч-ся предусматривается одна линия усвоения, получили название линейных. Они довольно широко распространены в США. В проведённых там исследованиях была проверена значимость каждого отдельного требования, выдвинутого Скиннером: величины шага, наличия подкрепления, его частоты и характера. Оказалось, что ни одно из этих требований само по себе не оказывает существенного влияния на эффективность обучения. В то же время в большинстве случаев такое П. о. дало, по сравнению с обычным, в среднем лучшие результаты. Объясняется это прежде всего такими положительными сторонами рассматриваемого варианта П. о., как уплотнение рабочего времени уч-ся, повышение их активности, бóльшая логич. строгость в изложении предмета. По сравнению с традиционной эта система имеет и ещё одно преимущество: она ликвидирует заучивание как спец. вид уч. деятельности.

В целом скиннеровский путь П. о. не может быть признан удовлетворительным, т. к. он не ликвидирует коренного недостатка традиционной системы обучения — плохого управления внутренней, психич. деятельностью. Она не программируется, её содержание на всех этапах обучения обучающему неизвестно. Применительно к процессу обучения человека такой принцип управления мало эффективен, т. к. одна из главных задач этого процесса — формирование рациональных форм умственной деятельности — остаётся нерешённой. Получение от уч-ся только правильных ответов ещё не даёт никаких оснований считать, что достигнут этот результат, т. к. к правильному ответу могут вести существенно разные психич. процессы. Он может быть как продуктом понимания, так и продуктом чисто механич. запоминания. Если при таком обучении уч-ся и приобретают рациональные приёмы интеллектуальной деятельности, то происходит это в значительной мере стихийно.

В центре рассмотренного варианта П. о. стоит внешняя реакция и внешний стимул, хотя Скиннер, в отличие от ранних (классических) бихевиористов, признаёт, что характер реакции определяется не только стимулом, но зависит и от «среднего звена» — внутренней психич. деятельности человека. Больше того, при определении целей обучения Скиннер говорит о необходимости формировать определённые виды внутренней психич. деятельности — учить думать, учить вниманию. Однако в разработанных им принципах П. о. и построенных на их основе программах это не находит своего отражения. В них фактически обучение строится по схеме: стимул — реакция — подкрепление. Зависимость реакции от характера внутренних процессов не учитывается.

Не видит эта теория и тех качественных различий, к-рые существуют между обучением человека и научением животных. Выдвинутые Скиннером принципы П. о.— результат его опытов по научению животных. Правильная внешняя реакция — это всё, что требуется получить при дрессировке животных. Цели обучения человека совсем другие, и данный критерий в этом случае не применим. Следует также отметить, что П. о. Скиннера по сравнению с обычным обучением имеет ряд недостатков: чрезвычайная раздробленность уч. предмета, однообразие заданий и др.

Осн. недостаток традиционного обучения — плохое управление познавательной деятельностью уч-ся — не ликвидирует и др. система П. о.— т. н. разветвлённая (разработана в США Н. Краудером). Критерий обу-

ченности в ней такой же, как и в системе Скиннера,— правильный ответ. В отличие от линейных программ, в разветвлённых, как правило, ответ не составляется учеником, а выбирается из системы готовых, среди к-рых один правильный, а другие неверные.

В этой системе П. о. имеет место коррекция процесса обучения. Если ученик выбирает неправильный ответ, то ему не разрешается идти дальше по осн. ветви программы. Он в этом случае получает указание спуститься на одну из боковых её ветвей, где ему даётся разъяснение ошибки, иногда дополнительная информация, дополнительные задания. И только после этого уч-ся разрешается вернуться к тому кадру осн. ветви, в к-ром он допустил ошибку. Эти программы дают возможность уч-ся изучать материал не только в посильном темпе, что имеет место при обучении по линейным программам, но и на доступном для них уровне.

В отличие от линейных программ, в разветвлённых программах шаги более крупные и задания более трудные. Возможность ошибок Краудер не исключает, он считает их полезными и на их основе строит систему воздействий, к-рые должны быть осуществлены в случае отклонения хода процесса усвоения от заданного.

Обратная связь в разветвлённых программах, как и в линейных, не даёт необходимой информации о ходе умственной деятельности уч-ся. Её содержание ограничено лишь сведениями о том, правильно или неправильно ученик выбрал ответ. А как он это сделал — путём случайного угадывания, узнавания или в результате самостоятельного и правильного решения задачи — остаётся обучающему неизвестным. В этой системе П. о., как и в скиннеровской, приёмы интеллектуальной деятельности не выступают как предметы спец. усвоения, не обеспечивается их формирование у всех уч-ся. Правда, обработка материала, системы заданий в какой-то мере способствуют этому.

Исследования сравнительной эффективности линейных и разветвлённых программ надёжной разницы в результатах не обнаружили. В настоящее время за рубежом существует неск. разновидностей как линейных, так и разветвлённых программ. Однако теоретич. основа их в принципе та же, что и в рассмотренных. Неудовлетворительность такого подхода к управлению процессом усвоения вызвала критику со стороны мн. исследователей, в т. ч. и в США, где эти виды программ наиболее распространены.

В СССР концепции Скиннера и Краудера подверглись критич. анализу. В 60-е гг. начался активный поиск новых путей. В этой связи рассмотрим подход к П. о. с позиций теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин). В отличие от американских систем П. о., при названном подходе внутренняя психич. деятельность уч-ся рассматривается как главное звено, с помощью к-рого надлежит управлять процессом усвоения знаний и умений. Знания всегда являются продуктом определённой деятельности человека. И помимо деятельности уч-ся, нет другого пути управлять процессом их усвоения. Получение заданного качества знаний возможно только при условии выполнения уч-ся адекватной им системы действий (деятельности). Но человек не родится с готовыми мыслительными операциями и не выдумывает своей логики, а усваивает их в процессе жизни, учится этому. Следовательно, внутренние, психич. действия сами должны выступать вначале как предметы усвоения. Задача обучения заключается в том, чтобы при изучении каждой науки выделить наиболее рациональную систему приёмов интеллектуальной деятельности, управлять ходом их формирования, получать заданное их качество. Эта деятельность должна выступать одновременно и как необходимое средство усвоения знаний, и как особый предмет усвоения.

Усвоение знаний и усвоение действий выступают, т. о., не как два разных процесса, а как единый процесс, в к-ром усвоение знаний происходит в результате выполнения и усвоения определённых действий. Для управления ходом формирования умственной деятельности уч-ся решающее значение имеет след. положение этой теории: существенно новые приёмы внутренней психич. деятельности не могут быть усвоены уч-ся сразу в форме свёрнутого, нерасчленённого внутреннего действия. Исходной формой психич. деятельности является деятельность внешняя, материальная, направленная на предметы и явления внешнего мира. Психической, идеальной она становится лишь после ряда качественных преобразований, происходящих по неск. параметрам. Вместе с операционной стороной деятельности преобразуются и её объекты: материальные предметы постепенно заменяются идеальными.

При таком подходе к обучению получают другое конкретное решение все вопросы, связанные с составлением программы управления, с определением критериев обученности. При определении содержания обучения, во-первых, необходимо выделить в программируемой области знаний осн. единицы, к-рые конструируют весь изучаемый предмет. Частное должно выступать перед учеником всегда в свете общего, служить средством усвоения его. Во-вторых, программа должна включать адекватную выделенным знаниям систему действий уч-ся: мышления, памяти, внимания. Эти действия — предметы спец. усвоения и одновременно необходимые средства формирования выделенной системы знаний.

Выбор системы действий определяется двумя условиями: спецификой изучаемого предмета и теми требованиями к знаниям, к-рые будут к ним предъявлены в конце обучения. Так, напр., для усвоения языка требуются одни действия, математики — другие. Однако ни язык, ни математика этих действий в себе не содержат. Действия, составляющие лингвистич. или математич. мышление, являются составной частью психич. деятельности человека. Их выделение представляет особую задачу.

С другой стороны, если от уч-ся требуется в конце обучения только словесное воспроизведение знаний, то это может быть достигнуто путём простого многократного восприятия материала, ибо названное действие может быть выполнено с ориентировкой лишь на внешнюю форму материала, на внешнюю его последовательность. Но словесное воспроизведение не гарантирует понимания специфики изучаемой области, умения применить полученные знания в разных условиях. Если же «на выходе» требуется понимание, умение применять полученные знания к решению определённого класса задач, то средством такого усвоения должно быть действие, при выполнении к-рого уч-ся с самого начала ориентируется на специфич. особенности изучаемого предмета.

Правильно выделенное действие, как средство усвоения, будучи сформированным, доведённым до умственного уровня, становится актом мышления, обеспечивает последующее применение полученных знаний. Наконец, последовательность изучения материала в программе должна определяться с учётом не только логики предмета, но и логики формирования познавательной деятельности уч-ся.

Программа усвоения должна обеспечить прохождение действий уч-ся через ряд качественно своеобразных этапов. На каждом из них действие претерпевает изменения: по форме, степени общности, по развёрнутости (выполняется или весь состав входящих в действие операций, или только часть их), по мере освоения, автоматизации. Вместе с действием эти этапы проходят и знания как объекты, как составные части его.

Исходная форма существенно нового действия — материальная или материализованная. Особенность её состоит в том, что объект действия даётся уч-ся или в виде реальных предметов — материальная форма действия, или в виде моделей, схем, чертежей — материализованная форма действия. Правила действия и все др. ориентиры, необходимые для его выполнения, даются также во внешней форме. Т. о., новое действие выполняется вначале как внешнее, материальное (нек-рое представление о такой форме действия применительно к нач. школе может дать счёт на палочках). Эта форма даёт возможность: раскрыть перед учеником содержание действия, его состав и алгоритм, по к-рому происходит решение задач с применением этого действия; осуществлять объективный контроль за выполнением каждой входящей в него операции. В этих условиях, как показали исследования, все уч-ся овладевают заданной системой действий, а в результате этого — и теми знаниями, к-рые с самого начала входят в их состав.

В процессе преобразования действия из формы внешней в форму внутреннюю содержание его не меняется и, следовательно, остаётся известным обучающему даже тогда, когда действие стало актом внутренней, психич. деятельности, недоступной внешнему наблюдению.

Отклонение процесса усвоения от заданного хода регистрируется с помощью пооперационного контроля — обратной связи. В этом случае программой предусматривается возвращение уч-ся к более раннему этапу действия (по одному параметру или по нескольким). Уч-ся не наталкивают на правильный ответ, как это обычно делается в американских системах П. о., а заставляют обязательно выполнить запрограммированное действие, приводящее его не только к правильному ответу, но и к пониманию, почему этот ответ правильный.

Следовательно, в центре внимания стоит не конечный продукт деятельности уч-ся, а процесс получения его — ход действий. Соответственно обучающая машина должна контролировать не только качество конечного продукта, но и ход его получения, осуществлять пооперационный контроль. Кроме того, она должна контролировать, выполняет ли уч-ся действия в предписанной ему форме (материальной, громкоречевой, умственной).

В число требований, предъявляемых к качеству усвоения, эта теория включает не только запоминание, понимание, но и умение применить знания к решению определённого класса задач.

В качестве иллюстрации рассмотрим программу обучения, составленную для формирования *понятий*. Для усвоения понятий используется действие распознавания. Оно включает в себя: проверку наличия каждого из системы необходимых и достаточных признаков и оценку результатов проверки. Последняя происходит по след. правилу: если все необходимые и достаточные признаки есть, то предмет подходит под данное понятие; если нет хотя бы одного,— не подходит; если хоть об одном из признаков ничего неизвестно, то при наличии всех остальных признаков определённого ответа дать нельзя.

Отбирается система необходимых и достаточных признаков понятия и составляется алгоритм распознавания. Всё это представляется во внешней материализованной форме. С этой целью система необходимых и достаточных признаков понятия и алгоритм распознавания выписываются на карточку. Логич. правило распознавания представляется в виде следующей схемы:

$$\text{I.}\ \begin{matrix}1)+\\2)+\end{matrix}\Big|+\ \text{II}\ \begin{matrix}1)+\ (?)\\2)-\end{matrix}\Big|-\ \text{III}\ \begin{matrix}1)+\\2)\ ?\end{matrix}\Big|?$$

(число необходимых и достаточных признаков может быть и больше и меньше).

Уч-ся разъясняется, что плюс против арабских цифр означает наличие соответствующего признака, минус — отсутствие, знак вопроса — неизвестность. Плюс после вертикальной черты означает, что определённый предмет подходит под данное понятие, минус — не подходит, знак вопроса — неизвестно: может быть подходит, может быть нет. Кроме того, указывается, что во втором и третьем случаях ответ не изменится, если минус и знак вопроса будут относиться не к первому, а ко второму признаку.

Объекты для распознавания на этом этапе задаются в виде предметов, моделей, чертежей, схем, причём даются и объекты, не подходящие под данное понятие. Уч-ся разъясняется на неск. предметах, как следует выполнять действие, а затем предлагается самим его выполнить. Контроль за ходом выполнения действия может быть осуществлён разными способами, напр. методом химич. шифровки правильного ответа. К заданиям в этом случае прилагается табличка:

№ задания	I признак			II признак			III признак			Ответ		
	+	−	?	+	−	?	+	−	?	+	−	?
1												
2												
3												

В клеточки, соответствующие правильному ответу, наносятся капли определённого химич. состава, следы к-рого не должны быть видны. Т. о., правильные ответы зашифровываются. Ручки уч-ся заряжаются другим составом — дешифратором. Проверив наличие признака, ученик ставит в соответствующей клеточке точку. Если ответ правильный,— точка приобретает один цвет, если неправильный — другой. Контролируется правильность каждой операции и правильность ответа в целом. После выполнения 5—6 заданий уч-ся без всякого заучивания запоминают и признаки понятия, и алгоритм действия. После этого действие переводится в форму громкоречевую: задания даются в письменном виде, а признаки и алгоритм распознавания называются уч-ся по памяти.

Если действие легко и верно выполняется в громкоречевой форме, то его можно переводить в форму внутреннюю, при к-рой уч-ся сам и выполняет, и контролирует действие.

При работе с объектами уч-ся с самого начала ориентируются на выделенную систему специфич. признаков. В результате действия с объектами у них формируются заданное понятие и действие распознавания. При работе с последующими понятиями логич. содержание действия выступает уже как готовый приём мышления: алгоритм распознавания не зависит от специфики изучаемого предмета. Что касается специфич. содержания этого действия, то оно усваивается поэтапно при работе с каждым новым понятием.

Метод поэтапного формирования внутренних, психич. действий открывает путь для целенаправленного формирования заданных приёмов интеллектуальной деятельности. Рассмотренный подход к обучению теоретически продолжает линию исследований, заложенную трудами Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева. Обучение человека в этих работах рассматривается как процесс специфически социальный, принципиально отличный от процесса научения животных.

Осуществление принципов П. о., основанных на теории поэтапного формирования умственных действий, представляет существенные трудности. Каждый раз требуется проведение спец. исследования, конкретизирующего эти принципы применительно к уч. материалу, условиям его изучения, уровню подготовки уч-ся и др. факторам.

Экспериментальное обучение по этой теории в большинстве случаев до сих пор шло индивидуально или в условиях сравнительно небольшой группы уч-ся. Кроме того, оно проводилось лишь по отдельным темам курсов. В последние годы делаются попытки организовать его в условиях обычного класса, охватить им весь предмет. Это оказалось возможным, но выдвинуло ряд новых проблем.

Следует отметить, что П. о. может реализоваться в различных организационных формах и методич. приёмах. Но во всех случаях их разработка должна основываться на определённой психолого-педагогич. гипотезе о сущности процесса усвоения знаний, умений и навыков.

Опыты по осуществлению П. о. ведутся во мн. странах мира. В СССР работа по П. о. развёрнута в н.-и. учреждениях, вузах, ср. спец. уч. заведениях, общеобразовательных школах. Особенно широкий размах

приняли работы по применению отдельных принципов П. о. для рационализации практики обучения. Осн. направление состоит в переводе уч-ся на самостоятельную работу с обычными учебниками или со специально подготовленными пособиями с обеспечением автоматизированной обратной связи, дающей информацию о правильности выполнения запрограммированных заданий.

Лит.: Программированное обучение и кибернетические обучающие машины. Сб. статей. Под ред. А. И. Шестакова, М., 1963; Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф., Решетова З. А., Программированное обучение, М., 1964; Ительсон Л. Б., Математические и кибернетические методы в педагогике, М., 1964; Леонтьев А. Н., Гальперин П. Я., Теория усвоения знаний и программированное обучение, «Сов. педагогика», 1964, № 10; Крэм Д., Программированное обучение и обучающие машины, пер. с англ., М., 1965; Гальперин П. Я., Управление процессом учения, в кн.: Новые исследования в пед. науках, М., 1965, в. 4; его же, О психологич. основах программированного обучения, там же; Смирнов А. А., Вопросы методики программированного обучения, там же; Гальперин П. Я., Решетова З. А., Талызина Н. Ф., Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на совр. этапе, М., 1966; Программирование обучения в технич. вузе, [К.], 1965; Ланда Л. Н., Алгоритмы и программированное обучение, М., 1965; Столяров Л. М., Обучение с помощью машин, пер. с англ., М., 1965; Skinner B. F., Cumulative record, N. Y., [1959]; Automatic teaching: the state of the art, ed. by E. Galanter, N. Y., 1959; Lumsdain A., Glaser R. [eds.], Teaching machines and programmed learning, Wash., 1960; Green E. J., The learning process and programmed instruction, [N. Y.], 1962; Programmed learning and computer-based instruction. Proceeding of the Conference of application on digital computers to automatic instruction. Oct. 10—12, 1961, N. Y.—L., 1962; Programmed learning: theory and research, ed. by W. I. Smith and J. W. Moore, [N. Y.], 1962; Applied programmed instruction, ed. by S. Margulies and L. Eigen, N. Y.—L., 1962; Frank H., Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Eine Einführung in die Informationspsychologie und ihre philosophischen, mathematischen und physiologischen Grundlagen, Baden-Baden [u. a.], 1962; Décote G., Vers l'enseignement programmé, P., [1963]; Mialaret G., Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré, P., [1964]; Freinet C., Bandes enseignantes et programmation, Cannes, [1965].

Н. Ф. Талызина. Москва.

ПРОГРАММИ́РОВАННЫЙ УЧЕ́БНИК — учебник, текст к-рого построен на основе принципов программного управления процессом усвоения знания (см. *Программированное обучение*).

В настоящее время П. у. находятся в стадии экспериментальной разработки и проверки и ещё не вошли в повседневную практику обучения. Это объясняется в значительной мере тем, что создание П. у. представляет собой чрезвычайно трудоёмкий процесс. По нек-рым данным трудоёмкость создания текста П. у. для одного часа уч. занятий достигает 100 чел.-час. работы программиста и требует высокой пед. квалификации автора. Результаты работы по экспериментальным П. у. свидетельствуют о выигрыше во времени по сравнению с обычным обучением на 25—35%. При этом обеспечивается высокая успеваемость всех уч-ся, преобразуется и облегчается труд педагога.

П. у. отличается от других типов учебников построением уч. текста. Ученику в тексте П. у. предлагается не только нек-рая информация, но и даётся система заданий, выполнение к-рых должно обеспечить усвоение как самой информации, так и способов её использования на практике.

Наличие нек-рой информации, заданий и указаний по их выполнению создаёт для уч-ся возможность самостоятельного приобретения знаний и соответствующих умений, т. е. текст П. у. строится так, чтобы происходило управление познавательной деятельностью уч-ся и процессом усвоения. Благодаря этой особенности П. у., его текст называют обучающей программой и часто без какого бы то ни было изменения используют для обучения с помощью спец. технич. устройств — *обучающих машин*.

П. у. состоит из расположенных в определённой последовательности текстовых абзацев (кадров),

выполняющих определённые обучающие (управляющие) функции. Несколько таких абзацев текста, объединённых общностью дидактич. цели и содержа-

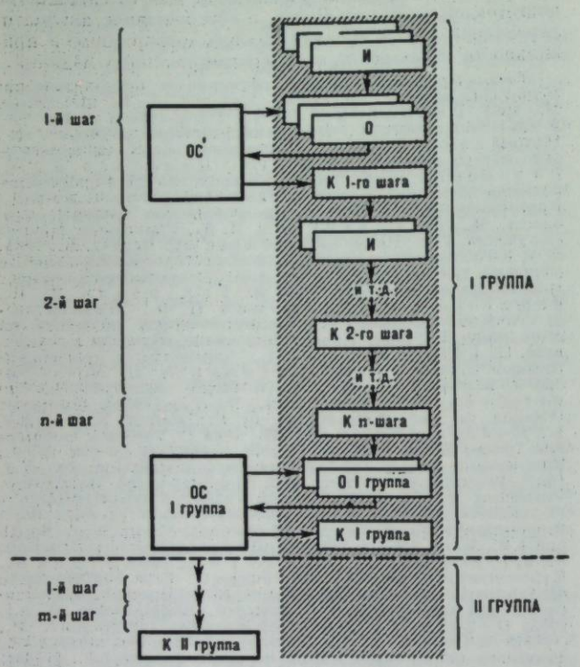


Рис. 1. Схема линейной программы обучения.

ния, называют шагом обучающей программы. Кадры каждого шага отделены друг от друга, пронумерованы, и ученик имеет возможность читать их только в той последовательности, как это предусмотрено избранной структурой обучающей программы. В составе одного шага различают след. кадры: «информационный» (и), «операционный» (о), «обратной связи» (ос), «контрольный» (к), «указательный» (у). Полная или частичная совокупность этих кадров образует полный или сокращённый шаг обучающей программы.

Содержание отдельных кадров обучающей программы зависит от принятой теории обучения. В амер. П. у. приняты бихевиористич. и гештальтпсихологич. концепции обучения, исходя из к-рых и составляются обучающие программы. Им свойственны существенные недостатки.

Большие возможности для составления П. у. представляют разработанные сов. психологами теории усвоения уч-ся знаний и умений — такие, как теория поэтапного формирования умственных действий, ассоциативная теория формирования ума и теория формирования общих методов мышления на основе алгоритмизации процесса обучения (см. *Обучение*).

Несмотря на различие теорий усвоения, на основе к-рых строятся обучающие программы, П. у. обладают вследствие принятого в них принципа шагового построения текста функционально общими чертами.

Так, в информационных кадрах программы всегда содержится нек-рая ограниченная порция исходной информации, в к-рой раскрывается сущность усваиваемого уч-ся *понятия*. Требование ограничения объёма этой порции связано с возможностями оперативной *памяти* человека и стремлением к наиболее быстрому усвоению. Согласно теории поэтапного формирования

умственных действий с помощью информационных кадров у обучаемого создаётся ориентировочная основа действия.

В операционных кадрах содержатся задания и указания, к-рыми направляется деятельность уч-ся по усвоению понятий, сформулированных в информационных кадрах программы. Обоснованность содержания и последовательности заданий и видов деятельности, предписываемая операционными кадрами шага, даёт возможность формировать знания и умения уч-ся на любом заданном уровне, к-рый может быть описан в виде системы определённых параметров. Задания в операционных кадрах могут требовать от уч-ся выполнения материального (практического), умственного действия, речевого или письменного описания способа решения проблемы, анализа или синтеза условий задачи. В операционных кадрах содержатся указания, направляющие деятельность ученика и оказывающие нек-рую помощь в выборе правильных решений.

За операционными кадрами следуют кадры т. н. внутренней обратной связи, позволяющие самому ученику контролировать и корректировать свою познавательную деятельность и добиваться успешного усвоения содержания П. у. В кадрах внутренней обратной связи содержатся ответы и решения проблем и заданий операционных кадров. Кадры внутренней обратной связи помогают воспитывать у уч-ся сознательное отношение к своей деятельности, привычку и умение контролировать её, находить существенные методы оценки проблемной ситуации и способы её решения.

Своё название кадры внутренней обратной связи получили потому, что с их помощью удаётся, в случае необходимости, корректировать познавательную деятельность уч-ся без помощи учителя, а только средствами самого П. у., т. е. все информационные связи замыкаются внутри системы «ученик — П. у.». Деятельность ученика по решению проблем операционных кадров не вполне самостоятельна. Однако сочетание операционных кадров и кадров внутренней обратной связи делает её вполне сознательной и успешной.

Наряду с установлением внутренней обратной связи П. у. даёт возможность установить и т. н. внешнюю обратную связь, когда информационные связи замыкаются через учителя — внешний элемент по отношению к системе «ученик — П. у.». Для этого в состав шага вводится контрольный кадр, в к-ром уч-ся предлагаются нормированные контрольные задания. С помощью этого кадра учитель получает соответствующую информацию об успехах ученика и определяет, какие следует дать указания ученику и как оценить его работу.

Контрольные и операционные кадры существенно отличаются своим содержанием. Если в операционных кадрах уч-ся даются не только нек-рые задания, но и оказывается помощь в их решении, то контрольные рассчитаны на полную самостоятельность ученика.

Указательные и нек-рые другие разновидности кадров несут в программе вспомогательную нагрузку (напр., указывают ученику, на какую страницу обратиться за консультацией, где найти пособие и т. п.).

Несколько близких в смысловом отношении шагов объединяются в группы и в темы, в конце к-рых содержится серия обобщающих операционных кадров и кадров внутренней обратной связи, позволяющих обобщить пройденный материал.

Чередование кадров внутри шага подчиняется нек-рым правилам, вытекающим из сущности теории программного управления процессом обучения. Полная формула шага обучающей программы имеет вид: И+О+Ос+ +К+У. Часто в П. у. шаг обучающей программы строится по сокращённым (нек-рые кадры опущены) и по преобразованным формулам (чередование кадров из-

менено), но обязательно должно обеспечиваться управление в процессе обучения, т. е. обязательно наличие и сочетание кадров О+Ос (именно в данной последовательности). Недопустимы схемы построения шага, в к-рых не содержится кадра обратной связи, т. к. уч-ся в этом случае не может самостоятельно контролировать и корректировать свою деятельность.

По характеру расположения уч.

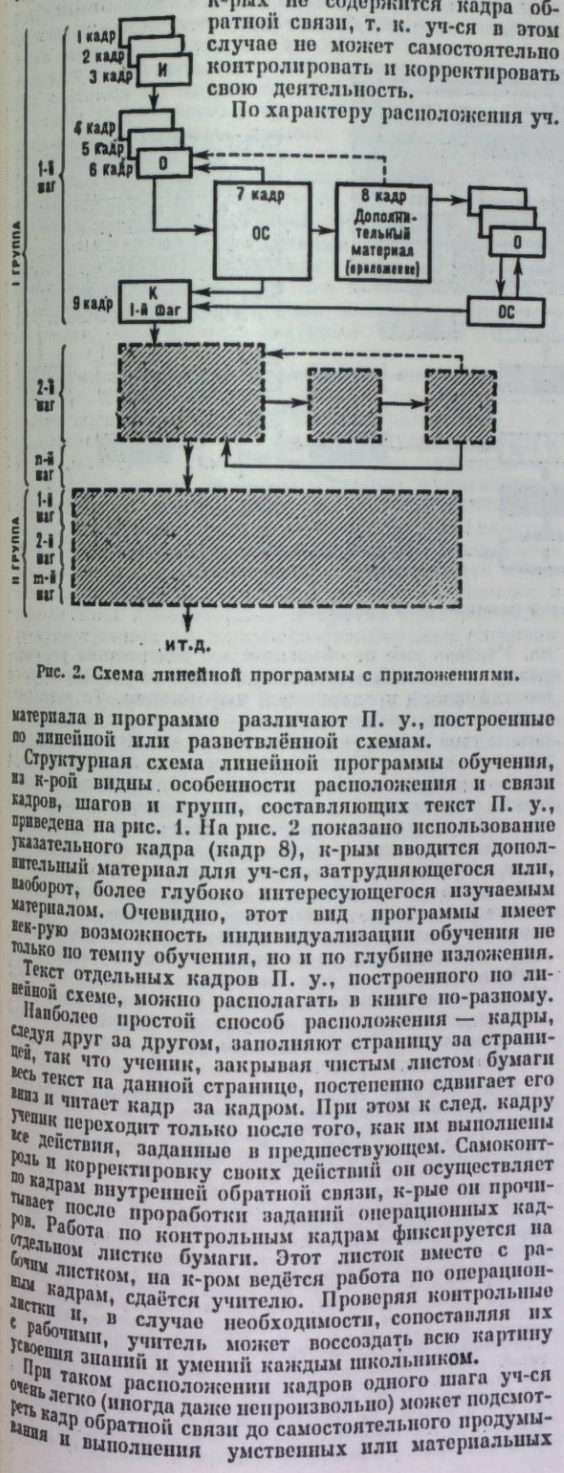


Рис. 2. Схема линейной программы с приложениями.

материала в программе различают П. у., построенные по линейной или разветвлённой схемам.

Структурная схема линейной программы обучения, из к-рой видны особенности расположения и связи кадров, шагов и групп, составляющих текст П. у., приведена на рис. 1. На рис. 2 показано использование указательного кадра (кадр 8), к-рым вводится дополнительный материал для уч-ся, затрудняющегося или, наоборот, более глубоко интересующегося изучаемым материалом. Очевидно, этот вид программы имеет нек-рую возможность индивидуализации обучения не только по темпу обучения, но и по глубине изложения.

Текст отдельных кадров П. у., построенного по линейной схеме, можно располагать в книге по-разному.

Наиболее простой способ расположения — кадры, следуя друг за другом, заполняют страницу за страницей, так что ученик, закрывая чистым листом бумаги весь текст на данной странице, постепенно сдвигает его вниз и читает кадр за кадром. При этом к след. кадру ученик переходит только после того, как им выполнены все действия, заданные в предшествующем. Самоконтроль и корректировку своих действий он осуществляет по кадрам внутренней обратной связи, к-рые он прочитывает после проработки заданий операционных кадров. Работа по контрольным кадрам фиксируется на отдельном листке бумаги. Этот листок вместе с рабочим листком, на к-ром ведётся работа по операционным кадрам, сдаётся учителю. Проверяя контрольные листки и, в случае необходимости, сопоставляя их с рабочими, учитель может воссоздать всю картину усвоения знаний и умений каждым школьником.

При таком расположении кадров одного шага уч-ся очень легко (иногда даже непроизвольно) может подсмотреть кадр обратной связи до самостоятельного продумывания и выполнения умственных или материальных

действий, заданных в операционных кадрах. Такое подсматривание несколько снижает качество усвоения. Для предотвращения непроизвольного подсматривания текста кадра обратной связи применяют расположение материала П. у., при к-ром на каждой странице книги содержится текст лишь одного из кадров данного шага.

Теперь прочитав, напр., информационный кадр, надо перевернуть страницу П. у., чтобы прочитать операционный кадр, к-рый находится на том же уровне, но уже на другой странице. На след. странице читатель найдёт соответствующий кадр внутренней обратной связи, на другой — контрольный кадр и т. д. Проработав количество страниц, соответствующее числу кадров данного шага, по первым строкам каждой страницы, уч-ся затем возвращается к началу П. у. и опять прочитывает те же страницы, но уже по неск. строкам след. уровня и т. д.

Встречаются П. у., имеющие формат одного кадра, так что полный текст обучающей программы излагается в неск. таких П. у. (ч. I, ч. II и т. д.), т. к. в одной книге получается слишком много страниц и ею неудобно пользоваться.

При применении обучающей программы, построенной по разветвлённой схеме (рис. 3 и 4), к каждому операционному кадру предусматривается неск. (по числу возможных решений) кадров обратной связи. В зависимости от принятого учеником решения он имеет возможность в соответствующем кадре обратной связи получить необходимые разъяснения для контроля и корректировки своего ответа. В линейной же программе к каждому операционному кадру имеется в принципе лишь один кадр обратной связи. В нём независимо от принятого учеником решения даётся эталон выполнения действия. Ошибка ученику не объясняется, предполагается, что он должен её сам понять и исправить.

В П. у., построенном по разветвлённой программе, последовательность страниц не соответствует после-

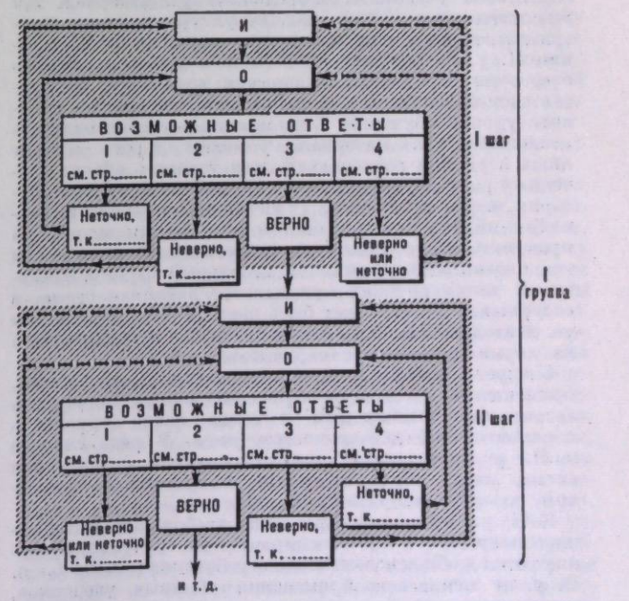


Рис. 3. Схема простой разветвлённой программы.

довательности текста: на одних страницах содержатся кадры информационные и операционные, а на дру-

гих — обратной связи и контрольные. В зависимости от выбранного в операционном кадре варианта ответа на проблему уч-ся отсылается к определённой (не следующей) странице учебника, где содержится соответствующий текст кадра обратной связи. Очевидно, что нельзя подсмотреть его ранее, чем произвести выбор.

ными, либо справочными пособиями и, строясь на его основе, сохранят с ним тесную связь и преемственность.

П. у. могут быть использованы на уроках, в домашней работе, а также при заочном обучении. Проведённые эксперименты показывают, что использование П. у. изменяет характер изложения учителем нового материала. Учитель уже не объясняет всё содержание уч. материала и не добивается понимания и усвоения уч-ся каждой детали предлагаемой информации. То, что учитель должен сообщить уч-ся,— это скорее вводная беседа к теме урока, чем объяснение его. Вводные беседы строятся таким образом, что уч-ся получают ясное и чёткое представление в наиболее общем виде о содержании тех понятий, к-рые им предстоит усвоить, это способствует сознательности и активности обучения.

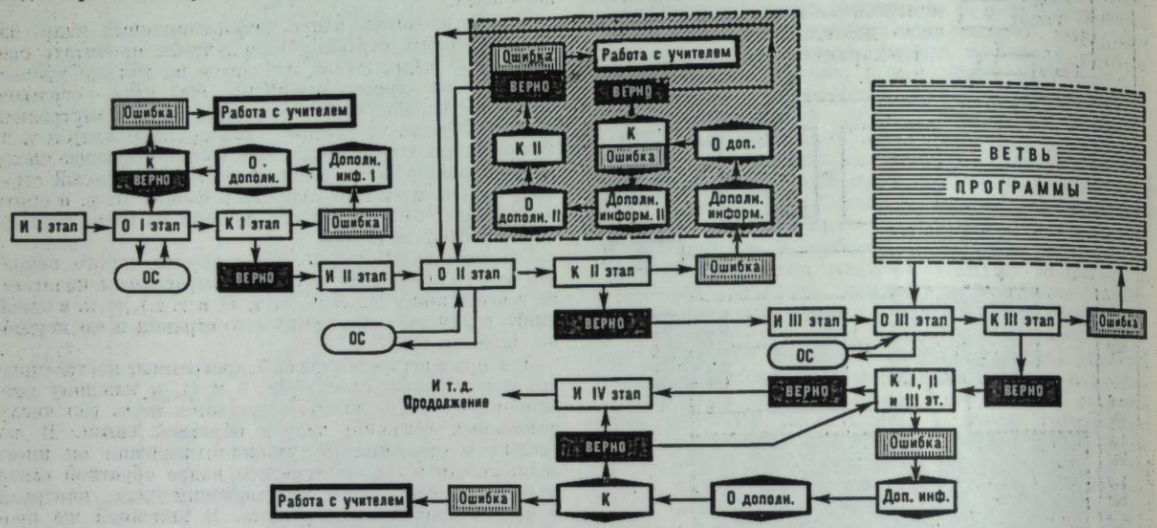


Рис. 4. Схема дифференцированной разветвлённой программы.

Выбор структурной схемы обучающей программы для составления П. у. зависит от многих факторов, в первую очередь — от познавательных возможностей уч-ся, от сложности уч. материала, а также от заданного уровня обучения. Чем более известна предшествующая подготовка ученика и чем сложнее уч. материал, тем предпочтительнее линейная структурная схема программы, ибо применяемые до сих пор способы построения П. у. по разветвлённой схеме с выбором готового ответа из ограниченного перечня возможных вариантов малоэффективны для достижения достаточно высокого уровня обучения. С их помощью удобно излагать несложный уч. материал, усвоение к-рого состоит лишь в умении распознавать или узнавать объект изучения в ряду других. Если же заданы такие уровни обучения, к-рые требуют от уч-ся воспроизведения информации об объекте изучения и применения знаний на практике, то с помощью разветвлённой программы такие цели недостижимы за небольшой отрезок времени. В таких случаях применяется линейная схема, в содержание к-рой может быть введена соответствующая уч. деятельность, более разнообразная, чем выбор ответа из серии возможных вариантов.

Следует отметить, что разветвлённые программы, применяемые с помощью обучающих машин, могут быть весьма результативными и очень гибко управлять познавательной деятельностью уч-ся. В ряде случаев в П. у. применяется комбинированная структурная схема, когда часть материала излагается по линейной, а часть по разветвлённой схеме.

К П. у., кроме специфических требований, вытекающих из сущности программированного обучения, предъявляются и общедидактические требования (см. *Учебник*). П. у. не исключает применения обычных учебников, задачников и др. уч. книг, однако роль последних в уч. процессе, по-видимому, значительно изменится, преобразуется также и характер изложения в них материала. По отношению к П. у. они могут стать либо дополнительными, либо справочными пособиями и, строясь на его основе, сохранят с ним тесную связь и преемственность.

Лит.: Ланда Л. Н., Обучение уч-ся методам рационального мышления и проблема алгоритмов, «Вопр. психологии», 1961, № 1; Самарин Ю. А., Очерки психологии ума, М., 1962; Дорошкевич А. М., Первые результаты работы с программированным учебником, «Вестник высшей школы», 1963, № 8; Беспалько В. П., Каковы же наши принципиальные возможности?, там же, 1965, № 9; его же, Методические указания по программированному обучению в ср. спец. учеб. заведениях Мосгорисполкома, М., 1964; Молекулярная физика и теплота. Под ред. М. И. Розенберга, К., 1964; Розенберг М. И., Экспериментальное исследование эффективности программированного обучения в процессе преподавания физики, К., 1964; Программированное обучение, М., 1964; Гальперин П. Я., Основные результаты исследования по проблеме «Формирование умственных действий и понятий», М., 1965; Крэм Д., Программированное обучение и обучающие машины, М., 1965; Crowder N. A., Automatic tutoring by means of intrinsic programming, в кн.: Automatic teaching. Ed. by E. Galanter, N. Y., [1959]; Holland J. G., Skinner B. F., The analysis of behavior, N. Y., 1961; Blumenthal J. C., English 2600, N. Y., 1962; Hughes R. J., Pipe P., Introduction to electronics, Toronto, 1961.

В. П. Беспалько. Москва.

ПРОДЛЁННОГО ДНЯ ГРУ́ППА — см. *Группа продлённого дня.*

ПРОДЛЁННОГО ДНЯ ШКО́ЛА — см. *Школа с продлённым днём.*

ПРОИЗВО́ДСТВЕННАЯ ПРА́КТИКА — в высших и средних спец. уч. заведениях СССР и ряда других стран важная составная часть подготовки специалистов, имеющая целью дать студентам и уч-ся практич. знания и навыки по избранной специальности. П. п. содействует закреплению и проверке полученных студентами и уч-ся теоретич. знаний, установлению тесной связи уч. заведений с производством.

Впервые в России П. п. была введена в уч. заведениях в конце 18 — нач. 19 вв. Система подготовки студентов, предусматривающая тесную связь теоретич. обучения с практич. занятиями по специальности, была разработана Моск. высшим технич. уч-щем (ныне МВТУ им. Н. Э. Баумана) в 70-е гг. 19 в. Эта система, получившая название «русская школа практического обучения», была принята ведущими высшими уч. заведениями США и стран Зап. Европы.

П. п. входит в систему подготовки специалистов не только по техническим, но и по всем другим специальностям высшего и среднего спец. образования. П. п. принято называть и спец. практику будущих учителей — в школах, уч.-воспитательных и др. учреждениях (*см. Педагогическая практика*), будущих журналистов — в редакциях и издательствах (см. *Журналистское образование*), будущих врачей — в лечебно-профилактич. учреждениях, клиниках и больницах (см. *Медицинское образование*) и др. Прохождение П. п. является обязательным наравне с изучением теоретич. дисциплин и выполнением лабораторных и других практич. работ, предусмотренных уч. планом соответствующей специальности.

Сов. высшая и ср. спец. школа связывает «в единый учебный процесс теорию и практику с таким расчётом, чтобы каждая ступень производственной практики была подчинена прохождению соответствующей части теоретического курса» (Пост. ЦИК СССР от 19 сент. 1932). При этом студенты и уч-ся выполняют по специальности весь цикл основных работ. П. п. организуется на передовых предприятиях, располагающих совр. оборудованием, в школах, больницах, на строительствах, в изыскательских и поисково-разведочных партиях, проектных организациях, колхозах, совхозах и др. Объём, содержание и сроки П. п. предусматриваются уч. планами и программами уч. заведений с учётом особенностей соответствующих отраслей пром-сти, транспорта, связи, сельского х-ва, культуры. Так, во втузах за весь период обучения на П. п. отводится 6—7 мес., в течение к-рых, как правило, проводится 3 вида практики: на 2-м курсе — общее знакомство студентов с предприятием соответствующей отрасли х-ва (по отдельным специальностям такая П. п. заменяется работой в уч. мастерских или же работа в мастерских совмещается с общеознакомительной практикой); на 4-м курсе — технологич. практика; на 5-м — преддипломная. Во время П. п. студенты и уч-ся, как правило, находятся на рабочих местах (на старших курсах они занимают обычно оплачиваемые должности по специальности), изучая достаточно широкий участок производства и приобретая навыки организации, управления и контроля. Во время преддипломной П. п. студенты и уч-ся готовят материалы к дипломному проекту или дипломной работе.

П. п., как правило, предшествует уч. практика в мастерских, лабораториях, на уч. полигонах, в уч.-опытных х-вах и т. п.; цель её — ознакомление студентов и уч-ся с оборудованием и основными технич. приёмами работы и подготовка их к прохождению практики в производственных условиях. В целях широкого знакомства студентов и уч-ся с производством во время П. п. организуются экскурсии по специальности на предприятия или в учреждения. Экскурсии завершаются обычно обобщающими беседами с руководящими работниками и передовиками производства и их консультациями по вопросам, возникающим у студентов и уч-ся. В период П. п. специалисты-производственники читают студентам и уч-ся лекции преимущественно по вопросам, связанным со спецификой данного вида производства и новейшими достижениями техники, а также лекции по вопросам экономики, организации и управления на основе опыта данного предприятия.

Общее уч.-методич. руководство П. п. в вузах осуществляют соответствующие кафедры. Руководство по месту П. п. возлагается на квалифицированных специалистов производства. Преподаватели, выделяемые в качестве руководителей П. п., предварительно составляют и согласуют её программу с руководителями производства, при этом особое внимание обращается на составление графика передвижения практикантов по рабочим местам производства в соответствии с требованиями программы. По окончании П. п. студенты и уч-ся составляют и сдают отчёты о выполнении программы практики. К отчёту прилагаются различные технич. материалы — чертежи, рисунки, фотографии, схемы, таблицы, образцы материалов, изделий и т. п. Отчёт проверяется руководителем П. п., после чего практиканты сдают зачёт по П. п., к-рый чаще всего проходит в форме защиты представленного отчёта в комиссии по месту практики или в уч. заведениях. Зачёт оценивается по четырёхбалльной системе (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно); при этом учитывается характеристика и оценка работы студента (уч-ся) руководителем практики от предприятия. Лучшие студенческие отчёты по П. п. используются в вузах в уч. целях, а также в качестве материалов при проведении н.-и. работ. В случае неудовлетворительной оценки П. п. назначается повторное прохождение П. п. в индивидуальном порядке.

В ср. спец. уч. заведениях СССР существует преддипломная П. п., на к-рую отводится 6 недель уч. времени на последнем году обучения. Эта П. п. посвящается широкому ознакомлению уч-ся со структурой и работой предприятия, а также подготовке материалов для дипломного проекта. П. п. в этих уч. заведениях предшествуют *производственное обучение* и *производственная работа*.

В отличие от системы проведения П. п., принятой в уч. заведениях СССР и других социалистич. стран, в уч. заведениях капиталистич. стран обычно П. п. не входит в уч. процесс, а ознакомление молодых специалистов с производством осуществляется после окончания ими уч. заведения — в процессе работы по специальности.

С. И. Зиновьев. Москва.

ПРОИЗВО́ДСТВЕННАЯ РАБО́ТА в СССР — составная часть подготовки специалистов со ср. образованием и квалифицированных рабочих, заключающаяся в непосредственном участии обучающихся в производственном труде на предприятиях с уч. целями. Как правило, этой работе предшествует *производственное обучение*, осуществляемое, в зависимости от условий, или в самом уч. заведении (преимущественно в мастерских, монтажных и демонтажных классах, в уч.-опытных х-вах и др.), или непосредственно на предприятии. В ср. спец. уч. заведениях на 3-м курсе на П. р. в условиях производства отводится 26 недель, причём, как правило, уч-ся работают на оплачиваемых рабочих местах соответственно полученной производственной квалификации. В отдельных случаях допускается замена П. р. *производственной практикой*. На 2-м курсе (в отдельных случаях на 1-м и 2-м) уч-ся техникумов перед П. р.

проходят практич. (производственное) обучение в объеме 600—700 часов, к-рое завершается сдачей квалификационного экзамена в производственной комиссии, присваивающей уч-ся соответствующий рабочий разряд (см. *Среднее специальное образование*).

ПРОИЗВО́ДСТВЕННАЯ ЭКСКУ́РСИЯ (у ч е б н а я). В общеобразовательных школах СССР П. э. предусматриваются учебными программами школы, гл. обр. по предметам естественнонауч. цикла и в связи с трудовым обучением. Они имеют большое образовательное, политехнич. и воспитательное значение. П. э., проводимые в органич. связи с содержанием школьных уч. предметов, помогают уч-ся уяснить, что естественные науки являются фундаментом совр. техники; они раскрывают неразрывную связь теории и практики в производственной деятельности людей. Во время П. э. уч-ся знакомятся с принципами устройства и действия машин, станков, технич. сооружений; с использованием в технике различных материалов; с технологич. процессами и контрольно-измерительной техникой; с вопросами комплексной механизации, электрификации, автоматизации и интенсификации производственных процессов.

При рассмотрении технич. объектов обращается внимание на передовые методы производства, на сходство и различие в технич. устройствах. Выявляется типичное в них.

От уч-ся при проведении П. э. требуются особое внимание и наблюдательность, т. к. естественнонауч. законы действуют в новых для уч-ся ситуациях, комплексно применяются знания из разных областей науки, а также специфичны условия отдельных производств (работа двигателей, станков, компрессоров и др.). Развитию наблюдательности способствует выполнение уч-ся заданий во время П. э.

Существенное значение для *профессиональной ориентации* уч-ся имеет показ того, какие высокие требования предъявляет совр. производство к науч.-технич. подготовке работников. Среди этих требований — умение производить измерения и фиксировать их результаты, снимать пробы и делать правильные выводы о ходе технологич. процесса и качестве продукции, принимать решения для создания оптимальных условий работы. Правильности выбора профессии способствует также ознакомление уч-ся с конкретными примерами рационализации и изобретательства и технико-экономич. результатами их внедрения в производство, со значением выпускаемой продукции для нар. хозяйства.

Строгая последовательность технологич. процессов, их науч.-теоретич. обоснованность, чёткость, ритмичность и динамика этих процессов, логичность операций, производимых при помощи машин и установок, осознание возможности осуществления науч.-технич. замыслов побуждают уч-ся к *моделированию, конструированию, к опытнической работе*.

Отбор объектов для П. э. осуществляется при планировании уч. материала. Намечаются экскурсии на производство с совр. техникой и технологией: на предприятия машиностроения, энергетики, металлургии, химич. промышленности, строительной индустрии, транспорта, связи, высокомеханизированного с.-х. производства и др.

Полезно также проводить экскурсии на предприятия местного значения: на местную электростанцию, в трамвайный и троллейбусный парки, автомобильный гараж, на строительную площадку, радиотрансляционный узел (физика); мыловаренный, спиртовой, цементный, стекольный, керамич. заводы (химия); селекционную и опытно-мелиоративную станции, животноводческую ферму и птицеферму (биология). П. э. проводят на предприятие в целом, в отдельные цехи заводов и фабрик или к отдельным технич. объектам.

Большой познавательный интерес вызывают у уч-ся экскурсии в лаборатории заводов, фабрик, учебных и науч.-исследовательских ин-тов. В их числе химич. лаборатории пром. предприятий, заводские лаборатории по испытанию свойств металлов, сплавов и синтетических материалов, контрольно-семенные и агрохимические лаборатории. Здесь учащиеся встречаются с применением знакомых им веществ, методов измерений, и поэтому *лабораторные работы*, проводимые в школе, приобретают в глазах учащихся практическую значимость.

Нек-рые П. э. проводятся преподавателями физики, химии, биологии, географии совместно, ибо в ряде производств технологич. процессы основываются на одновременном и взаимно согласованном использовании химич., биологич. и физич. явлений и законов. Так, на экскурсиях к с.-х. машинам обращается внимание на физич. основы устройства и действия этих машин и на выполнение ими действий, обеспечивающих условия для нормального развития растений (биология и физика); на экскурсиях в литейный цех — на физич. принципы плавления и литья металлов и условия, обеспечивающие их определённый химич. состав (физика и химия).

Содержание П. э. определяют исходя из задач уч. процесса. Напр., обращается внимание на то, что при обжиме слитков металла на обжимном стане или протягивании проволок через фильеры на волочильных станах используются пластич. свойства металлов (физика); для увеличения скорости химич. процессов газ и жидкость в абсорбционных аппаратах направляют навстречу друг другу — противотоком (химия); в инкубаторах применение автоматич. регуляторов температуры и влажности обеспечивает выведение цыплят из яиц (зоология) и т. д.

Возможны *экскурсии*, предваряющие изучение темы или раздела курса или завершающие их изучение.

П. э. могут быть тематическими и обобщающими.

П р и м е р т е м а т и ч. э к с к у р с и и п о х и м и и. Для ознакомления уч-ся с производством простого суперфосфата рассматривается в производственных условиях работа аппарата непрерывного действия. Уч-ся знакомятся с процессом смешивания в аппарате фосфорита и серной кислоты и с движением полученной массы к карусели, со срезанием полученного продукта и транспортировкой его на склад. Выясняется действие отдельных частей аппарата, согласованность их работы во времени, разбираются химич. процессы, происходящие в нём — образование сульфата и фосфата кальция. Обращается внимание уч-ся на способы увеличения скорости реакции — измельчение фосфорита для увеличения поверхности исходного продукта и интенсивное перемешивание его с серной кислотой, на производительность аппарата.

П р и м е р о б о б щ а ю щ е й э к с к у р с и и п о ф и з и к е. При проведении экскурсии на тепловую электрич. станцию сначала рассматривается её общая схема и по ней — последовательность превращения различных видов энергии. Анализируются физич. явления и процессы, происходящие в отдельных сооружениях электрич. станции: использование явления удара — в пылеугольной мельнице; способы сжигания топлива и обогрева трубок, циркуляция воды и парообразование, перегрев пара—в паровом котле; действие струи пара, изменение давления и скорости струи пара, отбор пара — в турбине; явление электромагнитной индукции, способы устранения индукционных токов в сплошных телах, возбуждение генератора, система охлаждения — в генераторе. Рассматривается главный щит управления электростанции и разъясняется его назначение. Эта П. э. позволяет повторить и обобщить знания уч-ся по многим разделам курса физики.

Наибольший пед. эффект достигается, если П. э. проводит учитель школы. При подготовке к экскурсии уч-ся сообщаются (на предприятии или в школе) общие сведения о предприятии, его структуре, сооружениях, технологич. процессе и технико-экономич. показателях. Такую подготовку желательно сочетать с показом соответствующих уч. кинофильмов, напр. «Подъемные механизмы на строительных работах», «Электрические станции» (физика); «Металлургия чугуна и стали», «Производство серной кислоты контактным способом» (химия). Имеются кинофильмы-экскурсии: «На оптическом заводе» (физика), «Коксохимическое производство», «Производство соляной кислоты» (химия) и др.

Порядок осмотра определяется последовательностью технологич. процесса. Во время П. э. школьникам ставятся вопросы, выясняющие понимание ими науч. основ устройства и действия машин, установок, приборов и хода производственных процессов. В соответствии со своими заданиями (в зависимости от характера и объёма экскурсионного материала одинаковые задания даются всем уч-ся или между ними распределяются разные задания) участники экскурсии получают ответы от экскурсовода и, если это возможно по производственным условиям, выполняют необходимые наблюдения, измерения, краткие записи, а также рассматривают внутреннее устройство машин и установок, находящихся в ремонте. Строго соблюдаются правила техники безопасности. Уч-ся класса делятся на 2—3 группы, к-рыми руководят учитель школы и работники производства.

На уроке подводятся итоги П. э. Ответы уч-ся по содержанию экскурсии оцениваются.

Умело проводимые П. э. содействуют устранению формализма в преподавании и в знаниях уч-ся, осуществлению связи школьных курсов с жизнью, техникой, производством.

Лит.: И в а ш к е в и ч Н. П., Кино и производств. экскурсии в ср. школе, М., 1957; Е н о х о в и ч А. С., Экскурсии к энергетич. установкам с.-х. произ-ва, М., 1958; У с о в а А. В., Производств. экскурсии по физике в школе, Челябинск, 1961; П о н о м а р е в В. П., Школьные экскурсии в с.-х. произ-во, М., 1964. *Л. И. Резников.* Москва.

ПРОИЗВО́ДСТВЕННОГО ОБУЧЕ́НИЯ ИНСТИТУ́Т—н.-и. ин-т *Академии педагогических наук РСФСР*. Создан в августе 1960 в связи с введением в общеобразовательных школах производственного обучения. Ин-т разрабатывает на основе теоретич. исследований, экспериментальной работы в опорных школах, а также изучения опыта массовых школ, научные основы содержания, организации и методики политехнического и трудового обучения и воспитания; проблемы, обеспечивающие подготовку молодёжи к труду и выбору профессии.

В соответствии с этими задачами Ин-т имеет 6 секторов (1966): методики обучения труду и технике в школьных мастерских; методики обучения труду и технике на базе пром. производства; методики обучения с.-х. труду и технике; изучения трудовых процессов и рациональных методов трудового обучения; воспитания в общественно полезном труде; профессиональной ориентации.

Ин-т имеет 3 лаборатории при сельских ср. школах: Самарской (Ростовская обл.), Костенской (Воронежская обл.) и Детчинской (Калужская обл.), а также ряд опорных школ в Москве, Куйбышеве, Кирове, Ростове-на-Дону, Новгороде, Волгограде, Иванове, Челябинске и др. промышленных, а также с.-х. центрах, уч. цехов и лабораторий на предприятиях. Ин-т координирует свою деятельность с кафедрами мп. пед. ин-тов, а также с ин-тами усовершенствования учителей.

На основе экспериментальных исследований, опытного преподавания и обобщения опыта передовых учителей ин-том разработаны программы трудового обучения, составлены методич. руководства и пособия для учителей. Ин-т принимает участие в создании учебников для школ, подготовляемых в АПН РСФСР.

ПРОИЗВО́ДСТВЕННОГО ОБУЧЕ́НИЯ СИСТЕ́МЫ. Понятие П. о. с. охватывает: принцип расчленения содержания производственного обучения, порядок возможной группировки его частей и последовательность овладения ими.

П. о. с. зависит от круга работ (обязанностей), выполняемых рабочим данной профессии при определённом уровне квалификации.

П. о. с. изменялись с развитием производства, общественных отношений и систем образования. При низком уровне развития техники и разделения труда производственное обучение проводилось, за редким исключением, в форме индивидуального ученичества. Перечень изделий — предметов, изготовлявшихся на данном участке производства,— служил программой обучения. Уч. расчленение процесса изготовления отдельного предмета (недостаточно дробное) и последовательность обучения в большой мере зависели от сложившихся условий производства и были, как правило, неустойчивыми. Эта П. о. с. получила позднее название п р е д м е т н о й. Претерпев значительные изменения, она сохранилась до настоящего времени и в усовершенствованном виде продолжает применяться при индивидуальном обучении.

В 70-е гг. 19 в. в России была разработана новая П. о. с.— о п е р а ц и о н н а я с и с т е м а (получившая название русской). Её возникновение связано с развитием производственного обучения на базе стационарных уч. заведений, ростом разделения труда. Операционная П. о. с. была разработана в уч. мастерских МВТУ для обучения слесарным, токарным и столярным работам. Содержание обучения расчленялось в соответствии с основными операциями, применяемыми при изготовлении (обработке) разных изделий. Обучение проводилось вначале на чисто уч. объектах, форма к-рых специально задавалась в соответствии с выделенными операциями и намеченной последовательностью их освоения.

Операционная П. о. с. позволяет проводить обучение более систематично, с большей полнотой, чем предметная, и облегчает контроль за ходом его. Осн. недостаток операционной П. о. с.: объекты работы в дальнейшем, как правило, использоваться не могут. Гл. обр. по этой причине операционная П. о. с. была заменена системами, сочетающими операционное и предметное начала. Однако она оказала положительное влияние на всю методику производственного обучения и способствовала улучшению предметной П. о. с. Влияние этих систем было взаимным. В начале 30-х гг. в СССР в Центральном ин-те труда была разработана П. о. с., получившая название с и с т е м ы Ц И Т ' а. Эта П. о. с., подобно операционной, была рассчитана на групповую форму обучения, но, в отличие от неё, предназначалась прежде всего для краткосрочной (курсовой) подготовки рабочих. Её особенности — предельно дробное расчленение трудового процесса, выполнение упражнений для отработки не только отдельных приемов, но и движений. При этом использовались технич. средства (направители, тренажёры). Большое значение придавалось моторной тренировке, хотя она проводилась только в самом начале обучения. В системе ЦИТ'а выделялись также функциональные составляющие трудового процесса: установка, обработка, контроль. Система ЦИТ'а вследствие таких свойственных ей недостатков, как чрезмерное дробление трудового процесса и излишняя регламентация действий инструктора и ученика, применялась недолго (20—30-е гг.). Однако нек-рые элементы этой системы (анализ двигательных элементов труда, использование

письменных инструкций и др.) закрепились в методике производственного обучения.

Последующее развитие производства и *профессионально-технического образования* обусловило появление новых П. о. с. На формирование П. о. с. оказывают влияние материальная база обучения, наличие или отсутствие специального инструктора, численность учеников (см. *Групповое производственное обучение*, *Индивидуально-бригадное обучение*) и др. элементы формы обучения. Большое значение имеют также особенности трудового процесса: а) его структура —состав, последовательность, разнообразие операций и, что особенно важно для обучения, их повторяемость; б) возможность вычленения в уч. целях отдельных частей трудового процесса без нарушения его производственного (полезного) содержания.

С точки зрения указанных особенностей трудовые процессы и соответствующие им профессии можно разделить на 3 группы. 1) Обработка металлов на станках (токарь, фрезеровщик и др.), обработка дерева (столяр, плотник), слесарные работы (слесарь), сборочные и монтажные работы (сборщик, монтажник) и др. Для этой группы трудовых процессов характерны большая повторяемость операций, возможность их вычленения и повторения без нарушения производительного характера труда. Указанные особенности позволяют проводить обучение по названным профессиям в уч. цехах и мастерских. 2) Нек-рые строительные работы (каменщики, отделочники), обслуживание текстильных машин (ткачи, прядильщицы) и др. Для этих трудовых процессов характерна гл. обр. большая повторяемость операций при относительной трудности их вычленения. 3) Обслуживание процессов химич. производства (аппаратчик, оператор), обслуживание энергетич. установок (машинисты), обслуживание автоматич. линий (операторы, диспетчеры, наладчики) и др. Этой группе трудовых процессов свойственны сравнительно небольшая повторяемость операций и невозможность или значительная трудность их вычленения без нарушения производственной направленности процесса.

При обучении в уч. мастерских по профессиям 1-й группы применяется операционно-комплексная П. о. с. Её особенности могут быть раскрыты на примере обучения токарей. Вся совокупность токарных работ расчленена на 16 осн. видов работ-операций (обработка наружных цилиндрич. поверхностей, подрезание уступов, вытачивание наружных канавок и т. п.). Эти операции составляют 5 групп, в каждую из к-рых входит от 2 до 4 операций. После обучения каждой группе операций предусматривается выполнение комплексных работ, включающих операции последней группы и наиболее часто повторяющиеся операции предыдущих групп. Обучение проводится в основном на производственных объектах. При их подборе учитывается не только технологич. содержание, но и вспомогательные элементы трудового процесса (настройка станка, планирование и др.). Завершение обучения проводится в большинстве случаев на предприятиях по П. о. с., имеющей предметную основу.

Для подготовки прядильщиц, ткачей и др. рабочих (2-я группа профессий) применяется иная П. о. с. Её особенности видны на примере системы подготовки ткачей. В уч. мастерской, где обучение проводится сравнительно недолго, уч-ся осваивают осн. приёмы по обслуживанию станков и уходу за ними. Вначале их обучают работам, выполняемым при выключенных станках (связывание и заводка нитей, зарядка челнока и др.). После этого обучают работам, выполняемым при включённых станках (ликвидация обрыва нитей и др.). Затем ведётся непродолжительная тренировка в выполнении всех осн. работ. После этого ученики переводятся в производственный или уч.-производственный цех, где они постепенно осваивают обслуживание всё большего числа станков.

При обучении профессиям 3-й группы видоизменение производственного процесса в уч. целях большей частью невозможно. Это обусловлено непрерывностью самого процесса, тесной взаимосвязью всех его частей. Поэтому обучение ведётся, как правило, непосредственно на производстве. П. о. с. предусматривает работу ученика совместно с рабочим в качестве его подручного. Между учеником и рабочим постепенно происходит разделение функций, не затрагивающее, однако, содержания и структуры производственного процесса. Так, напр., при обучении наладчиков токарных автоматов ученик (подручный) вначале выполняет такие работы, как подбор инструментов и приспособлений по операционной карте, установка заготовок, державки, приспособлений и др. Позднее ученик начинает выполнять под непосредственным руководством наладчика более ответственные функции по наладке, регулировке и подналадке. Таким путем происходит также освоение нек-рых осн. операций при подготовке аппаратчиков химич. производств: пуск и остановка агрегатов, регулирование режима и т. д. Функция наблюдения может выполняться вначале параллельно (дублироваться). Указанные особенности обучения обусловливают целесообразность использования тренажёров для тренировки обучаемых в восприятии и переработке информации, поиске и принятии решений.

Лит.: Фишелев А., К вопросу о системе производств. обучения, «Проф.-технич. образование», 1962, № 1; Блинчевский Ф., О нек-рых предпосылках совр. системы производств. обучения, там же, 1962, № 9; Шапоринский С. А., О системах производств. обучения, «Сов. педагогика», 1963, № 1; Батышев С. Я., Подготовка и повышение квалификации рабочих на производстве, М., 1965; Андрианов П., Совр. способы тренировки рабочих, «Социалистич. труд», 1965, № 9. *С. А. Шапоринский.* Москва.

ПРОИЗВО́ДСТВЕННОЕ ОБУЧЕ́НИЕ в средней школе — практическое и теоретич. обучение, проводившееся в 9—11-х классах общеобразовательной ср. школы СССР (1958—66) с целью дать выпускникам проф. подготовку для работы в одной из отраслей нар. х-ва или культуры.

Содержание и характер П. о., соотношение теории и практики, чередование периодов обучения и труда зависело от профиля проф. подготовки уч-ся и от местных условий. Уч.-материальной базой П. о. служили уч. и производственные цехи предприятий, уч.-опытные хозяйства колхозов и совхозов, школьные и межшкольные уч.-производственные мастерские, исследовательские лаборатории, медицинские, торговые и др. учреждения. В качестве организационных форм использовались *групповое производственное обучение*, *бригадное производственное обучение* и *индивидуально-бригадное обучение*, в частности *ученические производственные бригады* в с. х-ве и пром-сти.

Проф. подготовка в ср. школе проводилась более чем по 400 профессиям и специальностям. На П. о. в 9—11-х классах отводилось 2 дня в неделю по 6 ч., в среднем около 1200 ч. за 3 года, в т. ч. на теорию 220 ч. и на практику 980 ч. Теоретич. П. о. осуществлялось инженерно-технич. работниками пром. предприятий и др. специалистами. Практич. П. о., т. е. обучение собственно трудовым процессам, проводилось инструкторами, квалифицированными рабочими, мастерами, техниками. Общее руководство П. о. было возложено на заведующего учебной частью школы по производственному обучению.

В определении содержания и методов П. о. в ср. школе был широко использован опыт сов. проф.-технич. уч-щ, а также опыт подготовки новых рабочих непосредственно на производстве. Методы П. о.: устное изложение, демонстрация, практич. показ трудовых

приёмов и процессов, работа с технич. лит-рой, упражнения, лабораторно-практич. занятия, выполнение уч.-производственных заданий, работа уч-ся на штатных рабочих местах. Важное значение имела такая форма руководства уч-ся, как инструктирование, сочетавшая различные методы и приёмы обучения (см. *Инструктаж* при производственном обучении).

П. о., как правило, проводилось в 2 этапа. На 1-м изучались осн. трудовые приёмы и операции, составляющие самую общую основу содержания труда по профессии. На 2-м этапе П. о. уч-ся овладевали специальными знаниями и осн. практич. умениями и навыками по специальности. По большинству специальностей 1-й этап продолжался до середины 10-го класса. В конце 1-го этапа уч-ся присваивался, как правило, первоначальный разряд. По окончании П. о. (в 11-м классе) уч-ся подвергались *квалификационным экзаменам* по профессиям, в результате к-рых им присваивались тарифные разряды (или звания) и выдавались квалификационные удостоверения.

В августе 1964 ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли пост. о переводе ср. общеобразовательной школы с производственным обучением на 10-летний срок обучения. Совр. ср. школа даёт молодёжи трудовую политехнич. подготовку, сочетающую политехнич. обучение уч-ся с практич. участием их в производительном труде (см. *Трудовое воспитание*, *Трудовое обучение*).

В нек-рых городских и сельских школах, расположенных вблизи крупных предприятий пром-сти, строительства и транспорта, связи, с. х-ва, а также вблизи н.-и. учреждений, проектно-конструкторских и др. организаций, есть возможность для длительной и углублённой трудовой подготовки. Для уч-ся этих школ, к-рые хотят овладеть той или иной специальностью достаточно широкого профиля, соответствующей их науч.-технич. интересам и склонностям (напр., электро-, радиомонтажника, слесаря-сборщика или ремонтника, химика-аппаратчика или лаборанта, программиста-вычислителя, чертёжника-конструктора и др.), могут быть созданы группы П. о. В этом случае на трудовые занятия выделяется дополнительное время (за счёт факультативных занятий, внеклассной работы и др.). Теоретические и практические занятия проводятся специалистами предприятий: инженерами, техниками, опытными инструкторами и др. По окончании этих занятий уч-ся сдают квалификационные испытания и им может быть присвоен первоначальный разряд (или звание) по одной из специальностей. П. о. в этом случае осуществляется не в узко профессиональном плане, а на широкой политехнич. основе (см. *Политехническое обучение*). *М. А. Жиделев.* Москва.

ПРОМЕЖУ́ТОЧНЫЕ ШКО́ЛЫ — школы, следующие за начальными, но не дающие законченного ср. образования. Были созданы в ряде стран в конце 19 — нач. 20 вв.

П. ш. в основном школы-тупики, т. к. их выпускники не получают права поступления в ср. школы. К П. ш. относятся «отделения для неспособных» в т. н. главных школах Австрии, «промежуточные школы без экзаменов» в Дании, т. н. средние «современные» школы в Англии, «промежуточные профессиональные школы» в Италии и др. В нек-рых странах П. ш. являются промежуточной ступенью между нач. и ст. классами ср. школ (напр., «реальная школа» в Норвегии, младшие ср. школы в Шотландии).

ПРОПИСИ — уч. пособия по *чистописанию* для обучающихся письму, состоящие из образцов правильного, каллиграфич. написания букв, слов, предложений и целых текстов.

На разных этапах развития рус. школы менялось значение П. в обучении детей. Старинные П., называвшиеся «надписями», при обучении письму играли

роль главного, почти единственного руководства. Образцы письменных знаков в них «...писались необыкновенно кудряво, что для иных детей служило непобедимой трудностью» (Миропольский С., Методика обучения письму в народной школе, СПБ, 1878, с. 23). Составители таких П. не соблюдали одного из осн. дидактич. принципов — последовательного перехода от лёгкого уч. материала к более трудному: на первое место ставились наиболее трудные по написанию заглавные буквы, в изобилии украшенные всевозможными росчерками, петлями и завитками, а строчные буквы писались после того, как ученик достаточно овладевал умением изображать формы самого сложного начертания. В целях закрепления умения писать и выработки навыков скорописи детям предлагалось списывание из П. различных изречений, чаще всего нравоучительного содержания. Во 2-й пол. 18 и нач. 19 вв. в рус. школе получили распространение П., построенные на рациональной основе, с учётом генетич. последовательности изучения письма букв (буквы распределялись в группы по сходным элементам и изучались в порядке нарастающей сложности начертаний). В связи с тем, что генетич. порядок букв не совпадал с порядком, в к-ром изучались буквы при обучении чтению, работа по П. требовала определённой подготовленности уч-ся; использовать П. можно было только после изучения всего алфавита (чтение и письмо). Осложнялось применение П. и тем, что в них давались готовые формы букв; дети не видели последовательности начертаний их, не всегда могли разобраться и в способах соединений букв. Даже после разъяснений учителя работа уч-ся по П. состояла в механич. копировании образцов. Этим объясняется постепенный отказ во 2-й пол. 19 в. от П. в процессе обучения письму. Только к концу 19 в. появились П., в к-рых буквы были несколько упрощены, освобождены от росчерков и ненужных украшений. П. вновь обрели значение важного уч. пособия для уч-ся и для самого учителя, как методич. пособие, содержащее теоретически обработанный и проверенный практикой материал для обучения чистописанию. В дореволюционной школе наибольшее распространение имели прописи Ф. В. Грекова, В. С. Гербача, М. Н. Савёлова, И. Е. Евсеева.

В сов. школе как спец. пособие по чистописанию для учителей и уч-ся П. применяются с сер. 30-х гг. Авторы П.— А. И. Воскресенская и Н. И. Ткаченко. Совр. П. построены в соответствии с требованиями генетич. метода, но отличаются от дореволюционных более чёткими и простыми формами букв, а также новым содержанием слов и предложений.

В связи с широким применением в школах авторучек и новыми требованиями к скорости письма уч-ся ведутся разработки новых П., построенных на основе безнажимного и безотрывного начертания письменных букв. *Ф. Г. Голованов.* Усть-Каменогорск.

ПРОПРИОРЕЦЕ́ПТОРЫ, проприоцепторы (от лат. proprius — собственный и receptor — принимающий, воспринимающий),— чувствительные концевые образования первых волокон, расположенные в мышцах, сухожилиях, связках и суставных сумках. Составляют периферич. рецепторную часть двигательного анализатора. Возбуждение в П. возникает при сокращении или растяжении мышц. Раздражение П. вызывает т. н. проприоцептивные рефлексы, примером к-рых может служить коленный сухожильный рефлекс: постукивание по сухожилию мышцы, разгибающей колено, вызывает её рефлекторное сокращение. Состояние сухожильных рефлексов служит диагностическим показателем при нек-рых заболеваниях нервной системы.

П. обеспечивают обратную афферентацию от двигательного аппарата (анализ и синтез возбуждений,

идущих в кору мозга от двигательных органов во время выполнения движений), участвуют в регуляции мышечного тонуса, оказывают генерализованное («обобщённое») тонизирующее влияние на кору больших полушарий. См. также *Кинестезические ощущения*.

ПРОРЕКТОР (от лат. pro — вместо и *ректор*) — заместитель ректора вуза. В зависимости от объёма работы в вузе устанавливаются одна должность П. по уч. и науч. работе или отдельно должности П. по уч. работе и П. по науч. работе. В вузах с большим контингентом студентов, обучающихся без отрыва от производства, устанавливается, кроме того, должность П. по заочному и вечернему обучению; в вузах, где обучается значительное количество студентов-иностранцев,— должность П. по работе со студентами-иностранцами.

П. по уч. и науч. работе осуществляют руководство учебной, методич. и науч. работой в вузе, организуют все виды уч. занятий студентов, включая производственную практику (работу), занимаются планированием н.-и. работ и подготовкой науч.-пед. кадров, контролируют выполнение уч. планов, программ и планов н.-и. работ в вузе, участвуют во внедрении в нар. х-во результатов науч. исследований работников вуза; П. назначается из числа лиц, имеющих учёное звание или учёную степень.

В каждом вузе имеется также П. по административно-хоз. работе.

«ПРОСВЕЩЁНИЕ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ» — ежемесячный общественно-политич. и науч.-пед. журнал, орган ЦК Союза работников просвещения СССР; выходил в Москве в 1929—35. Журнал освещал вопросы культурного строительства и коммунистич. воспитания трудящихся масс нац. республик и автономных областей. В задачу журнала входило обобщение опыта работы нац. учебных и просветительных учреждений и распространение передовых методов обучения и воспитания; привлечение пед. общественности союзных и автономных республик и автономных областей к школьному строительству. Большое внимание уделялось вопросам подготовки и повышения квалификации нац. кадров культработников. Непосредственное участие в работе журнала принимала Н. К. Крупская.

«ПРОСВЕЩЁНИЕ СИБИРИ» — ежемесячный общественно-пед. журнал, орган Сибирского КрайОНО, издававшийся в г. Новосибирске в 1926—35. Он явился продолжением «Сибирского педагогического журнала», выходившего в 1923—25. С января 1936, в связи с разделением Сибири на Зап.-Сибирский и Вост.-Сибирский края, журнал был переименован в «Просвещение Западной Сибири»; под этим назв. вышло 5 номеров. Журнал имел отделы: общие вопросы просвещения, школьная практика, быт учителя, подготовка учителей, краеведение и др.

Журн. «П. С.» сыграл большую роль в освещении вопросов культурной революции, особенно всеобщего нач. обучения и ликвидации неграмотности в Сибири. Значительное внимание в нём уделялось также проблемам трудового воспитания, пионерского движения, строительства нерусской школы.

ПРОТАНОПИЯ (от греч. πρῶτος — первый, главный, ἀν — отрицат. частица и ὤψ, мн. ч. ὦπα — глаза) — один из видов частичной цветовой слепоты, характеризующийся нарушением восприятия красного цвета. См. *Цветовая слепота*.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ и профессиональная консультация — этапы, составные части деятельности педагогов, психологов, врачей и др. специалистов, направленной на подготовку молодёжи к сознательному выбору профессии. П. о.— сообщение молодёжи знаний о разных профессиях, их особенностях, воспитание устойчивых и глубоких интересов к определённой профессии или группе

профессий с учётом личных склонностей уч-ся. Проф. консультация — советы и указания по выбору профессии, к-рые дают консультируемому специалисты-консультанты. Термин «П. о.» употребляется иногда в широком смысле и означает всю деятельность по подготовке молодёжи к выбору профессии.

Правильный выбор профессии — ответственный момент в жизни молодёжи. Смена профессий молодёжью, неудовлетворённость работой, низкая производительность труда, аварии, производственный травматизм часто оказываются следствием ошибок, допускаемых при выборе профессии. Очень часто у молодого человека нет сколько-нибудь точных представлений о той профессии, к-рую он выбирает. Иногда выбор определяет внешняя привлекательность и широкая популярность нек-рых профессий (напр., артиста, лётчика) или влияние на уч-ся учителя, родственников и др. В нек-рых случаях увлечение уч. предметом переносится на выбор профессии (лит-ра — писатель). Многие уч-ся не задумываются всерьёз о своём будущем, а потом, поставленные перед необходимостью выбрать профессию и уч. заведение, руководствуются случайными мотивами («близко от дома», «приятно учиться вместе с товарищами» и т. п.). Молодёжь часто не умеет разобраться в своих интересах, склонностях и способностях. Нередко молодые люди не понимают, что имеющиеся у них физич. недостатки (напр., дефекты зрения, болезни сердца) ограничивают их возможности при выборе профессии.

Анализируя эти факты, учёные и общественные деятели в конце 19 — нач. 20 вв. пришли к мысли, что следует помочь молодёжи выбирать такие профессии или круг профессий, в к-рых каждый лучше проявит свои способности, принесёт больше пользы обществу. Т. о. возникла идея науч. обоснования рационального выбора молодёжью профессии и организованной помощи ей в этом в форме П. о. и проф. консультации. Науч. базой П. о. и проф. консультации должно было стать, во-первых, изучение профессий, психологич. и мед. анализ проф. деятельности (профессиография) и основанная на этом изучении классификация профессий; во-вторых, разработка и использование методов изучения личности молодых людей, их желаний, склонностей и *способностей*. Разработка этих проблем явилась составной частью поисков в области науч. организации труда (см. *Психология труда*).

В бурж. обществе, где безработица заставляет молодёжь зачастую браться за любую работу, независимо от личных склонностей, идея научно обоснованного распределения рабочей силы на практике часто извращается и используется для усиления эксплуатации. Мн. частные фирмы со времён 1-й мировой войны стали открывать собственные лаборатории, отбиравшие «пригодный» персонал из потока кандидатов. Гос. бюро П. о. и проф. консультации также нередко занимались (и занимаются сейчас) отбором здоровых и способных рабочих для частных предприятий. Прогрессивные учёные в капиталистич. странах боролись и борются против использования науч. организации выбора профессий в интересах господствующих классов. Уже в 20-х гг. нек-рые учёные (в Германии, напр., О. Липман) требовали, чтобы организация П. о. и проф. консультации была передана в руки гос-ва, а за проф. отбором на предприятиях был установлен контроль профсоюзов и науч. учреждений.

На первых этапах развития работы по П. о. и консультации она сосредоточивалась исключительно в спец. бюро. Работа бюро с отдельным подростком, юношей или девушкой была ограничена во времени, т. к. иначе пропускная способность этих бюро была бы недостаточной. Бюро П. о. и проф. консультации для изучения молодёжи пользовались гл. обр. методом *тестов*,

применявшимся преимущественно в виде коллективных испытаний и позволявшим достаточно быстро (но далеко не всегда правильно) обследовать большие группы молодёжи.

За последние десятилетия в ряде западных стран (напр., во Франции, Швейцарии) развилась более прогрессивная система подготовки уч-ся к выбору профессии. В ней участвуют и школа, и бюро проф. ориентации. Педагоги под руководством сотрудников бюро проводят П. о. уч-ся, составляют характеристики, основанные на длительном изучении детей, а проф. консультации проводятся совместно школами и бюро.

Во Франции учёный-коммунист Анри *Валлон* проводил (40—50 гг.) в Нац. ин-те проф. ориентации исследования, цель к-рых — подготовить всех уч-ся к выбору профессии в соответствии с их склонностями и способностями. Эту работу продолжил его ученик Антуан Леон. Аналогичные задачи ставит перед собой Швейцарская ассоциация проф. ориентации и защиты учеников. Признавая подсобную роль метода тестов при определении способностей уч-ся, главное внимание эти учёные уделяют изучению детей в процессе обучения, их самоопределения под влиянием целенаправленного воспитания.

В СССР с сер. 20-х гг. организовывались лаборатории и бюро проф. консультации. По пост. Совнаркома РСФСР (1929) при Наркомтруде был организован Межведомственный совет, а в нач. 1930 открыта в Москве Центральная лаборатория по проф. консультации и проф. отбору. Осн. задача этой лаборатории в то время заключалась в распределении подростков по *школам фабрично-заводского ученичества*. В лабораториях врачи изучали показания и противопоказания к профессиям. Психологи ставили задачу изучения и классификации профессий для целей проф. консультации. Хотя и были попытки предварительного изучения детей в школах, массы подростков проходили через лаборатории по проф. консультации в короткие сроки. Изучение способностей проводилось в основном с применением тестов. В дальнейшем работа по проф. консультации была прекращена в связи с ошибочным толкованием нек-рых положений пост. ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 «О педологических извращениях в системе наркомпросов».

В 50-е гг. в сов. журналах вновь появляются статьи, посвящённые теории и практике П. о. и проф. консультации. Опытная работа по проблемам П. о. и проф. консультации развёрнута в ряде н.-и. учреждений СССР. В течение неск. лет (до 1964) исследования по проф. ориентации проводила группа сотрудников Ин-та теории и истории педагогики АПН РСФСР. В 1963 в Ин-те педагогики в Киеве и в 1964 в Ин-те производственного обучения АПН РСФСР открыты секторы П. о. В Ин-те гигиены детей и подростков АМН СССР изучаются мед. показания и противопоказания к профессиям.

В нек-рых социалистич. странах широко развёрнута работа по П. о. и проф. консультации. Так, напр., в школах и в Мин-ве просвещения ЧССР имеются специалисты по подготовке молодёжи к выбору профессии. Ун-ты и пед. ин-ты ЧССР проводят большую исследовательскую работу по П. о. и проф. консультации. В ПНР Секция проф. консультации Мин-ва просвещения руководит работой сети учреждений, проводящих практич. и теоретич. работу по П. о. и проф. консультации. Секция издаёт бюллетень «Из теории и практики профессиональной консультации».

В СССР и др. социалистич. странах впервые в истории созданы предпосылки для свободного выбора профессии. Осуществление *политехнического обучения* создаёт основу для П. о. и проф. консультации школьников. Но и при этих благоприятных условиях

необходима специальная целенаправленная работа по П. о. и проф. консультации.

Содержание и методы работы по П. о. Эта работа может почти полностью проводиться школой при инструктаже и под руководством спец. учреждений (напр., бюро по П. о.). Овладевая в школе нек-рыми трудовыми процессами, дети получают тем самым и первоначальные представления о ряде профессий. Школы и спец. учреждения составляют планы, в к-рых школьная программа по труду связывается с ознакомлением уч-ся с определёнными производствами. Эффективный метод знакомства с профессиями — экскурсии на пром. предприятия и в учреждения. В ходе экскурсии внимание уч-ся обращается на действия рабочих, их трудовые навыки, на особенности и трудности их работы. В ст. классах внимание уч-ся привлекается к анализу тех качеств и способностей, к-рые нужны для овладения трудовыми приёмами и для постоянной работы по той или иной специальности.

Для целей П. о. создаются фильмы и телевизионные программы, дающие возможность, с одной стороны, наблюдать производства и профессии, к-рых нет в р-не, где расположена школа, с другой — обратить внимание уч-ся на те особенности труда, к-рые ускользают от наблюдения во время экскурсий.

Воспитанию стойких интересов уч-ся к профессиям содействуют беседы о профессиях, их особенностях, специфике приобретения проф. навыков и умений, о возможностях проф. совершенствования, перспективах изменения профессии в связи с введением новой технологии. Эти беседы проводят инженеры, мастера, новаторы производства, учёные, врачи и представители др. профессий. Докладчиками выступают также педагоги, а иногда и сами уч-ся, их родители.

Посещение предприятий и уч. заведений в *дни открытых дверей* содействуют возникновению, развитию, дифференциации и упрочению интересов детей и подростков к профессиям. Этим же целям служит работа уч-ся в кружках, факультативные занятия, встречи с выпускниками прошлых лет, организация «уголков профессий», сменных выставок о профессиях и др. Школьникам дают, начиная со ср. классов, рекомендательные списки лит-ры о профессиях; на уроках и на внеклассных занятиях они читают и обсуждают интересные книги о профессиях. Проводятся сочинения на такие, напр., темы: «Как трудятся мои родители», «Кем бы я хотел быть», «Почему я хотел бы выбрать профессию...» и др.

Спец. проф. консультационные центры должны помогать школам в проведении проф. ориентации. В Польше, напр., они организуют передвижные выставки для «уголков профессий», проводят совещания классных руководителей, директоров школ по вопросам проф. ориентации. Проблемы проф. ориентации уч-ся рассматриваются на учительских районных конференциях, курсах усовершенствования учителей. В школах, на родительских собраниях, в уп-тах для родителей, в Домах культуры, на заводах и фабриках консультанты этих центров читают лекции о профессиях.

Содержание и методы работы по проф. консультации. Эта деятельность требует от консультанта: 1) хорошего знания личности консультируемых; 2) всестороннего изучения широкого круга профессий.

Подготовка молодёжи к выбору профессии в школе создаёт благоприятные условия для изучения выпускников. Учение, труд, игра и отдых уч-ся предоставляют педагогу большие возможности для их изучения. Он использует с этой целью такие методы, как наблюдение, беседа, естественный эксперимент, анализ пед. документации, а также дет. работ по различным предметам, в т. ч. и по труду, работ в школьных и внешкольных

кружках. В изучении детей соблюдается преемственность; так, характеристики, составляемые в нач. классах, исправляются и дополняются при переходе уч-ся из класса в класс по мере получения новых данных, а также в связи с изменением склонностей, характера и с развитием способностей уч-ся. Эти характеристики способствуют целенаправленному воздействию на уч-ся в процессе обучения и воспитания, помогают обоснованно консультировать уч-ся при выборе ими профессий.

Задача, поставленная нек-рыми психологами в 20-х гг. 20 в.,— создать такую классификацию профессий, к-рая, удовлетворяя логич. требованиям, предъявляемым к науч. классификациям, могла бы служить основой для проф. консультации,— не была в то время сколько-нибудь удовлетворительно разрешена. В настоящее время значительно изменилась точка зрения на основы такой классификации. Нельзя рассматривать рабочие профессии как такие, в к-рых сенсомоторные функции исполнения исключают необходимость мыслительной деятельности работника, лишают профессию творч. характера. Следует учитывать, что социальный и технич. прогресс ведёт к уничтожению существенных различий между физич. и умственным трудом. Задачи проф. консультации требуют глубокого и детального изучения и анализа профессий, учёта постоянных изменений профессиональной деятельности в связи с достижениями науки и техники. Анализ должен при этом учитывать, что к овладению одной и той же профессией отдельные работники приходят различными путями, активизируя разные способности, т. е. при овладении определённой профессией человек может компенсировать не вполне достаточное развитие одних способностей высоким развитием других.

Учреждения, созданные в различных странах для П. о. и проф. консультации, постоянно собирают материалы по социальному, психологич., пед. и мед. анализу профессий. Во мн. странах издаются книги, посвящённые сравнительному описанию и характеристике различных профессий по специально разрабатываемым для этого единым схемам. Такими книгами могут пользоваться и консультанты, и сами молодые люди, задумывающиеся над выбором профессии.

Консультации проводятся в виде коллективных и индивидуальных бесед. Их могут проводить спец. лица (педагог-психолог и врач), состоящие в штате школы (так, напр., организована проф. консультация в Чехословакии). Иногда консультацию часть уч-ся проводят работники школы, а уч-ся, консультация к-рых представляет затруднения для работников школы из-за особенностей характера, развития склонностей или способностей, состояния здоровья, направляются в спец. учреждения, занимающиеся проф. консультацией. В случае необходимости в этих учреждениях проводится освидетельствование врачами-специалистами и дополнительное психологич. изучение консультируемых, в т. ч. и экспериментально-психологич. методами. Школы привлекают работников этих учреждений для помощи в изучении нек-рых детей задолго до момента, когда наступает необходимость в решающих советах по выбору профессий. В Польше, напр., для помощи школе в подготовке к выбору профессии создано более 140 проф. консультационных центров. В отношении уч-ся, к-рые в годы, предшествующие окончанию школы, пришли к определённому решению о выборе профессии или пути продолжения образования, консультант, установив, что здоровье и развитие способностей уч-ся соответствует его выбору, ограничивается уточняющими советами. Если своевременно обнаружено несоответствие между выбором профессии путём продолжения образования и особенностями личности уч-ся, принимаются меры, направленные или на развитие необходимых качеств характера и способностей, или на переключение интересов уч-ся. Пристального внимания требуют уч-ся, у к-рых длительно не определяются уч. или проф. интересы. Целенаправленная работа с ними приводит к тому, что у большинства из них к моменту окончания школы интересы сформировываются.

При подготовке уч-ся к выбору профессии учитываются потребности района, области в кадрах.

В проф. консультации нуждаются как подростки, оканчивающие неполные ср. школы, так и юноши и девушки, получающие законченное ср. образование. При консультации подростков учитывается, что для многих из них выбор профессии — всего лишь первая попытка жизненного самоопределения. Закономерно, что у некоторых со временем изменятся интересы. Возмужав, накопив опыт, они вернутся к вопросу о выборе жизненного пути на новом этапе своего развития.

Не только уч-ся, но и те молодые люди, к-рые недовольны своей профессией, не сумели в должной мере овладеть ею, считают, что ошиблись при её выборе, нуждаются в проф. консультации. У нек-рых появляются новые проф. интересы, у других изменения в состоянии здоровья требуют перехода на иную работу. Повторная консультация лиц этой категории может осуществляться в центрах проф. консультации (опыт ПНР).

Лит.: Крупская Н. К., Выбор профессии, Пед. соч., т. 4, М., 1959; Макаренко А. С., Выбор профессии, Соч., т. 5, М., 1958; Липман О., Выбор профессии, М., 1923; Шпильрейн И. Н., Профессиональный отбор, М.—Л., 1925; Клапаред Э., Проф. ориентация, её проблемы и методы, пер. с франц., М., 1925; Выборы профессии и школа. Сб. статей. Под ред. Н. А. Рыбникова, М.—Л., 1926; Геллерштейн С. Г., Выбор профессии в связи с охраной труда, [М.], 1926; его же, Проблема психологии профессий в системе сов. психотехники, М.—Л., 1931; Профориентация в школе. Сб. статей. Под ред. А. П. Болтунова, М.—Л., 1934; Бажов П., Живинка в деле, [М.], 1948; Аристкипак Л., Выбор профессии уч-ся ср. школы, М., 1952; Пермяк Е. А., Кем быть. Путешествия по профессиям, [М.], 1956; Архангельский С. Н., Очерки по психологии труда, М., 1958; Шестель А. П., Научно-популярная, техническая и художественная лит-ра о профессиях. (Библиогр. о профессиях в помощь кл. рук., учит., библиотекарю и родителям). Омск, 1959; его же, О подготовке уч-ся к выбору профессии, Омск, 1960; Чебышева В. В., Галкина О. И., Зубин Л. М., О подготовке уч-ся ср. школы к выбору профессий, «Вопр. психологии», 1959, № 5; О проф. ориентации уч-ся общеобразовательной школы, от 28 сент. 1961. Сб. приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР, 1961, № 39; Василейский С. М., Развитие интереса и любви к технике у молодых рабочих, М., 1961; Виноградова М. Д., Воспитательная работа с подростками в школе по выбору профессии, М., 1961; Майоров Н. В., Проф. ориентация в восьмилетней школе, в сб.: Связь обучения с жизнью, Воронеж, 1961; Антони Татонь, О профессиональных консультациях в Польше, «Сов. педагогика», 1961, № 3; Волковский А. Н., О системе профориентации уч-ся восьмилетней школы, там же, 1963, № 8; Платонов К. К., Вопросы психологии труда, М., 1962; Связь обучения в восьмилетней школе с жизнью. Под ред. Э. И. Моносзона и М. Н. Скаткина, гл. 7, М., 1962; Рубенчик Е., Проф. ориентация уч-ся общеобразовательных школ Польской Народной Республики, «Школа и производство», 1962, № 7; Левитов Н. Д., Психология труда, М., 1963; Связь обучения с обществ. полезным производительным трудом уч-ся. Библ. указатель, М., 1963, с. 220—22; Материалы симпозиума по проблеме проф. пригодности подростков, М., 1963; Повалиша Л., Проф. ориентация как составная часть учебно-воспитательной работы восьмилетней школы, Вильнюс, 1964 (Дисс.); Greenleaf W. J., Occupations and careers, N. Y., 1955; Parmentier-Belloux M., Guide pratique du médecin d'orientation professionelle, P., 1955; Tourville B., Le choix des avenirs, P., 1956; Leon A., Psychopédagogie de l'orientation professionelle, P., 1957; Janda F., Hygienische Probleme der Berufserziehung, «Zeitschrift für ärztliche Fortbildung», 1957, 51 Jahrgang, H. 21/22, S. 993; Renker K., Berufsberatung und Gesundheitscharakteristik der Berufe, там же, S. 994—97; Careers encyclopedia, ed. by G. H. Chaffe und P. J. Edmonds, L., 1958; Forrester G., Occupational literature. An annotated bibliography, N. Y., 1958; Grassel H. und Kulka H:, Psychologische Untersuchungen über Berufswahl und Lehrausbildung, B., 1958; Mathieu J. und Roos K. A., Berufsnachwuchspolitische Anschauungen und Bestrebungen von Lehrfirmen in Industrie und Handel, Köln, 1958; McIntosh D. M., Educational guidance and the pool of ability, L., 1959; Crow L. D., Crow A. V., Introduction to guidance; basic principles and practices, N. Y., 1960.

Ю. И. Шпигель. Москва.

ПРОФЕССИОНА́ЛЬНАЯ ПОДГОТО́ВКА — совокупность специальных знаний, умений и навыков, качеств, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по определённой профессии; процесс сообщения уч-ся соответствующих знаний и умений.

П. п. возникла в связи с проф. разделением труда. Первоначально она осуществлялась непосредственно в трудовой деятельности. С отделением умственного труда от физического для П. п. работников умственного труда стали создаваться проф. школы. До появления крупной машинной индустрии П. п. работников физич. труда проводилась в процессе производства путём ремесленного ученичества. Такое положение частично сохраняется в капиталистич. странах и в настоящее время. Так, в США и ФРГ (1962) 15—20% всех рабочих относились к неквалифицированным и не имели специальной П. п.; 40—50% (т. н. полуквалифицированные) получили только краткосрочную подготовку на производстве. В социалистич. странах П. п. получают, как правило, все работники.

В зависимости от уровня квалификации и сложности осваиваемой профессии П. п. включает высшее, среднее специальное или низшее (проф.-технич.) образование. *Высшее образование* и *среднее специальное образование* даётся, как правило, в стационарных спец. уч. заведениях: высшее — в ун-тах, ин-тах, консерваториях, академиях; среднее — в техникумах и других ср. спец. уч. заведениях; низшее, проф. образование — в проф. школах, проф.-технич. уч-щах, проф.-торговых уч-щах, школах фаб.-зав. ученичества и др., на различных курсах и в процессе производства путём *индивидуально-бригадного обучения* (см. *Профессионально-техническое образование*).

П. п. осуществляется обычно на базе общего образования: высшее образование — на базе ср. общеобразовательной школы или ср. спец. уч. заведения; ср. спец. образование предполагает наличие общего образования в объёме неполной или полной ср. общеобразовательной школы; низшее, как правило, — в объёме неполной ср. школы.

Совершенствование в профессии осуществляется путём обучения в ин-тах повышения квалификации, ин-тах усовершенствования, на различного рода курсах, в школах передового опыта, а также путём *самообразования*, обмена проф. опытом в процессе трудовой деятельности.

ПРОФЕССИОНА́ЛЬНОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ — подготовка в уч. заведениях специалистов высшей, средней и низшей квалификации для различных отраслей науки, техники и культуры; термин «П. о.» понимается также как совокупность знаний, практич. умений и навыков, необходимых для выполнения работы в определённой области трудовой деятельности.

Элементарное П. о. зародилось ещё в древности. По мере развития и совершенствования производительных сил и орудий труда, увеличения и усложнения трудовых навыков и умений возникла потребность передавать определённым образом из поколения в поколение накопленный трудовой опыт, в т. ч. систематизированные знания, умения и навыки, необходимые для подготовки людей к квалифицированной деятельности в различных отраслях пром-сти, науки и культуры. Это породило необходимость возникновения и развития П. о., создания наряду с общеобразовательными школами особых проф. уч. заведений, сначала простейших, а затем средних и высших. Отдельные нач. проф. уч. заведения существовали уже в условиях рабовладельч. строя. В эпоху феодализма появились первые спец. (мед., пед.) уч. заведения, готовившие из числа представителей привилегированного класса квалифицированных специалистов. Подготовку специалистов средней и высшей квалификации осуществляли и первые высшие учебные заведения — *университеты*, а также монастырские школы.

В России первые проф.-тех. уч. заведения (строительные школы и школы для подготовки чиновников) появились в 20-х гг. 18 в. Во 2-й пол. 19 в. и нач. 20 в., с развитием капитализма и крупной машинной индустрии, П. о. получило широкое распространение в большинстве стран мира. В 1914 в России имелось ок. 1,8 тыс. проф. уч. заведений различных типов, в к-рых обучалось 240 тыс. чел. К нач. 20 в. сложились 3 ступени П. о.: проф.-техническое (низшее), среднее специальное и высшее. Название «профессиональное» сохранилось в основном за низшим проф.-тех. образованием.

В условиях социализма стало возможным создание единой гос. системы П. о., органически вытекающей из социалистич. принципа планирования нар. х-ва, в т. ч. планирования подготовки кадров различных профессий.

Система П. о. в СССР строится след. образом. Низшее П. о. (проф.-технич.) осуществляется, как правило, на основе 8-летнего общего образования в городских и сельских *профессионально-технических училищах*, школах ФЗУ, а также путём индивидуально-бригадного ученичества и обучения на различного рода проф.-тех. курсах. Низшее П. о. ставит своей задачей подготовку кадров по конкретным рабочим специальностям для пром-сти и с. х-ва, а также по специальностям обслуживающего труда. Наряду с П. о. молодёжи в широких масштабах осуществляется П. о. и повышение квалификации рабочих и служащих, к-рое проводится, как правило, без отрыва от работы (школы передовых методов труда, курсы производственно-технич. целевого назначения — для обучения вторым профессиям, агрозоотехнич., агрохимич. и др.). Подготовка кадров низшей квалификации имеет целью дать будущим специалистам комплекс умений и навыков, а также нек-рые теоретические знания, необходимые для работы по данной профессии (см. *Профессионально-техническое образование*).

Среднее П. о. даётся в *средних специальных учебных заведениях*: индустриальных, транспортных, с.-х. и других техникумах, пед. и муз. училищах, мед., юридич., художественных и др. школах. Подготовка специалистов средней квалификации (техник, мед. сестра, учитель нач. школы, библиотекарь и т. п.) складывается из суммы теоретич. и практич. знаний в области данной профессии, а также ряда проф. умений и навыков. Обучению в сред. спец. уч. заведении обязательно предшествует общеобразовательная подготовка в объёме 8-летней школы. По нек-рым специальностям в более сокращённые сроки подготавливаются специалисты в средних спец. уч. заведениях на базе полной ср. школы. Квалификация, получаемая в ср. спец. уч. заведениях, даёт возможность замещать должности помощника специалиста высшей квалификации (см. *Среднее специальное образование*). На нач. 1964/65 уч. г. в СССР имелось 3717 ср. спец. уч. заведений (3326 тыс. уч-ся). Выпуск специалистов из ср. спец. уч. заведений составил в 1964—558,3 тыс. чел. (см. табл.). На 1 декабря 1964 в нар. х-ве было занято 6702,1 тыс. специалистов со ср. спец. образованием, в т. ч. по специальностям, полученным в уч. заведениях: 2659,5 тыс. техников, 440,7 тыс. агрономов, зоотехников и ветеринарных работников, 508,2 тыс. статистиков и плановиков, 190,8 тыс. товароведов, 15,9 тыс. юристов, 1385,9 тыс. мед. работников (включая зубных врачей), 1240,7 тыс. педагогов, библиоточных и культурно-просветительных работников.

Высшее П. о., т. е. подготовка специалистов высшей квалификации, осуществляется в различных типах *высших учебных заведений*: инженерно-технич., с.-х., мед., пед., художественных и других. Подготовка специалистов высшей квалификации (инженеров, врачей, педагогов, дипломированных агрономов и др.) складывается из широкой общенауч. подготовки, суммы спец. знаний в конкретной области, а также основательной практич. подготовки в области избранной специальности (см. *Высшее образование*). На нач. 1965/66 уч. г. в СССР имелось 754 вуза (3608,4 тыс. студентов). В 1964 вузы окончило 354 тыс. чел. (см. табл.). На 1 декабря 1964 в нар. х-ве было занято 4547,6 тыс. специалистов с высшим образованием, в т. ч. по специальностям, полученным в вузах,—1497,5 тыс. инженеров, 285,8 тыс. агрономов, зоотехников и ветеринарных врачей, 273,4 тыс. экономистов и экономистов-статистиков, 29,9 тыс. товароведов, 81,4 тыс. юристов, 480,4 тыс. врачей (без зубных врачей), 1736,8 тыс. педагогов, библиотечных и культурно-просветительных работников и др.

Численность студентов вузов и учащихся средних специальных учебных заведений (на нач. уч. г.) и их выпуск по группам специальностей в 1964/65 (тыс. чел.)

Группы специальностей	Вузы		Ср. спец. уч. заведения	
	число студентов	выпуск	число уч-ся	выпуск
Геология и разведка месторождений полезных ископаемых	28,2	2,2	18,3	2,3
Разработка месторождений полезных ископаемых	38,3	3,5	38,5	6,2
Энергетика	83,5	6,1	163,2	23,0
Металлургия	43,9	3,6	38,6	6,3
Машиностроение и приборостроение	462,4	37,2	492,2	72,7
Электромашиностроение и электроприборостроение	260,3	18,4	122,7	14,6
Радиотехника и связь	141,5	10,8	126,6	17,3
Химическая технология	94,3	7,5	76,4	12,0
Лесоинженерное дело и технология древесины, целлюлозы и бумаги	28,8	2,4	37,6	5,4
Технология продовольственных продуктов	54,4	4,2	109,6	15,6
Технология товаров широкого потребления	40,1	2,7	96,9	16,6
Строительство	219,4	17,7	224,8	31,4
Геодезия и картография	7,4	0,7	6,9	1,1
Гидрология и метеорология	7,1	0,7	7,3	1,5
Сельское и лесное хозяйство	318,4	32,9	442,6	62,8
Транспорт	101,6	7,0	214,2	27,2
Экономика	355,6	34,9	440,6	94,8
Право	56,3	6,2	—	—
Здравоохранение и физическая культура	226,6	32,1	309,6	76,0
Специальности в университетах	262,2	26,7	—	—
Специальности в педагогических и библиотечных ин-тах	748,1	93,1	—	—
Просвещение	—	—	265,2	58,1
Искусство	30,0	3,4	93,5	13,4

По мн. гуманитарным специальностям и по ряду инженерно-технич. специальностей, по к-рым в ходе обучения в вузе и ср. спец. уч. заведении не планируется овладение большим объёмом сложных теоретич. знаний и опытом экспериментальных работ, ведётся подготовка специалистов через систему заочного и вечернего образования (см. *Вечернее обучение*, *Заочное обучение*).

См. также статьи об отдельных отраслях проф. образования, напр. *Горное образование*, *Педагогическое образование*, *Сельскохозяйственное образование*, и лит-ру при этих статьях.

Лит.: Маркс К. и Энгельс Ф., О воспитании и образовании, М., 1957; Ленин В. И., О воспитании и образовании, М., 1963; Программа КПСС, М., 1961; Народное хозяйство в СССР в 1964 году. Статистический ежегодник, М., 1965; Украинцев В. В., КПСС — организатор революционного преобразования высшей школы, М., 1963; Среднее специальное образование в СССР. Статистический сборник, М., 1962; Веселов А. Н., Низшее профессионально-техническое образование в РСФСР, М., 1955; Киселев И. Я., Капитализм и рабочая молодёжь, М., 1964.

Р. Т. Аблова, Р. А. Медведев. Москва.

ПРОФЕССИОНА́ЛЬНО-ТЕХНИ́ЧЕСКИЕ УЧИ́ЛИЩА (ПТУ) в СССР — уч. заведения, дающие *профессионально-техническое образование* молодёжи, идущей на производство после окончания 8-летней общеобразовательной школы. Созданы на основании закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958). В соответствии с этим законом в ПТУ были преобразованы ремесленные, железнодорожные, строительные, горнопром. уч-ща и школы, школы ФЗО, уч-ща механизации с. х-ва и др. уч. заведения системы трудовых резервов, школы ФЗУ и профтехшколы совнархозов и ведомств. ПТУ находятся в ведении республиканских органов проф.-технич. образования.

Осн. задачи ПТУ — планомерная и организованная подготовка для всех отраслей нар. х-ва культурных и технически образованных квалифицированных рабочих и тружеников с. х-ва, формирование у них коммунистич. отношения к труду. ПТУ специализированы по отраслям производства. Существуют городские и сельские ПТУ; те и другие в свою очередь делятся на дневные и вечерние (сменные). Срок обучения в городских ПТУ — от 1 до 3 лет, а в сельских — от 1 года до 2 лет.

Перечень профессий, по к-рым могут подготавливаться кадры в ПТУ, и сроки обучения по каждой профессии устанавливаются Гос. комитетом Совета Министров СССР по проф.-технич. образованию. На нач. 1965 этот перечень включал более 2000 профессий и специальностей.

Уч. планы ПТУ включают теоретич. и производственное (практич.) обучение, курс обществоведения, физич. воспитание. Факультативно проводятся занятия по эстетич. воспитанию. В городских ПТУ на производственное обучение отводится 60—70% всего уч. времени; теоретич. обучение проводится по общей и спец. технологии, технич. механике, технич. черчению, электротехнике с основами пром. электроники, математике, основам организации и экономики производства и нек-рым др. предметам, в зависимости от особенностей изучаемой профессии. В сельских ПТУ по специальности тракторист-машинист широкого профиля, к-рую получает большинство уч-ся сельских ПТУ, производственное обучение включает вождение и технич. обслуживание тракторов, комбайнов, автомобилей, слесарно-ремонтную практику и производственную практику в уч. х-ве, колхозе или совхозе. В процессе теоретич. обучения изучаются с.-х. машины, основы электротехники, электрооборудование тракторов и автомобилей, основы материаловедения и слесарно-ремонтного дела, черчение, основы агрономии и зоотехники, технология возделывания и уборки с.-х. культур, а также обществоведение.

Нач. период производственного обучения обычно проходит в уч. мастерских уч-щ, оснащённых совр. оборудованием для производительного труда уч-ся. Сельские ПТУ, кроме того, располагают уч. х-вами, где уч-ся проходят первоначальную практику по агрономии и животноводству, обучаются работе на с.-х. машинах.

В дальнейшем уч-ся совершенствуются по своей специальности на базовом предприятии, в совхозе, колхозе, где им предоставляют самостоятельные рабочие места и фронт работ, либо (в зависимости от характера специальности) их включают в рабочие бригады.

Теоретич. обучение проходит в кабинетах-лабораториях в основном по *классно-урочной системе обучения*. Применяются разнообразные уч.-наглядные пособия и *технические средства* обучения. Значительное время отводится лабораторно-практич. работам. В ПТУ широко развита внеклассная работа: технич. творчество, занятия в различных предметных кружках, художественная самодеятельность, физкультурно-спортивная работа. Уч. работу в ПТУ ведут мастера производственного обучения, а по предметам теоретич. обучения — инженерно-педагогич. работники.

Уч-ся дневных ПТУ находятся на гос. обеспечении (получают бесплатно питание и обмундирование или стипендию). Кроме того, им выплачивается в установленном порядке заработная плата за работы, выполненные в процессе производственного обучения.

Вечерние (сменные) ПТУ, а также вечерние (сменные) отделения (группы) при дневных ПТУ готовят квалифицированных рабочих из лиц, занятых на производстве, обучают их новым профессиям и специальностям в соответствии с требованиями технич. прогресса. Здесь рабочие и труженики с. х-ва получают без отрыва от производства проф.-технич. образование и общее образование в объёме, необходимом для успешного овладения избранной ими специальностью, повышают свою производственную квалификацию.

Продолжительность обучения в вечерних (сменных) городских ПТУ от 1 года до 3 лет, в сельских — от 1 года до 2 лет, в зависимости от сложности изучаемой специальности и требуемой квалификации, а также от общеобразовательной и проф. подготовки лиц, принятых на обучение. Производственное обучение проводится вначале в уч. мастерских и лабораториях уч-щ, либо на специально выделенных для этих целей рабочих местах и производственных участках предприятий, а затем в виде практики—непосредственно на производстве под руководством мастера уч-ща или специалиста предприятия. Теоретич. обучение проводится в лабораториях, кабинетах и классах уч-щ. Широко используются практич. задания, требующие применения полученных уч-ся знаний в производственной деятельности, экскурсии на передовые предприятия, технич. конференции, групповые и индивидуальные консультации.

На 1 янв. 1965 в стране функционировали 4103 ПТУ, в к-рых обучалось ок. 1,5 млн. уч-ся, в т. ч.: дневных городских ПТУ — 2761 с 942,3 тыс. уч-ся; сельских — 1276 с 437,7 тыс. уч-ся; вечерних — 66 с 21,4 тыс. уч-ся; кроме того, на вечерних отделениях дневных ПТУ обучалось 80,5 тыс. уч-ся.

Ф. Л. Блинчевский. Москва.

ПРОФЕССИОНА́ЛЬНО-ТЕХНИ́ЧЕСКОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ — в СССР планомерная и организованная подготовка для всех отраслей народного х-ва сознательных, культурных и технически образованных квалифицированных рабочих и тружеников с. х-ва; термином «П.-т.о.» обозначается также совокупность спец. знаний, умений и навыков, позволяющих лицам, получившим это образование, успешно работать в нар. х-ве по определённой профессии или специальности.

На территории России первыми проф.-технич. уч. заведениями были *горнозаводские школы* при Кунгурском, Алапаевском и Уктусском заводах Урала (1721), готовившие квалифицированных рабочих и мастеров. Однако П.-т. о. получило широкое распространение в России лишь со 2-й пол. 19 в., что было вызвано быстрым развитием капитализма, обострившейся потребностью в квалифицированных рабочих и младшем технич. персонале. В 1888 были изданы имевшие силу закона «Основные положения о промышленных училищах». Они устанавливали 2 типа проф.-технич. уч. заведений: низшие технич. и ремесленные уч-ща. В низшие технич. уч-ща принимали подростков в возрасте 13—15 лет, имевших образование в объёме городского, уездного или сельского *двухклассного начального училища*. Сроки обучения, как правило,—3 года, в отдельных случаях—4—5 лет. В этих уч-щах были механич., химич., горно-технич., строительные и нек-рые др. отделения, на к-рых подготавливались машинисты, механики, мастера, строительные десятники и др. Уч. план механич. отделения, напр., включал: закон божий, арифметику, алгебру, геометрию, физику, химию, механику, устройство машин, механич. производство, счетоводство, рисование, черчение, практич. занятия (на к-рые отводилось 20 недельных часов из общего количества 44). Ремесленные уч-ща предназначались для подготовки квалифицированных рабочих и ремесленников. В них принимали лиц, имевших общее образование не ниже министерского 2-классного уч-ща (см. *Министерские училища*). Срок обучения — не менее 3 лет. Во мн. уч-щах не преподавались спец. предметы; в нек-рых не было общеобразовательных дисциплин.

В последующие годы были созданы упрощённые типы ремесленных уч. заведений. В 1893 вышло «Положение о школах ремесленных учеников». За 3 года эти школы должны были сообщать уч-ся знания и умения, необходимые для успешного изучения по выходе из школы к.-н. ремесла. В 1895 появились низшие ремесленные школы, к-рые имели целью подготовку для с. х-ва, «преимущественно путём практического обучения, сведущих и умелых исполнителей по определённым профессиям и специальностям». В 1903 — 1907 возникли сельские ремесленные уч. мастерские, готовившие рабочих по ремонту с.-х. инвентаря и ремесленников по нек-рым видам кустарной пром-сти.

С 60-х гг. 19 в. передовые деятели П.-т. о. развернули значительную работу по рационализации практич. обучения ремеслу. Начало было положено работниками Моск. высшего технич. уч-ща (Д. К. Советкиным и др.), к-рые разработали оригинальную систему производственного обучения, получившую в России название «операционной», за рубежом — «русской» и оказавшую большое влияние на теорию и практику П.-т. о. во всём мире. С. А. Владимирский усовершенствовал эту систему, показав, как можно реализовать её осн. идеи, осуществляя обучение на основе и в процессе изготовления типичных деталей машин. П. И. Устинов разработал вопросы рационального обучения ремеслу непосредственно в цехах завода. В конце 19 — нач. 20 вв. практич. обучение в большинстве низших технич. и ремесленных уч-щ осуществлялось по т. н. операционно-предметной системе: после кратковременного обучения осн. приёмам и операциям ремесла ученики приобретали проф. умения и навыки, изготовляя последовательно усложняющиеся типичные изделия.

В лучших дореволюционных низших технич. и ремесленных уч-щах были квалифицированные мастера и преподаватели, неплохое уч.-производственное оборудование, продуманная уч. документация. Однако для большинства проф.-технич. уч. заведений была характерна неприкрытая эксплуатация подростков, занятия вели зачастую малограмотные мастера, нередко отсутствовали уч. программы, ассортимент изделий был ограниченным и убогим, теоретич. подготовки уч-ся во мн. случаях не получали.

После победы Вел. Окт. социалистич. революции была создана принципиально новая система нар. образования, частью к-рой является П.-т. о. Уже в первые годы Сов. власти в высказываниях В. И. Ленина и в ре-

шениях партии были сформулированы осн. требования к П.-т. о.: оно должно быть достаточно широким и основательным, не носить характера «ремесленничества», быть связанным с общими и политехнич. знаниями, отвечать требованиям науч.-технич. прогресса, основываться на соединении обучения с производительным трудом и участии молодёжи во всенар. борьбе за построение коммунистич. общества. В 1918—20 наиболее распространёнными проф.-технич. уч. заведениями были проф.-технич. школы и уч.-показательные мастерские. В проф.-технич. школах (созданных на базе дореволюционных низших технич. и ремесленных уч-щ) был 4-летний срок обучения; поступавшие должны были иметь образование в объёме школы 1-й ступени. Проф.-технич. школы выпускали квалифицированных рабочих, к-рые после определённого производственного стажа могли стать мастерами. Уч.-показательные мастерские были созданы на базе дореволюционных уч. мастерских. За 3-летний срок обучения они готовили мастеров по ремонту с.-х. орудий и рабочих для мелкой и кустарной пром-сти.

Массовой формой проф. подготовки молодёжи в первые годы Сов. власти было индивидуальное ученичество на производстве. В 1918 было введено обязательное обучение (общее и проф.) подростков в возрасте от 15 до 17 лет, работавших на фабрично-заводских, ремесленных, торгово-пром. и др. предприятиях и в учреждениях. Подростки должны были обучаться 6 раз в неделю по 2 часа. В июле 1920 В. И. Ленин подписал декрет «Об учебной профессионально-технической повинности». Чтобы ликвидировать технич. безграмотность широких масс рабочих и удовлетворить острую нужду пром-сти в квалифицированной рабочей силе, было введено обязательное проф.-технич. обучение всех рабочих в возрасте от 18 до 40 лет (за исключением лиц, имеющих подготовку не ниже бывших ремесленных уч-щ или обучающихся в технич. уч. заведениях). Декрет послужил мощным толчком для развития всех форм П.-т. о.

В решениях XI съезда партии (1922) указывалось на необходимость подчинить труд рабочей молодёжи целям обучения и получения квалификации, создать школы для рабочей молодёжи, объединяющие практич. обучение производству с теоретич. образованием и общественно-политич. воспитанием. Такой школой для рабочей молодёжи стали *школы фабрично-заводского ученичества* (ФЗУ), создаваемые гл. обр. при предприятиях. В первые годы своего существования они использовали предметную систему производственного обучения. В конце 20-х гг. под влиянием рекомендаций Центрального ин-та труда в школах начала применяться т. н. комбинированная система производственного обучения. Она предусматривала изучение трудовых приёмов, операций и видов работ с последовательным использованием операционной и предметной систем. Со 2-й пол. 30-х гг. в передовых школах ФЗУ начали закладываться основы операционно-комплексной системы, были разработаны основы методики спец. предметов, принципы связи теоретич. и производственного обучения.

К концу 30-х гг. назрела необходимость внести существенные изменения в систему подготовки рабочих кадров из молодёжи. В СССР нет безработицы и аграрного перенаселения, а потому осн. источником пополнения нар. х-ва новыми кадрами является подрастающее поколение. Однако школы ФЗУ не справлялись с возложенной на них задачей — служить осн. формой подготовки квалифицированных рабочих из молодёжи. Будучи составной частью отдельных предприятий, они могли подготавливать рабочих по небольшому кругу массовых профессий и не обеспечивали квалифицированными рабочими новостройки и предприятия, при к-рых нельзя было организовать школы ФЗУ. В условиях, когда на мн. предприятия осн. массы рабочих поступали неорганизованно и слабо обученными, трудно было решать сложные задачи технич. прогресса и роста экономики. В 1940 была создана новая система проф. уч-щ и школ гос. трудовых резервов, к-рая позволила в плановом порядке подготавливать из городской и крестьянской молодёжи хорошо обученных рабочих по мн. профессиям и направлять их на предприятия, к-рые гос-во считало необходимым организованно обеспечивать квалифицированной рабочей силой. Были созданы 3 типа уч. заведений системы гос. трудовых резервов: *ремесленные училища* с 2-годичным сроком обучения для подготовки квалифицированных рабочих металлистов, металлургов, химиков, горняков, нефтяников, рабочих для морского и речного транспорта, предприятий связи и др.; *железнодорожные училища* с 2-годичным сроком обучения для подготовки помощников машинистов, слесарей по ремонту паровозов и вагонов, котельщиков, бригадиров по ремонту пути и др. рабочих сложных профессий железнодорожного транспорта; *школы фабрично-заводского обучения* (ФЗО) с 6-месячным сроком обучения для подготовки рабочих массовых профессий, в первую очередь для угольной, горнорудной, металлургич., нефтяной пром-сти и строительного дела.

В 1949 ремесленные уч-ща и школы ФЗО, подготавливающие квалифицированных рабочих для угольной и горнорудной пром-сти, были преобразованы в *горнопромышленные училища и школы* с теми же сроками обучения. Позднее горнопром. школы были переведены на 10-месячный срок обучения. В 1953 были организованы уч-ща механизации с. х-ва (см. *Механизации сельского хозяйства училища*), к-рые в сроки от 6 мес. до 2 лет подготавливали квалифицированные кадры сельских механизаторов. В 1957 и в последующие годы на базе школ ФЗО, обучавших рабочих строительных специальностей, были созданы 2-годичные строительные уч-ща. В 1954 в связи с широким развитием ср. образования в стране были созданы *технические училища* со сроком обучения от 1 до 2 лет, где из молодёжи, окончившей ср. общеобразовательные школы, подготавливались квалифицированные рабочие и младший технич. персонал по профессиям, требующим повышенного общеобразовательного уровня.

В уч-щах и школах гос. трудовых резервов подготавливались рабочие примерно по 700 профессиям. На производственное обучение отводилось в зависимости от типа уч. заведения и характера профессии от 50 до 85% всего уч. времени. Теоретич. обучение включало ряд специальных, общетехнич. и общеобразовательных предметов, необходимых для успешного овладения профессией, и курс политич. занятий. Все уч-ся обеспечивались учебниками и уч. пособиями, получали бесплатное питание и обмундирование или стипендию, а иногородние пользовались бесплатно общежитием. По окончании обучения и сдачи выпускных *квалификационных экзаменов* всем молодым рабочим предоставлялась работа в соответствии с полученной специальностью. За 1941—58 уч-ща и школы гос. трудовых резервов подготовили более 10 млн. квалифицированных рабочих, в т. ч. 5,5 млн. для пром-сти, 1,7 млн. для с. х-ва, 1,2 млн. для строительства. Был накоплен значительный опыт в области проф. обучения и воспитания молодёжи, в частности разработаны: применительно к особенностям отдельных профессий операционно-комплексная система производственного обучения, позволяющая осуществлять уч. процесс в единстве с производительным трудом уч-ся; методика урока производственного обучения и др. его организационных форм; система уч.-производственного инструктажа; пособия по частной методике производственного обучения и преподавания спец. технологии для многих массовых профессий; методика воспитания в процессе производственного обучения и др.

Уч. заведения гос. трудовых резервов подготавливали рабочих для ведущих отраслей пром-сти, строительства, транспорта, связи и с. х-ва. В остальных отраслях сохранились школы ФЗУ и профшколы.

Вступление СССР в период развёрнутого строительства коммунистич. общества потребовало дальнейшего коренного улучшения и расширения П.-т. о. Совр. задачи и осн. формы П.-т. о. определены Программой КПСС (1961) и законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958). В Программе партии указывается, что в результате развития новой техники будет ликвидирован тяжёлый физич. труд, а затем и всякий неквалифицированный труд. Технич. прогресс значительно повышает требования к культуре производства, к спец. и общеобразовательной подготовке всех трудящихся. Произойдёт повышение культурно-технич. уровня рабочих и всё большее соединение физич. труда с умственным. Решение этих задач непосредственно связано с расширением масштабов и повышением уровня П.-т. о.

В соответствии с законом о школе в стране создан единый тип проф.-технич. уч. заведений — городские и сельские *профессионально-технические училища*, где получает подготовку молодёжь, идущая на производство после окончания 8-летней общеобразовательной школы. В эти уч-ща преобразованы в основном все стационарные проф. уч. заведения по подготовке рабочих кадров, как входившие ранее в систему гос. трудовых резервов, так и принадлежавшие совнархозам, мин-вам и ведомствам. Проф.-технич. уч-ща обеспечивают подготовку квалифицированных рабочих, коммунистич. воспитание молодёжи.

В связи с бурным технич. прогрессом важнейшее значение приобретает систематич. повышение квалификации работников пром-сти и др. отраслей нар. х-ва. Необходима также планомерная подготовка, обучение и рациональное использование трудящихся, высвобождающихся на тех или иных участках производства в процессе механизации и автоматизации и переходящих на др. работы. Видная роль в решении этих задач принадлежит вечерним (сменным) проф.-технич. уч-щам.

За 1959—64 проф.-технич. уч-ща подготовили 5,4 млн. квалифицированных рабочих. Общее представление о подготовке рабочих кадров в проф.-технич. уч. заведениях даёт след. таблица.

Численность уч-ся в училищах и школах П.-т. о. и школах ФЗУ (на начало уч. года; тыс. чел.)

	1914/15	1940/41	1958/59	1964/65	1965/66
Всего обучалось	106	717	904	1607	1700

С 1966 в системе П.-т. о. восстановлены технические уч-ща, к-рые создаются при крупных пром. предприятиях, совхозах, строительных и др. организациях для подготовки квалифицированных рабочих из молодёжи, окончившей ср. общеобразовательные школы.

Директивы XXIII съезда КПСС (1966) по пятилетнему плану развития нар. х-ва СССР на 1966—70 предусматривают довести приём уч-ся в проф.-технич. уч. заведения в 1970 до 1700—1800 тыс. чел.

П.-т. о. осуществляется не только стационарными уч. заведениями, но и в системе подготовки и повышения квалификации рабочих непосредственно на производстве путём курсового и *индивидуально-бригадного обучения*. Эти формы обучения получили сравнительно широкое развитие с первых лет Сов. власти. Проф.-технич. курсы отличались разнообразием. В 1924 они были представлены 3 осн. типами: курсы предварительной квалификации (для новых рабочих, срок обучения от 6 мес. до 1 года); курсы повышения квалификации (продолжительностью 1— 2 года); курсы по подготовке мастеров из высококвалифицированных рабочих. Утверждённая Совнаркомом СССР в июле 1931 система подготовки и повышения квалификации рабочих на производстве включала: вводные в производство курсы, производственно-политехнич. курсы, рабочую технич. школу. Производственно-политехнич. курсы должны были за 5—10 мес. давать общее образование в объёме нач. школы и массовую производственную квалификацию 3—4-го разрядов. Рабочие технические школы имели целью за 2,5 года подготавливать рабочих ср. и высшей квалификации, давая общее образование в объёме семилетки. Однако система подготовки и повышения квалификации рабочих на производстве не смогла обеспечить сочетания систематич. общего образования с полноценной производственно-технич. подготовкой. В мае 1933 различные виды курсов были реорганизованы в 6—10-месячные производственно-технич. курсы.

В годы первой пятилетки большинство новых рабочих влилось в производство, не получив предварительной проф. подготовки, что не могло не отразиться отрицательно на качестве продукции, производительности труда и использовании оборудования. В 1932 был введён обязательный технич. минимум знаний для рабочих, обслуживавших сложные агрегаты, установки и механизмы или выполняющих др. более ответственные и опасные работы. Программа технич. минимума включала знания техники безопасности, элементов материаловедения, оборудования, инструментов и приспособлений, технологич. процесса, основ социалистич. организации производства. Пленум ЦК ВКП(б) в дек. 1935 отметил большое значение технич. учёбы в развёртывании стахановского движения. На основе решений этого пленума в пром-сти была установлена новая система технич. обучения рабочих: курсы технич. минимума, стахановские школы (школы передовых методов труда), производственно-технич. курсы, курсы целевого назначения, курсы мастеров социалистич. труда (для повышения культурно-технич. уровня передовых рабочих срок обучения 2—3 года). В послевоенные годы эта система претерпела нек-рые изменения. Прекратили существование курсы мастеров социалистич. труда. Изучение технич. минимума вошло составной частью в подготовку рабочих путём индивидуального и бригадного обучения. Школы передовых методов труда продолжали существовать как важная форма практич. передачи передовиками производства своего опыта работы остальным рабочим той же профессии. Производственно-технич. курсы обеспечивали рабочим повышение производственной квалификации и технич. уровня. Курсы целевого назначения создавались для того, чтобы помочь рабочим овладеть новым оборудованием, освоить изменения в технологич. процессе или научиться изготовлять новые виды продукции. Кроме того, на предприятиях получило широкое распространение обучение вторым профессиям.

Совр. система производственно-технич. обучения рабочих на предприятиях установлена «Положением о подготовке и повышении квалификации рабочих непосредственно на производстве» (1963). Подготовка новых рабочих и обучение новым профессиям трудящихся, переходящих на др. работы, проводятся путём индивидуального и бригадного обучения, а также на курсах без отрыва и с отрывом от производства по профессиям и специальностям, для овладения к-рыми требуется, как правило, не более 6 мес. Подготовка рабочих по сложным профессиям может осуществляться

непосредственно на производстве, как правило, из числа лиц, имеющих опыт работы по родственным или смежным специальностям. С 1966 продолжительность производственного обучения молодёжи, не достигшей 18 лет, может быть более 1 года, при этом учитывается возраст обучаемых и сложность осваиваемой профессии.

При индивидуальной подготовке обучающийся прикрепляется для производственного обучения к высококвалифицированному рабочему, мастеру или др. специалисту либо включается в состав производственной бригады, где его обучением руководит бригадир или др. высококвалифицированный рабочий. При бригадной подготовке обучающиеся объединяются для производственного обучения в ученич. бригады, выполняющие, согласно уч. программе, работы на производственных или строительных участках под руководством бригадиров-инструкторов. Для изучения теоретич. курса обучаемые объединяются в группы, а при невозможности создать профессионально однородные группы изучают курс самостоятельно под руководством одного из инженерно-технич. работников предприятия.

Курсы подготовки новых рабочих создаются лишь по особо сложным профессиям, овладение к-рыми связано с изучением теоретич. предметов в большом объёме и с освоением таких видов работ, к-рые нельзя изучить на своих рабочих местах.

С 1966 на предприятиях, а также при проф.-технич. уч-щах для подготовки квалифицированных рабочих из молодёжи, окончившей ср. школы, создаётся широкая сеть краткосрочных курсов с отрывом от производства со сроком обучения до 6 мес., а по наиболее сложным профессиям—до одного года.

Осн. формами повышения производственной квалификации и культурно-технич. уровня рабочих на предприятиях являются производственно-технич. курсы и школы по изучению передовых методов труда. Курсы целевого назначения и обучение вторым профессиям стали разновидностью производственно-технич. курсов. Продолжительность обучения в группах повышения квалификации — не более 6 мес., а в группах целевого назначения — не свыше 2 мес.

В 1964 обучено на предприятиях новым профессиям 3332 тыс. рабочих, из них 2358 тыс. путём индивидуального и бригадного обучения; различными формами повышения квалификации на предприятиях было охвачено 6938 тыс. рабочих.

Большое внимание развитию П.-т. о. уделяется во всех социалистич. странах. Быстрый рост экономики вызвал необходимость ускорить подготовку рабочих кадров для всех отраслей нар. х-ва. Опираясь на опыт СССР и учитывая свои нац. особенности, нар. власть в странах, к-рые в прошлом были отсталыми и экономически зависимыми, должна была заново создавать и пром-сть и нужные для неё кадры. В экономически развитых странах предстояло поставить на службу народу созданные при капитализме формы подготовки квалифицированных рабочих, коренным образом перестроив её. Осн. направлениями развития проф.-технич. уч. заведений в этих странах были: расширение числа отраслей производства, для к-рых они подготавливают кадры; повышение уровня общего и спец. образования в соответствии с требованиями технич. прогресса; усиление роли уч-щ в подготовке активных, сознательных строителей нового общества.

В настоящее время (1966) срок обучения в проф.-технич. уч. заведениях—от 1 до 4 лет (чаще всего 3—4 года). В Китае профессиональные школы строятся на базе 6-летней нач. школы, в КНДР, Монголии — на базе 7-летней школы, в Болгарии, Венгрии, Румынии, Югославии — на базе 8-летней школы, в Чехословакии и на Кубе — на базе 9-летней, а в ГДР — на базе 10-летней школы.

В ряде социалистич. стран (напр., в ГДР, Болгарии) молодёжь, окончившая проф. уч. заведения с 3—4-летним сроком обучения, получает наряду с профессией законченное ср. образование с правом поступления в высшие уч. заведения, а окончившие проф. школы с 2-летним сроком обучения повышают своё общее образование на один класс общеобразовательной школы. В нек-рых социалистич. странах (Венгрия, Румыния и др.) существуют проф. уч. заведения (со сроками обучения 1—2 года), подготавливающие квалифицированных рабочих из молодёжи, уже имеющей законченное ср. образование.

Подготовка и повышение квалификации рабочих осуществляются во всех социалистич. странах не только в проф.-технич. уч. заведениях, но и непосредственно на предприятиях. Чтобы повысить эффективность этой формы проф. обучения, на предприятиях создаются уч. цехи и участки, а теоретич. занятия в основном проводятся в проф. школах.

В СССР и др. социалистич. странах ведётся большая работа по активизации уч. процесса в проф.-технич. уч. заведениях, по широкому внедрению новых *технических средств* обучения, по обобщению и распространению передового пед. опыта (см. *Опыт педагогический*).

В капиталистич. странах развитие П.-т. о. определяется борьбой двух противоположных тенденций: с одной стороны, технич. прогресс повышает требования к уровню квалификации большей части рабочих и этим стимулируется расширение различных форм подготовки и повышения квалификации рабочих, а с другой стороны, капиталистич. монополии, стремясь всемерно снизить издержки на воспроизводство рабочей силы и усилить зависимость рабочих, всячески деквалифицируют труд и ограничивают объём и масштабы П.-т. о.

До появления машинной индустрии проф. обучение работников физич. труда осуществлялось в основном в процессе производства путём ученичества. Первые проф.-технич. школы были созданы в Германии в нач. 18 в., во Франции — в нач. 19 в., в США — в 70-х гг. 19 в. Как самостоятельная ветвь нар. образования система П.-т. о. возникает в развитых капиталистич. странах Европы во 2-й пол. 19 в., а в США — после 1-й мировой войны (когда резко сократилось поступление квалифицированной рабочей силы из Европы).

В США обучение молодёжи осуществляется на проф. отделениях общеобразовательных школ, в проф.-технич. школах, в проф. школах, принадлежащих пром. и торговым фирмам, и путём ученичества на производстве. Проф. отделения в общеобразовательных школах создаются на базе 9—12-х или 10—12-х классов 12-летней школы. Обычно проф. подготовка на этих отделениях не является полноценной, и молодёжь нередко вынуждена завершать её путём последующего ученичества на производстве. Гос. 3-летняя средняя проф.-технич. школа строится на базе 9-летней общеобразовательной школы и готовит квалифицированных рабочих и техников. В проф. школах, принадлежащих предприятиям и частным лицам, подготовка ведётся чаще всего на базе 8-летней общеобразовательной школы, срок обучения —2—3 года. Эти школы не дают законченного общего образования. Сроки ученичества на производстве — от 3 до 6 лет.

В ФРГ молодёжь овладевает квалифицированными рабочими профессиями гл. обр. в уч. мастерских предприятий, а теоретич. подготовку получает в проф. школе, к-рую ученики посещают 1—2 раза в неделю; сроки обучения 3—3,5 года; общеобразовательная база — формально 8—9 классов (фактически гораздо ниже). Менее 10% молодёжи получает проф. подготовку в спец. проф. школах повышенного типа (платных), где осуществляется как теоретич., так и практич. обучение (срок обучения 3—4 года).

Во Франции массовой проф. школой (дающей теоретич. и практич. подготовку) являются т. н. центры ученичества — гос. уч. заведения, в к-рые принимается молодёжь в возрасте от 14 лет; срок обучения преимущественно 3 года.

В Англии осн. форма проф. подготовки квалифицированных рабочих — ученичество на предприятиях со сроком обучения 4—5 лет. На нек-рых крупных предприятиях первый год ученичества проводится в спец. уч. цехах. До достижения учеником 18 лет, т. е. первые 2 года, ученик посещает один день в неделю (или 2 раза по полдня) технич. колледж. После 18 лет занятия в колледже проводятся в вечернее время. Небольшая часть молодёжи получает в колледжах и практич. подготовку. При этом срок обучения—2—4 года, в зависимости от сложности профессии.

Лит.: Государственные трудовые резервы СССР. Сб. руководящих материалов. Сост. М. С. Розофаров, М., 1957; Веселов А. И., Профессионально-техническое образование в СССР, М., 1961. *А. А. Булгаков.* Москва.

«ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» — ежемесячный журнал Гос. комитета Совета Министров СССР по проф.-технич. образованию. Издаётся с 1941. До 1952 назывался «Производственное обучение». Журнал печатает статьи по вопросам организации, содержания и методики проф.-технич. образования: подготовка и повышение квалификации рабочих, содержание, формы и методы обучения и воспитания уч-ся в проф.-технич. уч-щах и на производстве, подготовка и повышение квалификации преподавателей, мастеров и инструкторов производственного обучения, проф. образование за рубежом. Большое место отводится передовому опыту преподавателей, мастеров и инструкторов производственного обучения.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СОЮЗ работников просвещения, высшей школы и научных учреждений СССР — массовая общественная организация, объединяющая на добровольных началах (без различия расы, национальности, пола и религиозных убеждений) учителей, воспитателей, профессоров и преподавателей вузов и др. уч. заведений, науч. работников, рабочих и служащих предприятий и учреждений просвещения и науки, студентов и уч-ся высших и ср. спец. уч. заведений системы Мин-ва высшего и ср. спец. образования СССР [или мин-в (комитетов) союзных республик] и мин-в просвещения (нар. образования) союзных республик.

Первоначально после победы Вел. Окт. социалистич. революции учителя, науч. работники, библиотекари и др. работники уч.-воспитательных, науч. и культ.-просвет. учреждений объединялись Всероссийским профсоюзом работников просвещения и социалистич. культуры, осн. в июле 1919. В 1921—22 в этот профсоюз входили также работники искусств и печати. В 1922—34 существовал профсоюз работников просвещения («Рабпрос»), объединявший работников школ, дет. садов, дет. домов, вузов, науч. и политико-просветительных учреждений. В 1934 в результате разукрупнения этого профсоюза были образованы профсоюзы работников нач. и ср. школы в РСФСР, БССР, УССР, Узбекистане, Туркмении, Таджикистане, Грузии, Армении, Азербайджане (в 1937 образованы профсоюзы работников нач. и ср. шк. в Кирг. ССР и Казах. ССР) и созданы самостоятельные профсоюзы работников высшей школы и науч. учреждений, работников политико-просветительных учреждений и работников дошкольных учреждений. После XVIII съезда ВКП(б) с целью приближения руководящих профсоюзных органов к низовым профсоюзным организациям профсоюз работников нач. и ср. школы РСФСР был разукрупнён: были организованы профсоюзы Центра, Севера, Юга, Урала и Сибири (Западной), Сибири (Восточной) и Востока. В 1944 эти профсоюзы были вновь объединены. В 1948 во всех союзных республиках профсоюзы работников нач. и ср. школы объединились с профсоюзами работников дошкольных учреждений и с 1956 стали называться профсоюзами работников просвещения. В 1957 профсоюзы работников просвещения всех союзных республик объединились в один профсоюз, в к-рый вошли и профсоюзы работников высшей школы и науч. учреждений. Тогда же укрупнённый профсоюз получил совр. наименование. Такое объединение усилило централизованное руководство, создало дополнительные возможности для проявления большей самостоятельности и инициативы местных профсоюзных организаций, права к-рых были значительно расширены. Вместе с тем обеспечивалось установление большей связи ср. и высшей школы, повысилась роль единого П. с. в подготовке кадров для учреждений нар. образования и культуры, в приближении школы всех ступеней к жизни и практике коммунистич. строительства. П. с., как и все профсоюзы СССР, строит свою работу на основе демократич. централизма и организован по производственному принципу, т. е. объединяет всех работников данного учреждения или предприятия. Правовой статус и деятельность П. с. регламентируются Кодексом законов о труде.

Высшим руководящим органом П. с. является съезд членов профсоюза, в промежутках между съездами — центральный комитет (в союзных республиках — республиканские комитеты), избираемый съездами. В пределах отдельных территорий профорганизациями руководят краевые, областные, городские, районные комитеты, избираемые конференциями профсоюза. Первичным органом П. с. является местный комитет (в профорганизациях, имеющих менее 25 членов,— профорганизатор), избираемый на один год. В настоящее время (1965) П. с. имеет в своем составе более 4 млн. членов и объединяет 129,5 тыс. первичных организаций.

Важнейшими задачами П. с. является повышение коммунистич. сознательности членов союза и помощь им в овладении навыками управления государственными и общественными делами; поднятие идейно-теоретического и общеобразовательного уровня, совершенствования пед. и науч. квалификации; улучшение условий труда и организация культурного обслуживания и др. Профсоюз участвует в планировании развития всех отраслей нар. образования и науч. работы в стране, содействует претворению в жизнь постановлений партии и пр-ва по вопросам просвещения и науки и выполнению нар.-хоз. планов в этой области, выступает от имени работников учреждений и предприятий просвещения и науки перед гос. и общественными организациями по вопросам труда, культуры и быта, участвует в разрешении трудовых споров. П. с. поддерживает деловые контакты почти со 100 родственными профсоюзными организациями в более чем 50 странах мира. Он борется за единство международного профсоюзного движения.

В круг деятельности первичных организаций входят: организация социалистич. соревнования; наблюдение за исполнением администрацией установленных законом норм по охране труда и выплате заработной платы; контроль за исполнением решений об улучшении культурного обслуживания и быта рабочих и служащих; проведение в жизнь решений вышестоящих профорганов, постановлений общих профсоюзных собраний и производственных совещаний и др.

Лит.: Некоторые вопросы воспитания и образования в работе профсоюзов, в сб.: О коммунистич. воспитании и укреплении связи школы с жизнью, М., 1964; Справочник профсоюзного работника, [М.], 1965. *П. И. Симаков.* Москва.

ПРОФЕ́ССОР (от лат. professor — преподаватель, учитель) — учёное звание, должность преподавателя высшего уч. заведения или сотрудника науч. учреждения.

Термин «П.» впервые стал употребляться в Римской империи (сер. 1 в. до н. э.— конец 5 в. н. э.), где П. называли учителей грамматич. и риторских школ, учителей-наставников и др. В ср. века П. именовались учителя духовных школ, с 12 в.— преподаватели *университетов*. Утверждению понятия «П.» в совр. значении значительно содействовали первое официальное присвоение звания П. в Оксфордском ун-те (1502) и присвоение звания королевских профессоров преподавателям ун-тов (с 1546) в Англии. В ср. века как символ учёности термин «П.» был синонимом учёных степеней *магистра* или *доктора наук* (философии, богословия). С организацией в ун-тах кафедр П.— не только символ высокой науч. квалификации, но прежде всего звание преподавателя ун-та.

На территории Украины звание П. появилось в 17 в. в Киевском братском коллегиуме (осн. 1633, с 1701 — Академия), где преподаватели 2 старших отделений именовались П. богословия и философии, в России — в *Славяно-греко-латинской академии* (1636, Москва), ректором к-рой с 1701 был П. философии и богословия Стефан Яворский. В первое светское высшее уч. заведение в России — *Академический университет* в Петербурге (1724) — для подготовки преподавателей средних и высших уч. заведений были приглашены 17 зарубежных П. Первыми П. Моск. ун-та были Н. Поповский (1756), затем А. Барсов, С. Десницкий. Первым университетским уставом (1804), определившим состав преподавателей ун-та, были введены звания ординарного и экстраординарного П. Для получения звания ординарного П. требовалась учёная степень доктора наук, экстраординарного — магистра. Ординарные П. заведовали кафедрами, экстраординарные — были членами кафедры. Повышение экстраординарного П. в ординарные производилось министром нар. просвещения по представлению попечителей уч. округов. Звание заслуженного П. присваивалось П. по истечении 25 лет их пед. и науч. деятельности. В последующих уставах ун-тов эти положения сохранялись. В 19 в. подготовка П. осуществлялась вначале в зарубежных ун-тах (в 1808, 1827 и 1828 с этой целью посылались за границу стипендиаты), затем в отечественных вузах — Дерптском профессорском ин-те (1828—40) и *Главном педагогическом институте*, а с 1863 на кафедрах ун-тов — профессорские стипендиаты (этот путь стал основным в подготовке профессорско-преподавательских кадров для высшей школы). П. назначались министром нар. просвещения или утверждались им по представлению ун-тов.

В вузах и н.-и. учреждениях СССР звание П. первоначально присуждали квалификационные комиссии наркоматов. По пост. СНК СССР от 26 апреля 1938 эти квалификационные комиссии были упразднены, а их функции переданы *Высшей аттестационной комиссии* (ВАК) Всесоюзного комитета по делам высшей школы (ныне Мин-во высшего и ср. спец. образования СССР).

Присвоение звания П. производится ВАКом по представлению учёных советов вузов или н.-и. учреждений: а) лицам, имеющим учёную степень доктора наук, науч. труды или изобретения (учитываются также труды, выполненные и опубликованные после защиты диссертации) и избранным по конкурсу на должность заведующего кафедрой или П.,—по истечении года успешной работы в данной должности; б) высококвалифицированным специалистам с большим производственным стажем в пром-сти, на транспорте и в с. х-ве или в области иск-ва, не имеющим учёной степени, если они успешно проработали на штатной должности

П. в вузе в течение семестра со дня избрания по конкурсу; в) в порядке исключения преподавателям вузов, занимающим должность П. по конкурсу, если они успешно проработали в этой должности не менее года и имеют большой стаж науч.-пед. работы, а также печатные науч. труды и уч.-методич. пособия. Замещение должности П. производится по конкурсу.

П. ведёт уч. и методич. работу, читает лекционные курсы по своей специальности, проводит науч. исследования и участвует во внедрении результатов этих исследований в нар. х-во, руководит самостоятельными занятиями и н.-и. работой студентов, подготовкой науч. и пед. кадров.

В вузах и науч. учреждениях существует также должность П.-консультанта, к-рая введена по пост. ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 13 июня 1961 № 536 в целях создания наиболее благоприятных условий для профессоров преклонного возраста, не имеющих возможности выполнять полный объём науч.-пед. работы и перешедших в связи с этим на пенсию. П.-консультантам поручается преимущественно подготовка науч. кадров, оказание помощи кафедрам в проведении науч. исследований, а также чтение лекций. П.-консультанты могут избираться в состав учёных советов, комиссий без занятий административных должностей.

За рубежом звание П. присваивается различными инстанциями: учёными советами вузов, мин-вами просвещения и др. Замещение должности П. производится, как правило, по конкурсу (обычно через 5—10 лет).

В зарубежных странах различают П. ординарных, экстраординарных, заслуженных. Ординарные П.— постоянные штатные преподаватели вузов, они участвуют в управлении кафедрой, при к-рой состоят, и вузом в целом, могут избираться *деканами* и *ректорами*. Экстраординарные П.— временные, внештатные преподаватели (нередко из других вузов и даже других стран), допущенные к чтению лекций по определённому курсу, без права решающего голоса в делах кафедры и вуза. Звание заслуженного П. присваивается П., имеющим большой стаж науч. и пед. работы (25 лет) и крупные науч. труды по специальности.

В нек-рых странах (напр., в Австрии, Бельгии, Португалии, ФРГ, Румынии, Чехословакии, Югославии) П. называют не только преподавателей ун-тов и отраслевых вузов, но и учителей ср. школы; в США П. именуются преподаватели колледжей.

ПРО́ЧНОСТЬ УСВОЕ́НИЯ ЗНАНИЙ — дидактич. принцип, требующий, чтобы сообщаемые уч-ся знания, умения и навыки в ходе обучения хорошо закреплялись, становились упрочившимися системами, применимыми в различных ситуациях. Результатом П. у. з. является образование у школьников устойчивых структур знаний, глубоко отражающих объективную реальность. Уч-ся должны уметь безошибочно актуализировать и использовать эти знания в ответ на требования, предъявляемые теми или иными уч. задачами, жизнью, производством и т. п. Достижение П. у. з. непосредственно связано с реализацией всей системы дидактич. принципов.

В практике обучения ещё нередко средством П. у. з. и формирования умений и навыков служит сообщение преподавателем большого по объёму уч. материала и многократные повторения его уч-ся. Однако перегрузка памяти различными теоретич. и практич. знаниями, огромным количеством фактов и длительные упражнения по их запоминанию далеко не всегда ведут к действительной П. у. з. Более того, ориентация только на работу памяти уч-ся, как на единственное условие П. у. з., может привести и к отрицательным последствиям. Так, опора по преимуществу на механич. запоминание, без глубокого осознания внутренних закономерностей и логич. последовательности в системе усваиваемых знаний — одна из причин формализма в обучении.

Можно выделить ряд психолого-пед. условий, обеспечивающих П. у. з. Уч.-пед. процесс должен быть организован т. о.,чтобы у школьников возникла потребность длительно сохранить усваиваемые знания и формируемые умения и навыки, а также способы их использования. Декларативные утверждения о важности сообщаемых знаний не являются гарантией П. у. з. Потребность в приобретении знаний, осознание их важности и жизненной необходимости достигается в результате глубокого проникновения в систему понятий и закономерностей каждой данной уч. дисциплины, понимания логики науки и путей применения знаний на практике (в технике, быту и т. п.). Т. о., глубокое овладение знаниями содействует возникновению направленности на длительное их сохранение, способствует их прочности.

Основой прочных знаний является их *систематичность и последовательность*. Знания, не объединённые в те или иные научно обоснованные системы, усваиваются уч-ся с большим трудом и зачастую весьма непрочно. Однако не следует считать, что если преподносимый материал систематичен и последователен, то он должен быть полностью и с одинаковой степенью прочности усвоен школьниками на длительный срок. В системе той или иной науч. дисциплины всегда имеются знания более общего и более частного характера. Соотношение это определяет структуру соответствующего уч. предмета (см. *Предмет учебный*). В его содержании должны быть выделены осн. понятия и закономерности, последовательное овладение к-рыми формирует систему знаний данной науки. Вместе с тем эти требования не исключают необходимости изучения и ряда более частных закономерностей и фактов, т. к. оперирование ими (на стадии усвоения) помогает школьникам более прочно овладеть осн. знаниями (уточнить их, дифференцировать, обобщить). В процессе целенаправленной работы над разного рода учебным материалом развивается и мышление учащихся.

Особенно основательно следует организовывать усвоение тех знаний и умений, к-рые являются наиболее существенными и важными для дальнейшего овладения науками. Частные понятия и факты, а также частные (специальные) умения, будучи впоследствии утрачены уч-ся, могут быть в случае необходимости легко восстановлены, если уч-ся прочно овладел системой обобщённых знаний и умений.

Одним из важных условий П. у. з. является правильная организация деятельности памяти уч-ся, в частности способов *запоминания* и *повторения*. При определённых условиях процесс *забывания* так же естествен, как и др. процессы памяти. Проблему организации умственной деятельности (в частности, работы памяти) делает всё более актуальной также рост объёма информации, получаемой уч-ся. Психологич. исследования свидетельствуют, что не всякий способ запоминания и не многократные повторения гарантируют сами по себе эффективность изученного материала, его прочность. Желательно, чтобы и в процессе запоминания, и в процессе повторения перед уч-ся каждый раз ставилась не только общая цель — закрепить данный уч. материал, но и ряд частных целей. Приёмы реализации этих дополнительных задач на начальном этапе усвоения тех или иных знаний могут быть различные. Так, в одних случаях внимание обращается на закономерную последовательность в изложении материала, в других — акцент делается на осн. выводах и подборе примеров, иллюстрирующих их, но не содержащихся в ранее сообщённом материале, и т. п.

Аналогично надо использовать и систему упражнений по *закреплению* знаний и умений. Уч-ся следует давать упражнения, содержащие не только однотипные задания (напр., решение задач с использованием одной и той же формулы, но с разными числовыми значениями), но и задания, к-рые ставили бы школьников в ситуации, ранее не встречавшиеся в обучении, способствовали бы использованию приобретённых знаний в новых условиях.

П. у. з. непосредственно связана с применяемыми методами, приёмами обучения. Многие ещё распространённые приёмы обучения имеют объяснительно-иллюстративный характер и толкают школьника на путь пассивного восприятия и запоминания уч. материала. Знания и умения, приобретаемые уч-ся в таких условиях, не надолго сохраняются ими. Лишь то становится действительно прочным достоянием школьника, что добыто им в процессе сознательной и активной самостоятельной деятельности. Поэтому поиски и разработка психологами и педагогами более активных методов обучения, напр. т. н. проблемное обучение, осуществляемое в порядке экспериментов, самостоятельные работы школьников с элементами исследовательского характера — всё это содействует более глубокому и более прочному овладению знаниями, умениями и навыками, т. к. их усвоение происходит через действия и мысль уч-ся (см. *Задача* в обучении, *Самостоятельность*, *Исследовательский принцип*).

Т. В. Кудрявцев. Москва.

ПСИХАСТЕ́НИЯ (от греч. ψυχή — душа и ἀσθένεια — слабость, болезнь) — патологич. состояние личности, одна из форм *психопатии* (согласно точке зрения большинства исследователей); ряд авторов рассматривает П. как одну из форм *неврозов*. Своеобразие психики лиц, страдающих П., позволяет говорить о т. н. психастенич. характере, психастенич. складе личности. Осн. признаками П. являются преобладание рассудочной жизни над чувственной, неполнота переживаний и весьма слабая связь больного с окружающей действительностью. Отсюда и характерные черты психастеника — воздержание от практич. деятельности, полное отсутствие активности, инициативы. Существенная особенность людей с психастенич. складом характера — чрезвычайная впечатлительность, боязнь того, что может случиться. Возможная опасность для них более страшна, чем уже существующая. На основе психастенич. склада личности и в связи с инфекциями, переутомлением, психич. травмами и др. неблагоприятными факторами легко возникают разнообразные *навязчивые состояния*, к-рые обычно занимают большое место в клинич. картине П. Чаще всего это — болезненное, бесплодное мудрствование, навязчивые сомнения или страхи. Принять то или иное решение для психастеника чрезвычайно мучительно. Постоянное чувство неудовлетворённости ведёт к беспрерывному самоанализу, «копанию в себе». Психастеники застенчивы, пассивны, чуждаются всего нового. В обществе они конфузливы, презирают себя за свои недостатки и всегда ждут для себя самого плохого.

Первые проявления П. могут наблюдаться в раннем возрасте. Дети с подобным складом личности с малых лет нерешительны, пугливы. В школьном возрасте у них постоянная тревога за своих близких, за свое здоровье («как бы не заразиться, не заболеть»). Даже при хороших способностях они все же учатся средне, т. к. не уверены в себе, напр. бесконечно проверяют написанную работу и поэтому часто не успевают закончить её в положенный срок. Такие школьники с трудом приспосабляются к школьной обстановке, неохотно вступают в контакт с товарищами, опасаясь с их стороны насмешек, обид. В переходном возрасте

явления П. нередко осложняются навязчивыми состояниями. У подростков, страдающих П., часто наблюдается склонность к суевериям, приметам и различным ритуалам, якобы защищающим их от всяких напастей. При неблагоприятных условиях П. может привести ко вторичным стойким изменениям личности — замкнутости и странностям в поведении.

Течение и исход П. зависят от условий среды, прежде всего от воспитания. Особенности психастенич. характера могут быть в значительной степени сглажены. С детьми, у к-рых наблюдаются нач. проявления П., очень важно проводить спец. лечебно-пед. работу: 1) воспитание в небольшом жизнерадостном дет. коллективе; 2) закаливание с постепенной тренировкой активности и с приучением к самостоятельности; 3) психотерапия с включением в нее элементов трудовой, интересной для ребёнка деятельности; 4) применение различных общеукрепляющих, успокаивающих и стимулирующих медикаментозных средств.

Лит.: Павловские клинические среды, т. 1—2, М.—Л., 1954—55; Сухарева Г. Е., Клинические лекции по психиатрии дет. возраста, т. 2, М., 1959; Фёдоров В. К., О формах неврозов, «Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова», 1960, т. 60, в. 10; Давиденков С. Н., К клинике психастений, в кн.: Актуальные вопросы психиатрии и невропатологии, М., 1963; Ганнушкин П. Б., Избр. труды, М., 1964.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

ПСИХИКА (от греч. ψυχικός—душевный) — особое свойство (функция) мозга, заключающееся в отражении объективной действительности, регулирующем деятельность живого существа. Идеализм понимает П. как особую духовную субстанцию, противоположную материи. Диалектич. материализм понимает П. не как особую субстанцию, а как продукт высокоорганизованной материи. «Материя есть первичное. Ощущение, мысль, сознание есть высший продукт особым образом организованной материи» (Ленин В. И., Соч., т. 14, с. 43). Свойство отражения присуще всякой материи, психич. отражение, совершающееся в виде ощущений, восприятий, мыслей и других субъективных образов объективного мира, присуще особым образом организованной живой материи. П. возникла и развилась в ходе биологич. эволюции живых существ в связи с развитием их нервной системы. Высшие её формы (см. *Сознание*) присущи лишь человеку и являются продуктом не только биологич., но и общественно-историч. развития жизни.

Психич. процессы, какими бы сложными они ни были, всегда являются функцией мозга, проявлением его рефлекторной работы. И. М. Сеченов впервые показал, что все акты сознательной и бессознательной психич. жизни человека по способу своего происхождения являются рефлексами. Это положение нашло свое развитие и обоснование в исследованиях И. П. Павлова, установившего, что психич. деятельность в отношении её материального субстрата является *высшей нервной деятельностью*, осуществляемой корой больших полушарий головного мозга посредством вырабатываемых в ходе индивидуальной жизни условно-рефлекторных мозговых механизмов (см. *Условный рефлекс*). В основе совершаемого корой больших полушарий анализа и синтеза всех воздействий среды лежат процессы *возбуждения* и *торможения*, приводящие к образованию временных нервных связей и их систем. Законы движения этих процессов проявляются во всех формах психич. деятельности. Если динамика процессов возбуждения и торможения нарушается в силу тех или иных причин (влияние различных биохимич. веществ, заболевание организма и пр.), то нарушается и психич. деятельность. В работе мозга психическое неотделимо от физиологического так же, как последнее — от биохимического. Вместе с тем оно прямо не выводится из физиологич. процессов и не сводится к ним. Психическое имеет своё содержание, свои специфич. особенности и законы. Содержание психики определяется объективной действительностью, существующей вне сознания человека и независимо от него. Предметы и явления внешнего мира, воздействуя на мозг человека, отражаются им. Это отражение носит активный характер, оно осуществляется в процессе деятельности человека и вместе с тем является существенным условием её успеха. Результаты отражения, являясь идеальными продуктами по отношению к отражаемым объектам, побуждают человека к деятельности, направляют её; в деятельности проверяется и их соответствие объективной действительности. «...Вне нас существуют вещи. Наши восприятия и представления — образы их. Проверка этих образов, отделение истинных от ложных дается практикой» (там же, с. 97). Получаемая мозгом информация от внешнего мира лишь тогда полезна для жизни человека, его практики, когда она истинна, т. е. соответствует объективной действительности.

Психич. отражение человеком внешнего мира — очень сложный процесс, выражающийся в различных формах. Формы психич. отражения характеризуются тем, что́ и как познаётся человеком, как они выражают отношение человека к окружающему и как побуждают его к деятельности, регулируют её. Необходимым условием познания предметов и явлений внешнего мира является избирательная направленность активности человека, выражающаяся во *внимании*. Познание начинается с живого созерцания объектов, непосредственно воздействующих на органы чувств человека, и осуществляется в форме *ощущений* и *восприятий*. Важную роль в нём играет запечатление получаемой информации и последующее её воспроизведение в виде образов отсутствующих в данный момент предметов, т. е. *представлений* о них. Благодаря *памяти* прошлое не пропадает бесследно для человека, а сохраняется, делается возможным обогащение его опыта. Опираясь на этот опыт, человек с помощью *воображения* создаёт образы и тех объектов, к-рых он сам непосредственно не воспринимал, выходит за пределы настоящего и прошедшего, заглядывает в будущее.

Фактически познание человеком действительности всегда носит опосредствованный и в той или иной мере обобщённый характер, что даёт возможность мысленно раскрывать скрытые и вместе с тем существенные свойства предметов и явлений реального мира, их связи и отношения. Осуществляется такое познание в процессе *мышления*, к-рое опирается на ощущения, восприятия и представления, но является по сравнению с ними более глубоким и полным отражением действительности. Важную роль в познавательной деятельности людей играет *речь*. Являясь формой общения, она обозначает средствами языка познаваемые предметы и явления, даёт возможность выделять, абстрагировать существенные признаки объектов, объединять их, обобщать, образовывать науч. понятия, сообщать их другим людям и применять их в практич. деятельности. Объективная действительность своеобразно отражается также в *потребностях*, *интересах*, связанных с ними *эмоциях*, *чувствах* человека, его желаниях, стремлениях к жизненно значимым для него объектам.

Сначала познавательные процессы непосредственно «вплетаются» в различные акты практич. взаимодействия человека с окружающим его миром. Но в ходе развития человеческой жизни они становятся особыми познавательными *действиями* (сенсорными, перцептивными, мнемическими, репродуктивными, мыслительными и др.), направленными на получение тех или иных сведений о предметах и явлениях внешнего мира, на закрепление, воспроизведение и переработку полученных знаний. Познавательные, умственные действия возникают из практич. действий человека и формируются с помощью речи. Акты речевого общения из внешних превращаются во внутренние, используемые человеком и тогда, когда он думает про себя, не вступая в непосредственное общение с другими. Всё более развивается специфич. внутренняя психич. деятельность человека, позволяющая ему обдумывать, планировать свои внешние, практические действия, целенаправленно их регулировать, предвидеть их результаты и успешнее их достигать. В процессе взаимоотношений человека с внешним, объективным миром формируется его внутренний, субъективный мир, т. е. мир его представлений, понятий и внутр. действий с ними, его потребностей, взглядов на мир, стремлений, различных эмоциональных переживаний.

П.— единство субъективного и объективного. Она субъективна в том отношении, что всегда принадлежит определённому субъекту, зависит от уровня его развития, является формой проявления его жизни, выражением его активного отношения к окружающему миру. Не бывает и не может быть ничьих, никому не принадлежащих психич. явлений. П. зависит от состояния организма человека, индивидуальных особенностей функционирования его мозга. Она включает не только психич. процессы, но и состояния, и психич. свойства человека (наблюдательность, эмоциональная впечатлительность, качества памяти, воображения, мышления, интересы, склонности, способности, волевые качества, характерологич. и др. черты). Психич. свойства являются относительно устойчивыми особенностями личности и характеризуются тем, как данная личность познаёт окружающий мир и как относится к нему, к другим людям и к себе самой, как она действует. Вместе с тем П. объективна в том отношении, что она является реальным процессом отражательной деятельности мозга человека, приводящим к созданию у него определённой картины объективного мира. Она проявляется в движениях, действиях, поступках, мимике, речевых актах, в изменении функционирования внутренних органов, в процессах и объективных результатах деятельности людей.

П. человека — единство природного и общественного. Естественные возможности отражения объективной действительности, к-рыми от природы наделён мозг человека, реализуются в условиях его общественного бытия с помощью средств, созданных обществом. Человек не только на собственном опыте познаёт окружающий мир. В процессе обучения, воспитания, общения и практич. деятельности он осваивает опыт человечества, созданные им материальные и духовные богатства. Усвоение этих богатств играет решающую роль в формировании человека как сознательного общественного существа, как *личности*. Общественная обусловленность П. человека выразительно выступает в чувственном и рациональном познании им мира, в мотивах его деятельности, в его взглядах, убеждениях, умственных, нравственных и др. качествах. Физич. организация человека, индивидуальные особенности его первой системы влияют на процесс формирования этих качеств, но сами их не предопределяют. Психич. свойства и качества формируются на основе природных данных в процессе жизни и деятельности каждого индивида под определяющим влиянием общественных условий и воспитания.

Будучи обусловлена жизнью, П. является вместе с тем и важнейшим жизненным фактором. Психич. отражение объективной действительности ориентирует человека в ней, побуждает его к действиям, опережает и регулирует их. Чем более действия человека опосредствованы познанием бытия, тем они сознательнее. В конечном счёте действия человека определяются причинами, лежащими вне его. Но эти причины по-разному влияют на поведение человека в зависимости от того, как они осознаются и переживаются им. Осознание человеком объективной необходимости становится основой свободы его действий, его власти над внешними обстоятельствами и над собой. Способности и другие психич. свойства человека, его знания, умения, убеждения, сознательные цели, нравственные чувства, воля — это сущностные силы человека, обусловливающие успех его деятельности как члена общества, созидателя и потребителя материальных и духовных ценностей. Значение этих свойств и целенаправленного их изменения особенно возрастает в условиях развернутого коммунистич. строительства. Этим определяется важность науч. изучения П., являющейся предметом *психологии*.

Лит. см. при ст. *Психология*.

Г. С. Костюк. Киев.

ПСИХОАНА́ЛИЗ — в первоначальном значении — метод в истолковании и лечении истерич. симптомов. Отдельные положения, к-рые легли в основу П., прослеживаются на протяжении всей истории психологии и психиатрии (см. L. L. Whyte, «The unconscious before Freud», 1960). Непосредственная предыстория П. относится к 1880—82, когда венский врач И. Брёйер добился излечения истерии благодаря тому, что, погружая пациентку в гипнотич. сон, побуждал её заново пережить травмирующую ситуацию и тем самым «отреагировать» заторможённый эффект. В 1895 Брёйер совместно с З. Фрейдом опубликовали работу «Исследование истерии» (J. Breuer und S. Freud, «Studien über Hysterie», 4 Aufl., 1922), в к-рой была сделана попытка объяснить возникновение истерич. симптомов при помощи гипотезы катарзиса («очищения»). Согласно этой гипотезе, обусловленная психич. травмой психич. энергия вытесняется из сознания в область бессознательного, а истерич. симптом есть, т. о., соматич. эквивалент вытесненного аффекта. Развивая в последующие годы концепцию катарзиса, Фрейд пришел к концепции собственно П.: он сделал вывод о том, что вся психич. жизнь есть борьба сознательного и бессознательного, причём последнее преобладает. Отказавшись от метода гипноза вследствие его неэффективности, Фрейд ввёл ряд новых методов, ставших неотъемлемой принадлежностью П.: метод свободных ассоциаций, интерпретация сновидений (см. «Traumdeutung», 1900), случаев забывания, оговорок, описок и других т. н. симптоматич. действий (см. «Zur Psychopathologie des Alltagslebens», 1904). Применение этих методов, по мнению Фрейда, должно открыть врачу доступ в бессознательный мир больного; при этом следует помнить, что о бессознательном можно узнать только косвенно, т. к. оно недоступно психологич. исследованию. В сферу бессознательного входят те группы переживаний (комплексы), к-рые в силу их несоответствия этич. нормам, принятым в данном обществе, «вытесняются» из сферы сознания. «Вытеснение» затрагивает гл. обр. сексуальные комплексы, особенно их проявления в раннем детстве. Психич. образования, проникающие из бессознательного в сознание, искажаются благодаря «цензуре», к-рая не допускает в сознание то, что противоречит этич. нормам. Поэтому эти образования должны сначала «обмануть», обойти «цензуру», и лишь после этого они могут проявиться в сознании, но уже в искажённом виде или в виде символов. Обусловленная вытесненными комплексами мотивация сознания при всей субъективной искренности человека в значительной мере не соответствует действительным причинам поступка. Отсюда задача П.— путем интерпретации «компромиссных образований сознания» восстановить истинное содержание бессознательной сферы и перевести связанный с наличием травмирующих образов или идей заряд психич. энергии на путь естественного отреагирования.

Примерно до 1914 П. оставался конкретной психиатрич. концепцией. В дальнейшем общепсихологич. и философские построения заслонили первоначальное психиатрич. ядро П. Постепенно сторонники П. перестали видеть грань между клинич. фактами (истерич. симптомами, бредовыми идеями, *фобиями* и т. п.) и содержанием нормальной психики (сновидениями, образами художественного творчества, философскими, социологич., пед. и др. идеями). П. распространился на области искусства, религии, социальной и политич. жизни и стал целой философской системой, смыкающейся с др. иррационалистич., реакционными течениями совр. бурж. философии — неотомизмом, экзистенциализмом и т. п. В этом расширенном значении термин «П.» совпадает с терминами «глубинная психология» и «фрейдизм», к-рый в ходе дальнейшей эволюции распался на отдельные течения (индивидуальная психология — А. Адлер, неофрейдизм — Э. Фромм, К. Хорни, Г. Салливен и др.).

П. получил широкое распространение в зарубежной психологии и психиатрии. Распространение П. объясняется определёнными тенденциями, существующими в буржуазном обществе (акцентирование сексуальных переживаний, искусственное культивирование дорогостоящих методов лечения, что делает их доступными только обеспеченным слоям населения и т. п.). В настоящее время сторонники П. признают целесообразность его применения для лечения неврозов, особенно для избавления от истерич. симптомов, фобий, навязчивых состояний, сексуальных извращений; они признают его главными недостатками трудоёмкость, длительность и то, что он связан с большим эмоциональным напряжением как пациента, так и врача. В целесообразности применения П. для терапии шизофрении и др. психозов сомневаются даже его сторонники. Противники П. исходят гл. обр. из того, что в основе возникновения неврозов лежат совершенно иные закономерности (учение И. П. Павлова о неврозах как «срыве» процессов возбуждения или торможения, П. Жане — об уровнях действия, Ж. Бабинского — о самовнушении). Они справедливо указывают на свойственный П. субъективизм. См. также *Фрейдизм*.

Лит.: Фурст Д. Б., Невротик. Его среда и внутренний мир, пер. с англ., М., 1957; Уэллс Г. К., Павлов и Фрейд, пер. с англ., М., 1959; Бассин Ф. В., Фрейдизм в свете совр. научных дискуссий, «Вопр. психологии», 1958, № 5—6; Музатти Ч. Д., Основы психоанализа в критике Ф. В. Бассина, там же, 1960, № 3; Шорохова Е. В., Фрейдизм, в кн.: Совр. психология в капиталистич. странах, М., 1963, с. 147—202; Давиденков С. Н., Неврозы, Л., 1963; Bleuler Eug., Die Psychoanalyse Freuds. Verteidigung und kritische Bemerkungen, W., 1911; Allen C., Modern discoveries in medical psychology, 2 ed., L., 1949; Hilgard E. R. [a. o.], Psychoanalysis as science, N. Y., [1956]; Grinstein A., The index of psychoanalytic writings, v. 1—5, N. Y., 1956—60.

М. С. Роговин. Москва.

ПСИХО-ГАЛЬВАНИ́ЧЕСКИЙ РЕФЛЕ́КС — изменение разности электрич. потенциалов между двумя участками кожи или электрического сопротивления кожи при действии различных раздражителей, а также при нек-рых психич. процессах. См. *Кожно-гальванический рефлекс*.

ПСИХОГИГИЕ́НА (от греч. ψυχή — душа и ὑγιής — здоровый, полезный для здоровья) — часть общей гигиены, разрабатывающая мероприятия для сохранения и укрепления нервно-психич. здоровья человека. Важнейшими задачами П. являются: 1) изучение условий жизни и труда; 2) науч. разработка и внедрение в практику мероприятий, укрепляющих нервную систему и повышающих её сопротивляемость вредным факторам внешней среды; 3) пропаганда психогигиенич. знаний.

В числе разделов П. особый интерес для педагогов представляет П. дет. возраста, гигиена пед. процесса. Психогигиенич. работа среди детей должна начинаться

с самого раннего возраста путём организации правильного режима сна и питания детей, пребывания на свежем воздухе, устранения шумных возбуждающих игр и всякого рода психотравматизации. П. в школе направлена на обеспечение наилучших условий для гармонич. психофизич. развития уч-ся и для максимальной успешности их обучения. Большую помощь в осуществлении задач П. в школе оказывает работа по физич. воспитанию детей с элементами закаливания. Очень важно соблюдение санитарно-гигиенич. нормативов (освещение, вентиляция, мебель и пр.). Особое внимание должно быть уделено правильному построению уч. режима с учётом определённой продолжительности различных видов работы школьника (см. *Режим школьный*).

П. охватывает также и организацию свободного времени детей. Досуг должен быть не только развлечением, но и отдыхом, восстанавливающим силы и укрепляющим здоровье детей. Необходимо также, чтобы он был активным, деятельным, т. к. бесцельное времяпровождение развивает лень и пассивность и вредно отражается на здоровье. Лучший отдых — не в покое, а в перемене характера деятельности. Поэтому занятия школьника в свободное время должны быть совершенно иными, чем в уч. дни. Самое большое место в организации свободного времени уч-ся должны занять подвижные игры и спорт (теннис, волейбол, лыжи, коньки и пр.). Подвижные игры на воздухе и некрые виды спорта можно использовать и в те свободные часы, к-рые остаются у уч-ся после уч. занятий и даже в перерывах между уроками. Такой вид активного отдыха способствует быстрейшему восстановлению истощённых клеток мозговой коры. При организации свободного времени уч-ся следует обеспечить наблюдение за ними взрослых, однако без излишнего стеснения детей. Хорошей формой отдыха детей в свободные дни являются коллективные прогулки, туристские походы, при подготовке к-рых следует учитывать физиологич. возможности детей. Полезным мероприятием, повышающим эмоциональный тонус и расширяющим эстетич. кругозор детей, является организация в выходные дни семейных вечеров с домашними концертами, чтением лит. произведений и т. п., коллективные посещения цирка, театра, кино и др. Однако развлечения не должны перегружать нервную систему и способствовать односторонним увлечениям детей. Особенно чревато вредными последствиями неумеренное посещение кино и увлечение телепередачами. Школьники могут посещать кино не чаще 1—2 раз в месяц, а если дома есть телевизор, то ещё реже. Телепередачи при всей их занимательности утомительны для зрения, слуха и нервной системы. Чрезмерное увлечение телевидением может стать причиной беспокойного сна, головных болей и более серьёзных нервных расстройств. Просмотр телепередач допустим для школьников не чаще 2—3 раз в неделю (при обязательном соответствии содержания передачи данному возрасту) и не дольше 1,5—2 часов в день. Надо следить, чтобы изображение на экране было чётким, звук не слишком громким и чтобы ребёнок сидел не ближе 2 *м* от экрана. Смотреть телепередачи перед сном детям не рекомендуется. Следует соблюдать умеренность и в чтении. Учащийся может читать не более 1—2 часов подряд при условии достаточного освещения, правильной позы читающего.

Особенно большое место должна занимать П. среди детей, имеющих различные нервнопсихич. отклонения (повышенная возбудимость, склонность к судорожным явлениям, невротич. реакциям, ненормальности в поведении и др.). В отношении подобных уч-ся следует организовать динамич. наблюдение и ряд медико-пед. мероприятий (щадящий режим, индивидуальные занятия, леч. физкультура, физиотерапия и пр.). Во многих

случаях одновременно необходимо оздоровление семейно-бытовых условий этих детей.

Важное значение имеет П. умственного труда, изучающая воздействие умственного труда на организм и разрабатывающая практич. мероприятия, обеспечивающие наилучшие условия для умственной деятельности. Для умственной работы очень большое значение имеет правильная организация внешней обстановки — отдельное помещение или спокойный постоянный уголок; соответствующая возрасту мебель — стол, стул, парта; правильное освещение — источник света слева от работающего; вентиляция, обеспечивающая достаточный приток кислорода к работающему мозгу. В накуренной комнате работоспособность быстро падает. Большое значение имеет правильная поза во время занятий. Перегибы туловища в сторону или длительное неподвижное сидение могут привести к искривлениям позвоночника и к застою крови в нижней части тела, в результате чего затрудняется кровоснабжение головного мозга. Очень важно устранить внешние шумы (громкие разговоры, радио), отвлекающие во время умственных занятий. Умственный труд протекает успешнее, если проводится в привычной обстановке, всегда в одни и те же часы, в одной и той же последовательности.

Серьёзным препятствием для длительной продуктивности умственного труда является утомление, неизбежно нарастающее. Доказано, что чередование разных видов умственной деятельности и особенно чередование умственного труда с физическим предупреждает утомление и длительно поддерживает умственную работоспособность на высоком уровне, т. к. при этом в коре головного мозга происходит как бы переключение возбуждения на другие, «неработающие» нервные клетки. Поэтому для всех работников умственного труда без различия возраста особенно велико значение физич. упражнений и лёгких спортивных состязаний, возбуждающих интерес и вызывающих большой эмоциональный подъём (теннис, волейбол, городки, гребля, плавание и др.). По той же причине рекомендуется время отдыха от умственного труда выполнять лёгким физич. трудом, интересным и привлекательным.

Большой раздел П. составляет психогигиенич. просвещение населения в вопросах правильного воспитания детей, создания здорового быта и особенно в борьбе с алкоголизмом.

В СССР задачи П. практически осуществляются психиатрич. диспансерами, ведущими наряду с лечебной психогигиенич. работу. П. дет. и подросткового возрастов занимаются психоневрологич. кабинеты в дет. поликлиниках, кабинеты подростков в психиатрич. диспансерах, школы-санатории для нервных детей, логопедич. кабинеты и др. Применяя диспансерный метод наблюдения, психиатры охватывают психогигиенич. мероприятиями всё дет. население, привлекая к этому делу не только врачей др. специальностей (школьных, врачей-терапевтов, акушеров, педиатров), но и педагогов и родительскую общественность.

Лит.: Портнов А. А. и Федотов Д. Д., Актуальные вопросы профилактической психиатрии, в кн.: Актуальные проблемы психиатрии, М., 1959; Богданова О. С., Досуг младшего школьника, М., 1959; Лубоцкая-Россельс Е. М., Профилактика нервно-психических отклонений у уч-ся, 2 изд., М., 1963; её же, Психогигиеническая работа в школе, «Медицинская сестра», 1963, № 7.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

ПСИХО́ЗЫ, психические болезни,— расстройства психич. деятельности, при к-рых нарушается способность человека правильно отражать окружающий мир и правильно на него воздействовать. Проявления П. разнообразны: изменение сознания, бред, галлюцинации, навязчивые идеи и состояния, резкие колебания настроения от депрессивного до маниакального,

патологич. влечения и поступки, различного вида припадки и др. При нек-рых П. больше всего страдает высшая форма познания — абстрактное мышление; при других — резко нарушается чувственное познание. Общее свойство всех П.— временное или стойкое изменение личности больного. Часть П. протекает с нарушением функций других систем организма.

Этиология П. многообразна. Большую роль в возникновении П. играют инфекционные заболевания головного мозга (энцефалит, нейросифилис) и общие инфекции (тифы, корь, грипп и др.). Немалое значение имеют отравления пищевыми, лекарственными и др. ядами и хронич. интоксикации, напр. наркотиками (алкоголь, кокаин). Частой причиной П. являются черепно-мозговые травмы и психич. травмы, особенно при их длительном воздействии на ослабленную нервную систему. Ряд П. связан с возрастными изменениями организма (нарушение кровоснабжения мозга, изменения внутренней секреции), поэтому такого рода П. называются возрастными (напр., старческая деменция). Этиология нек-рых тяжёлых П. (шизофрения, эпилепсия, маниакально-депрессивный психоз) до сих пор ещё не выяснена. Однако известны вредные факторы, к-рые могут способствовать возникновению и обострению этих П., особенно в дет. возрасте — травмы, инфекции и, в первую очередь, неблагоприятные условия среды и воспитания. Поражение головного мозга при одних П. может быть обратимым, т. е. нормальная психич. деятельность восстанавливается без спец. лечения (инфекционные П.); в других случаях выздоровление возможно лишь при ранней диагностике и лечении; течение нек-рых П. периодично и даёт то улучшение, то новое обострение. В тяжёлых случаях П. заканчивается глубоким и стойким дефектом в психике больного (напр., слабоумие).

У детей и подростков П. имеют ряд особенностей, связанных с постоянным ростом и развитием организма. Частота нек-рых психич. заболеваний не одинакова для разных возрастных групп. Напр., подростки более склонны к шизофрении, чем маленькие дети. У детей чаще, чем у взрослых, наблюдаются инфекционные П.— после гриппа, кори и др. В период постинфекционной астении незначительная психич. травма (испуг, обида) может вызвать у ребёнка реактивный П. Большое значение в возникновении П. у детей и подростков имеют перенесённые ими в раннем возрасте мозговые заболевания или травмы. Наряду с осн. симптомами, наблюдающимися у взрослых, в картине П. у детей особенно часты характерные для данного возраста признаки — судорожные состояния, речевые расстройства, страхи, различные формы недоразвития психики. П. в раннем возрасте более злокачественны, чем в позднем периоде, т. к. болезненный процесс нарушает развитие ребёнка. Остро начавшись, П. нередко приводит к полному распаду личности ребёнка, к тяжёлому слабоумию и аномалиям характера. Разрушительному действию П. до известной степени противостоят высокие компенсаторные возможности дет. мозга. Поэтому раннее выявление П. и своевременное начало лечения в сочетании со специальными пед. мероприятиями могут во многом ограничить тяжёлые последствия П. у детей и подростков.

В качестве профилактики П. большое значение имеют общесоциальные и психогигиенич. мероприятия: ликвидация инфекций, устранение травмирующих факторов (переутомление, конфликты), борьба с алкоголизмом и особенно правильное воспитание детей и повышение культуры быта. В лечении П. значительное место занимает активная терапия с помощью т. н. психотропных средств, а также *психотерапия* и *трудовая терапия*.

Лит.: Гиляровский В. А., Психиатрия, М., 1954; Кербиков О. В., Лекции по психиатрии, М., 1955; Сухарева Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. 1, М., 1955.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

ПСИХОЛО́ГИИ ИНСТИТУ́Т — н.-и. ин-т в системе АПН РСФСР, крупнейшее в СССР науч.-психологич. учреждение. Находится в Москве. Осн. в 1912 на частные средства при историко-филологич. ф-те Моск. ун-та по инициативе Г. И. *Челпанова*. По оборудованию П. и. в то время был одним из лучших в мире и являлся хорошо организованной школой психологич. эксперимента. Однако теоретич. позиции П. и. были в тот период идеалистическими и оставались таковыми и в первые годы Сов. власти. После ряда дискуссий, развернувшихся в 20-е — нач. 30-х гг., П. и. прочно встал на позиции марксистской методологии и сыграл важную роль в развитии сов. психологич. науки. В годы Вел. Отечеств. войны П. и. разработал ряд актуальных вопросов по оборонной тематике (восстановление функций после ранения, методы обучения разным военным специальностям и т. п.). В 1944 он вошёл в систему учреждений АПН РСФСР. Исследования ин-та развиваются по 2 осн. руслам: общая психология; возрастная и пед. психология. В русле общей психологии важные исследования ведутся по проблемам восприятия, памяти, мышления и речи, по изучению физиологич. механизмов индивидуально-психологич. различий. Значительное место в работе ин-та занимает изучение психологич. особенностей детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов. Работы в области пед. психологии посвящены гл. обр. изучению вопросов психологии воспитания (закономерности формирования качеств личности школьника, пути преодоления трудностей в воспитательной работе) и психологии обучения (проблема усвоения знаний и применения их на практике, взаимодействие усвоения знаний и умственного развития уч-ся, исследование способностей школьников к различным видам деятельности, разработка вопросов программированного обучения и трудового обучения в школе).

В состав П. и. входят 4 лаборатории общей психологии (психофизиологии, восприятия, памяти, мышления и речи), лаборатория инженерной психологии, 3 лаборатории возрастной психологии (1—детей дошкольного возраста и 2 лаборатории школьного возраста) и 5 лабораторий пед. психологии (психологии обучения, трудового обучения, программированного обучения, способностей, воспитания). Работает также науч.-технич. экспериментальная лаборатория. При П. и. имеется базовая школа (№ 91 г. Москвы), в к-рой ведутся исследования по психологии обучения в нач. классах и по психологии воспитания подростка.

ПСИХОЛО́ГИЯ (от греч. ψυχή — душа и λόγος — слово, наука) — наука о психике, о психич. процессах, состояниях и свойствах, о психич. деятельности. П. рассматривает эту деятельность как функцию мозга, детерминированную условиями жизни и заключающуюся в отражении объективной действительности и в регуляции взаимоотношений человека с окружающим его миром. Науч. П. исходит из диалектико-материалистич. понимания единства физического и психического, неотделимости психического от физиологической работы мозга, своеобразия психического и его жизненного значения.

Предметом П. являются объективные законы психич. процессов, психич. деятельности, её развития, возникновения психич. состояний, формирования психич. свойств, становления субъективного мира человека. Задачи её — раскрытие этих законов, выяснение природы и сущности *психики*, различных форм её проявления, их роли в жизни человека. Познание этих законов даёт возможность целенаправленного изменения

психики, воспитания, управления процессом её становления.

Для решения этих задач П. применяет различные методы исследования. Вопреки субъективистам, утверждающим, что психика человека якобы может быть познана только путём *самонаблюдения*, науч. П. исходит из положения, что психич. деятельность, как и все жизненные явления, познаётся объективным путём. В изучении её применяются методы *наблюдения* за психич. деятельностью и поведением человека и животных в различных жизненных ситуациях и различные виды *эксперимента*, проводимого в лабораторных условиях и в естественной обстановке. При этом учитываются также данные субъективных показаний человека (его самонаблюдения). Психологич. наблюдения проводятся по определённым программам и планам, разрабатываемым в соответствии с их конкретными задачами. При этом применяются различные технич. средства фиксации проявлений психич. деятельности (напр., фотокинорегистрация мимики, движений глаз, магнитофонная запись речевых актов и т. п.). В лабораторном эксперименте с помощью спец. приборов изучаются различные виды сенсорных, перцептивных, мнемических, мыслительных и др. процессов, создаются условия для выяснения особенностей их протекания в зависимости от тех или иных факторов, интересующих исследователя. Важное место в психологич. исследованиях занимают различные виды естественного, в частности обучающего и воспитывающего, эксперимента, проводимого в обычных для испытуемых условиях и дающего возможность проследить процесс формирования у них новых действий, знаний, умений, навыков, зависимость этого процесса от способа руководства деятельностью испытуемых и др. условий. Для решения ряда вопросов П. применяется *клинический метод*. Источником психологич. данных являются также *беседы* с детьми и взрослыми, анкеты (см. *Анкетный метод*), изучение продуктов деятельности (учебной, технической, литературной, художественной и др.), биографич. и автобиографич. материалов, дневников и мемуаров. В психологич. исследованиях широко применяются различные способы измерения психич. процессов и свойств, количественного описания их признаков, статистич. обработки получаемых результатов, математич. анализа варьирования признаков, взаимной их связи и пр. Количественный анализ при этом сочетается с качественным, содержательным изучением психич. явлений (см. *Математические методы исследования*). В связи с развитием кибернетики и совр. вычислительной техники получает распространение метод моделирования, т. е. изучение психич. процессов на моделях (математич., знаковых и др.), воспроизводящих их определённые свойства.

В решении своих задач П. опирается на смежные с ней науки. Такими являются, с одной стороны, естественные науки — физиология высшей нервной деятельности, анатомия нервной системы, биология и др., с другой — общественные науки — диалектич. и историч. материализм, социология, этика, эстетика, языкознание и др. Теоретич. проблемы П. разрабатываются путём обобщения данных экспериментальных исследований, а также критич. анализа истории психологич. знаний.

История П. своими корнями уходит в глубокую древность. Первоначально источником познания психики являлся жизненный опыт людей, их наблюдения за своими и чужими действиями, поступками. В попытках теоретически осмыслить этот опыт уже в античное время обнаружился материалистич. и идеалистич. подход в истолковании природы и сущности психич. явлений. Так, древнегреч. мыслители-материалисты пытались вывести психическое из того или иного естественного начала жизни — из воды, воздуха, огня или движения атомов (Демокрит, Эпикур и др.). При всей своей наивности эти попытки сыграли свою положительную роль в борьбе с фантастич. представлениями о душе. Уже в 5 в. до н. э. возникла догадка о том, что органом психики является мозг (Алкмеон), нашедшая затем своё первое подтверждение в работах александрийских учёных (Эрасистрат, Герофил). В противоположность этим взглядам философы-идеалисты искали источник психич. явлений в каком-то нематериальном, бесплотном существе (душе), временно пребывающем в живом организме и живущем своей особой, независимой от тела жизнью (Платон). Положительный опыт психологич. познания людей обобщил в 4 в. до н. э. выдающийся античный философ *Аристотель* в своих книгах «О душе», «Этика» и др. Он колебался между материалистич. и идеалистич. объяснением психич. явлений, но считал, что душа и тело неотделимы друг от друга, и высказал много ценных мыслей о познании, чувствах, волевых качествах людей, их добродетелях и недостатках. Его учение о психике излагалось в курсах философии до 17 — нач. 18 вв. (в частности, и тех курсах, к-рые в это время читались в Киевской коллегии и в моск. Славяно-греко-латинской академии).

В период средневековья господствовали идеалистич. взгляды на психику, связанные с религиозной идеологией того времени. Материалистич. идеи разрабатывались лишь нек-рыми философами (Ибн Сина, Ибн Рошд) применительно к вопросам чувственного познания. Они получили дальнейшее развитие в эпоху Возрождения в связи с успехами естественных наук, а затем — в трудах философов и естествоиспытателей 17 — 18 вв. В этих трудах нашла своё утверждение мысль о том, что органом психич. деятельности является мозг человека, выдвинуты были положения о том, что нервная система работает по принципу рефлекса (Р. Декарт, Я. Прохаска), что эмоции связаны с физиологич. изменениями в организме, что порядок идей в голове человека соответствует порядку вещей (Б. Спиноза), сделаны были выводы об опытном происхождении всех идей (Т. Гоббс, Дж. Локк), о важной роли ассоциаций в психич. жизни. Линия материалистич. сенсуализма нашла своё продолжение у ряда франц. философов 18 в. (Э. Б. Кондильяк, П. Гольбах, Ж. Ламетри и др.), развивавших также положение о решающей роли обстоятельств и воспитания в формировании психич. свойств личности (К. Гельвеций и др.). Англ. философы-материалисты этого времени (Д. Гартли, Дж. Пристли и др.) явились выразителями идеи построения ассоциативной П., нашедшей своё дальнейшее развитие в 19 в. (Г. Спенсер, А. Бэн, И. Тэн, Т. Рибо, Т. Циген и др.). Значительный вклад в разработку материалистич. понимания психич. явлений сделали рус. учёные и мыслители 18 в. (М. В. Ломоносов, А. Н. Радищев и др.) и 19 в. (А. И. Герцен, В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов и др.). Они создали идейную почву для исследований И. М. Сеченова, обосновавшего в своей работе «Рефлексы головного мозга» (1863) и в др. трудах теорию рефлекторной природы психич. деятельности. Вопросы онтогенетического развития психики разрабатывались К. Д. Ушинским, П. Ф. Каптеревым и др.

Созданное в этот период К. Марксом и Ф. Энгельсом диалектико-материалистич. учение, заложившее основы общей науч. методологии, наметило новые основы и для построения П. В их трудах (подготовительные работы для «Святого семейства», «Немецкая идеология», предисловие к работе «К критике политической экономии», «Диалектика природы», «Анти-Дюринг» и др.) были заложены теоретич. основы подлинно науч. понимания психики, общественной обусловленности её историч. развития.

П. долгое время являлась частью философских учений. Выделение её в самостоятельную область знаний началось в 18 в. и завершилось во 2-й пол. 19 в. в связи с введением эксперимента в психологич. исследования, расширением сферы этих исследований и накоплением фактич. данных. Предметом экспериментального изучения являлись сначала ощущения, их зависимость от раздражителей (Э. Вебер, Г. Фехнер, Г. Гельмгольц и др.), затем—восприятия, внимание, запоминание и забывание, ассоциации, скорость простых и сложных реакций на различные раздражители, выразительные движения при эмоциях (В. Вундт, Г. Эббингауз, Г. Мюллер и др.). Начались экспериментальные исследования особенностей психич. деятельности детей (В. Прейер, И. А. Сикорский, А. Бине и др.). В 80—90-х гг. 19 в. стали возникать спец. психологич. лаборатории (вначале в Германии, затем во Франции, США и др. странах). В России инициаторами организации психологич. лабораторий и проведения экспериментальных исследований были В. М. Бехтерев (в Казани, а затем в Петербурге), Н. Н. Ланге (в Одессе), Г. И. Челпанов (в Киеве, затем в Москве), В. Ф. Чиж (в Юрьеве), А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев (в Петербурге), С. С. Корсаков, А. А. Токарский (в Москве), П. Ковалевский (в Харькове) и др. В конце 19 в. начались экспериментальные исследования процессов научения у животных (Э. Торндайк в США). В первые годы 20 в. начало разрабатываться учение об условных рефлексах (И. П. Павлов).

Развёртывание психологич. исследований привело к открытию ряда психологич. закономерностей, способствовало обогащению и дифференциации психологич. знаний, выделению отдельных отраслей П. Однако оно не устранило принципиальных разногласий между психологами в истолковании получаемых опытных данных, а ещё больше обострило их. К концу 19 в. начали ясно выступать признаки кризиса буржуазной П., её методологич. основ. В 20 в. она разбилась на ряд направлений, представители к-рых спорят между собой по основным проблемам построения П. как науки (*бихевиоризм*, *гештальтпсихология*, *персонализм*, *фрейдизм* и др.).

В нач. 20 в. в трудах В. И. Ленина («Материализм и эмпириокритицизм», «Философские тетради» и др.) получили своё развитие философские основы марксистской П.

Сов. П. сформировалась в процессе преодоления идеалистич. понимания психич. деятельности, характерного для многих зарубежных и нек-рых отечественных (А. И. Введенский, Г. И. Челпанов, В. В. Зеньковский и др.) психологов, и механистич. взглядов на неё (бихевиоризм Дж. Уотсона, рефлексология В. М. Бехтерева и др.). Решающую роль в формировании сов. П. сыграло овладение психологами марксистской методологией, творческое её применение в теоретич. и опытных исследованиях, опора на достижения физиологии и прежде всего на созданное И. П. Павловым учение о высшей нервной деятельности, теоретич. дискуссии по осн. проблемам психологии, развёртывание экспериментальных работ, направленных на решение вопросов, выдвигаемых практикой строительства нового общества. Сов. П. критически использует психологич. наследие прошлого, экспериментальные достижения совр. зарубежной П.

К числу основных проблем П., разрабатываемых как в СССР, так и за рубежом, относится проблема физиологич. механизмов психич. деятельности. Исследования этой проблемы ведутся психологами в сотрудничестве с биологами, физиологами и неврологами [В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, А. А. Ухтомский, Л. А. Орбели, И. С. Бериташвили, Э. А. Асратян, П. К. Анохин и др.— в рус. П.; Ч. Шеррингтон, К. Лешли, У. Пенфилд, Х. Мэгоун (Мэгун) и др. — в зарубежной П.

в зарубежной П.]. Полученные данные значительно приблизили науку к пониманию сложнейшей работы мозга как органа психич. деятельности, к раскрытию связи кортикальных, прижизненно вырабатываемых механизмов этой деятельности с субкортикальными, врождёнными механизмами, к выяснению локализации психич. функций в коре больших полушарий головного мозга (А. Р. Лурия и др.), влияния их на протекание органич. процессов. Раскрывая системный характер высших психич. функций, эти данные показывают несостоятельность как теории узкой их локализации в коре, так и антилокализационных концепций, отрицающих наличие всякой функциональной дифференциации различных участков коры (см. *Локализация психических функций*). Исследования выявили сложный психофизиологич. состав этих исторически сложившихся функциональных систем, показали, что они рефлекторны по своей природе и опираются на совместную работу различных зон коры головного мозга (каждая из к-рых выполняет при этом свою функцию) и на нормальные соотношения между корой и нижележащими образованиями мозгового ствола (т. н. *ретикулярная формация* и др.).

Одна из важных проблем П.— проблема структуры психич. деятельности человека, взаимосвязи и специфичности различных форм её проявления, единства в ней познания, переживания и стремления, внутренних и внешних действий, их сознаваемых и несознаваемых компонентов. П. изучает человека как субъекта познания, учения, общения и труда, его сознание и поведение, его личностные свойства.

Одно из центральных мест в психологич. исследованиях занимает проблема чувственного познания человеком внешнего мира. Изучаются различные виды *ощущений*, их взаимосвязи, закономерные зависимости ощущений от свойств объекта познания и особенностей субъекта, познающего данный объект, его практич. деятельности, от состояния организма. Исследуются механизмы и структура чувственного отражения человеком объективной действительности, сенсорная организация человека, её общественно-историч. обусловленность, возрастные и индивидуальные особенности (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, К. Х. Кекчеев, С. В. Кравков и др.). Предметом изучения являются процессы *восприятия*, их виды и рефлекторные механизмы, роль действий субъекта в становлении перцептивных образов объектов, взаимосвязь в этом процессе анализа и синтеза, прошлого опыта и информации, непосредственно получаемой от объектов, роль слова как средства выделения признаков воспринимаемых предметов и отнесения их к определённой категории (Е. Н. Соколов, Д. Г. Элькин, Л. М. Веккер, В. П. Зинченко и др.). Широкий круг исследований в этой области проведён за рубежом (Р. Гранит, Г. Бекеши, А. Пьерон, Ж. Пиаже, П. Фресс, Дж. и Э. Гибсон и др.).

В тесной связи с чувственным познанием изучаются и вопросы ориентировочно-исследовательской деятельности, её роли в образовании не только перцептивных образов, но и представлений, понятий об объектах (А. В. Запорожец, Е. Н. Соколов и др.), вопросы *внимания* как проявления избирательного отношения человека к воздействующим на него объектам (Т. Рибо и др.— в зарубежной П., Н. Ф. Добрынин и др.— в сов. П.), образования *установок* и их влияния на познавательные и др. процессы (Д. Н. Узнадзе, Р. Г. Натадзе и др.).

Широкий круг психологич. исследований посвящён проблеме *памяти*. В этих исследованиях находят своё освещение вопросы о природе памяти, её физиологич. основах, о видах запоминания, условиях продуктивности непроизвольного и произвольного запоминания, о зависимости запоминания от деятельности человека,

о видах воспроизведения, закономерностях забывания и способах его предупреждения, об индивидуальных особенностях и типах памяти, путях её совершенствования (П. Жане, Э. Мёйман, Ф. Бартлетт и др.— в зарубежной П., в сов. П.— П. П. Блонский, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, А. А. Смирнов, П. И. Зинченко и др.). Проведён также целый ряд исследований по вопросам формирования *представлений*, их преобразования, характерного для различных видов *воображения*.

Проблемы *мышления* и *речи* также принадлежат к числу важнейших проблем П. Исследуется связь мышления с чувственным познанием действительности, его специфич. особенности как опосредствованного и обобщённого отражения предметов и явлений в их существенных связях и отношениях, процесс формирования мыслительных действий, диалектич. перехода от ощущений к мыслям, образования понятий. П. подвергает анализу процессы оперирования понятиями в форме суждений, рассуждений и умозаключений, применения их при решении новых познавательных, практич. и др. задач, вскрывает различные «стратегии» их решения, проявляющиеся при этом индивидуальные особенности мыслительной деятельности людей, её развитие и изменения при нарушениях нормальной работы мозга (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. А. Шеварев, Ф. Н. Шемякин, Б. В. Зейгарник и др.). Вопросам П. мышления посвящено значительное количество зарубежных работ (М. Вертхеймер, К. Дункер, Дж. Брунер, А. Валлон, Ж. Пиаже, Б. Инельдер, А. Рошка, В. Шевчук и др.). Предметом изучения являются также механизмы речи, её различные виды (устная, письменная, внутренняя речь), её функции в общении, в мыслительной познавательной и практич. деятельности людей, в регуляции эмоционально-волевой сферы личности. Исследуется процесс восприятия и понимания речевых актов, выражения эмоций в речевых интонациях, развитие и нарушения речи (Н. И. Жинкин, В. А. Артемов, А. Н. Соколов, А. Р. Лурия и др.— в сов. П., в зарубежной П.— У. Пенфилд, Дж. Миллер и др.).

Мотивационная сфера человеческой деятельности издавна рождает много проблем. Сюда относятся проблемы *потребностей*, *интересов*, *эмоций*, *аффектов*, *чувств* и др. побуждений к действиям. П. изучает общее и отличное в мотивах действий у животных и человека, выясняет общественную обусловленность специфически человеческих потребностей и связанных с ними эмоций, взаимосвязи чувств и деятельности человека. Предметом изучения являются также рефлекторные физиологич. механизмы эмоций и чувств, взаимосвязь коры и подкорки при их возникновении и протекании, проявления эмоций в деятельности внутренних и внешних органов, влияние различных фармакологич. веществ на эмоции человека и животных (Ч. Дарвин, У. Кеннон, Т. Рибо, Ж. Дюма и др.— в зарубежной П., в сов. науке — П. М. Якобсон и др.).

Изучаются волевые действия человека, его волевые качества (см. *Воля*). Их науч. изучение показывает, что вопреки идеалистич. концепциям воли эти действия всегда детерминированы общественными условиями жизни человека, обстоятельствами его деятельности, но эта детерминация совершается не прямо, а через внутренние условия, сложившиеся в ходе развития человека. П. выясняет процесс перехода от непроизвольных к произвольным действиям, формирования целей, мотивов и способов выполнения волевых действий, исследует вопрос о свободе человеческих действий, основанной на познании необходимости, о способности человека владеть собой, принимать обдуманные решения в ситуациях конфликта мотивов, преодолевать внешние и внутренние препятствия на пути к достижению поставленной цели, тормозить нежелательные тенденции. В переходе от непроизвольного к произвольному поведению выражается становление личности как системы, к-рая сама себя регулирует и совершенствует (И. П. Павлов, К. Н. Корнилов, А. В. Запорожец, В. И. Селиванов и др.), формирует «планы» своего поведения (Ю. Галантер, Дж. Миллер, К. Прибрам).

Значительное место в психологич. исследованиях занимают проблемы *личности*, её типологич. и индивидуальных особенностей. Сюда относятся вопросы направленности личности, её мировоззрения, убеждений, взглядов, её сознания и самосознания, вкусов и привычек, её способностей, темперамента и характера. Эти вопросы давно поставлены человеческой мыслью, они и до сих пор являются предметом острых дискуссий. Сов. П., исходя из понимания общественной сущности личности, раскрывает ведущую роль общественного бытия и воспитания, усвоения социального опыта в становлении личности, в формировании индивидуального её своеобразия и вместе с тем показывает значение в этом процессе природных особенностей нервной системы каждого человека (П. Ф. Лесгафт, А. Ф. Лазурский, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев, Н. Д. Левитов, А. Г. Ковалёв и др.). Ведутся исследования типологич. особенностей высшей нервной деятельности человека (Б. М. Теплов, В. С. Мерлин и др.), имеющие важнейшее значение для выяснения природных основ индивидуальных психич. различий, путей их влияния на формирование психич. свойств. Изучаются также нарушения психич. жизни личности. Проблемам личности посвящено большое количество трудов в зарубежной П. (Ф. Полан, П. Жане, Э. Кречмер, З. Фрейд, А. Адлер, В. Штерн, К. Левин, Э. Шпрангер, К. Ясперс и др.). Их принципиальные методологич. позиции требуют с точки зрения марксистской П. критического к себе отношения, т. к. грешат биологизацией социально обусловленных психич. свойств личности и идеалистич. их истолкованием.

П. изучает возникновение и развитие психики в ходе биологич. эволюции живых существ, её характерные особенности у животных, находящихся на различных ступенях биологич. развития, в частности у обезьян (И. П. Павлов, В. А. Вагнер, Н. Ю. Войтонис, И. И. Ладыгина-Котс, Э. Г. Вацуро, Г. З. Рогинский, И. А. Тих и др.— в сов. П., В. Кёлер, Р. Йеркс, Ф. Бойтендайк и др.— в зарубежной П.). Она исследует историч. развитие человеческой психики, используя для этой цели данные археологии, истории материальной культуры, языка, этнографии, вскрывает своеобразие этого процесса, роль присвоения каждым новым поколением достижений предыдущих человеческих поколений для развития своих сил и способностей.

Исходя из осн. положений историч. материализма, науч. П. показывает несостоятельность характеристики психич. процессов у народностей, стоящих на разных ступенях культурного развития, к-рая даётся некоторыми зарубежными авторами (В. Вундт, Л. Леви-Брюль, Р. Турнвальд и др.), реакционность расистских концепций в данном вопросе.

Особенно широко развёртываются исследования по вопросам индивидуального развития человеческой психики. Важное значение для разработки этих вопросов имеет изучение развития высшей нервной деятельности у детей (Н. И. Красногорский, Н. М. Щелованов, Л. А. Орбели и др.). Исследуются условия и движущие силы развития психики у детей, взаимосвязи естественного и общественного в этом процессе,-роль обучения и воспитания, овладения социальным опытом в формировании содержания и способов психич. деятельности ребёнка, возрастные изменения этой деятельности, её содержательной, операционной и мотивационной сторон, пути перехода от низших к высшим её уровням и структурам (В. М. Бехтерев, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Г. С. Костюк, А. А. Люблинская, Н. А. Менчинская, Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков и др.).

В тесной связи с вопросами развития психики разрабатываются вопросы психологии учения, овладения детьми чтением, письмом (Е. В. Гурьянов, Т. Г. Егоров, Л. М. Шварц и др.), грамматикой, математикой и др. науками, трудовыми умениями и навыками (Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, В. В. Чебышева, Е. А. Милерян и др.). Широко разрабатывается проблема формирования умственных действий и понятий у уч-ся (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Н. Ф. Талызина, В. В. Давыдов и др.), исследуются психологич. вопросы повышения эффективности школьного обучения. Предметом изучения являются также психологич. вопросы воспитания у детей и молодёжи интересов, сознательного отношения к учению, формирования нравственных качеств, эстетич. отношения к действительности, самосознания (Л. И. Божович, П. Р. Чамата и др.). Разработка психологич. вопросов обучения, воспитания и развития детей очень важна для усовершенствования методов руководства этим процессом. Вместе с тем эти исследования имеют важное значение для развития общей П., поскольку структуру психики, изучаемую ею, можно лучше всего познать, подходя к ней генетически, изучая её в ходе развития, совершающегося в процессе обучения и воспитания.

Вопросы индивидуального развития психики занимали и занимают значительное место в зарубежных психологич. исследованиях (В. Штерн, К. Коффка, Д. Кац, К. Бюлер, Ш. Бюлер, А. Валлон, Р. Заззо, Ж. Пиаже, Л. Кармайкл и др.). Значительное своё развитие они получили в социалистич. странах (Г. Пирьов, Г. Клаусс, Г. Гибш, М. Жебровская, А. Шеминьская и др.). П. изучает особенности различных видов деятельности человека — производственного, технического, изобретательского, инженерного (Ф. Бартлетт, А. Чапанис и др.— в зарубежной П., в сов. П. — Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов, Д. А. Ошанин и др.), педагогич. и др. труда, спортивной деятельности (А. Ц. Пуни, П. А. Рудик и др.), художеств. творчества и т. п. Психологич. изучение конкретных видов деятельности людей приближает П. к практике и вместе с тем обогащает общую теорию.

Одну из областей психологич. исследования составляют психич. явления, возникающие в условиях группового, массового общения людей, вопросы общественной психологии. В СССР ведутся исследования по истории развития отечеств. психологич. мысли (Б. Г. Ананьев, Б. М. Теплов, М. В. Соколов, А. А. Смирнов, Г. С. Костюк, А. С. Прангишвили, М. А. Мазманян, А. В. Петровский и др.) и зарубежной (М. Г. Ярошевский и др.), подвергаются критич. анализу осн. направления совр. буржуазной П. (Е. В. Шорохова, Л. И. Анцыферова, Н. С. Мансуров и др.).

Основными отраслями П. являются: общая П., раскрывающая природу и сущность психич. деятельности, её осн. формы, законы её возникновения и развития; *детская психология*, изучающая возрастные особенности и закономерности развития психики у детей; *педагогическая психология*, предметом к-рой являются психологич. вопросы обучения и воспитания детей и молодёжи; *специальная психология*, исследующая особенности психики аномальных людей (глухих, слепых и т. п.); *психология труда*, изучающая психологич. особенности различных видов производственной деятельности в целях повышения её продуктивности; *инженерная психология*, исследующая взаимосвязи и взаимодействия технич. устройств и оператора, управляющего техникой, регулирующего и контролирующего её; *психология искусства*, предметом изучения к-рой явля-

ются психологич. вопросы художественного творчества в его различных видах, проблема восприятия художественных произведений (музыки, живописи и пр.); П. спортивной деятельности; мед. П., исследующая психич. процессы и свойства людей применительно к практике их оздоровления; юридич. П., занимающаяся психологич. вопросами судебной деятельности; военная П., изучающая особенности психич. деятельности людей в условиях выполнения военных заданий, разрабатывающая вопросы психологич. подготовки к защите родины; *патопсихология*, предметом к-рой являются изменения психич. деятельности при различных поражениях мозга, срывах его нормальной работы; *космическая психология*, изучающая психологич. вопросы подготовки космонавтов к полётам и пребыванию в космосе; *сравнительная психология*, исследующая особенности психики у различных видов животных, её развитие в ходе биологич. эволюции; *социальная психология*, предметом которой являются массовые психические явления, возникающие в условиях общения людей.

Во всех развитых странах имеются ин-ты, лаборатории и др. психологич. учреждения, занимающиеся н.-и. работой в области П. Н.-и. работу по П. в СССР ведёт ряд н.-и. ин-тов в системе АПН РСФСР (*психологии институт, дефектологии институт, дошкольного воспитания институт*), сектор психологии Ин-та философии АН СССР в Москве, Психоневрологич. ин-т им. В. М. Бехтерева в Ленинграде, кафедры психологии и проблемные лаборатории Моск. и Ленингр. ун-тов, Ин-т психологии УССР (Киев), Ин-т психологии АН Груз. ССР (Тбилиси), психологич. лаборатория в Ереване, кафедры психологии Харьковского, Одесского, Киевского, Пермского и др. ун-тов, кафедры психологии и педагогики ун-тов и пед. ин-тов, ин-тов физкультуры, психоневрологич. ин-ты союзных республик, психологич. лаборатории на пром. предприятиях. Во многих из этих учреждений ведётся подготовка науч. кадров в области П.

Во мн. странах существуют общества психологов, ставящие своей целью содействовать развитию психологич. исследований. Они объединяются Международным союзом психологич. наук. Членом этого Союза является и *Общество психологов* СССР. Союз организует и проводит международные психологич. конгрессы и конференции (см. *Съезды психологические*). 18-й Международный психологич. конгресс состоялся в Москве в августе 1966. Во мн. странах издаются психологич. журналы (общие и специальные, по тем или иным отраслям П., см. *Журналы психологические*).

В СССР психологич. работы публикуются в «Вопросах психологии», в «Известиях АПН РСФСР», в «Вопросах философии», в серии «Новые исследования в педагогических науках», в пед. и физиологич. журналах, в науч. сборниках и отдельными изданиями. Сведения о вышедшей за каждый год психологич. лит-ре даются в «Вопросах психологии». Издаются учебники и пособия по П. для высших и средних уч. заведений, в к-рых она преподаётся.

Результаты психологич. исследований имеют как теоретическое, так и практич. значение. Науч. познание психики — составная часть познания природы и сущности человека. П.— одна из тех наук, на к-рую опирается диалектико-материалистич. теория познания. Её данные и выводы имеют большое значение для формирования мировоззрения, для разработки науч. основ организации труда в его различных отраслях. Особенно необходима П. для теории и практики обучения и коммунистического воспитания подрастающего поколения.

Лит.: Маркс К., Капитал, т. 1, К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., 2 изд., т. 23; Маркс К. и Энгельс Ф., Немецкая идеология, там же, т. 3; Энгельс Ф., Диалектика природы, там же, т. 20; Ленин В. И., Материализм и эмпириокритицизм, Соч., 4 изд., т. 14; его же, Философские тетради, там же, т. 38; Аристотель, О душе, М., 1937; Локк Дж., Опыт о человеческом разуме, М., 1898; Декарт Р., Избр. произв., [М.], 1950; Спиноза Б., Этика, М.—Л., 1933; Кондильяк Э. Б., Трактат об ощущениях, М., 1935; Гельвеций К. А., О человеке, его умственных способностях и его воспитании, М., 1938; Дарвин Ч., Выражение эмоций у человека и животных, Соч., т. 5, М., 1953; Вундт В., Основы физиологич. психологии, т. 1—3, СПБ, 1908—14; Эббингауз Г., Основы психологии, т. 1, в. 1—2, СПБ, 1911—12; Титченер Э. Б., Учебник психологии, ч. 1—2, М., 1914; Джемс У., Психология, П., 1922; Челпанов Г. И., Введение в экспериментальную психологию, 3 изд., М., 1924; Ланге Н. Н., Психология, М., 1914; Лазурский А. Ф., Психология общая и экспериментальная, Л., 1925; Сеченов И. М., Избр. произв., т. 1, Л., 1950; Ушинский К. Д., Собр. соч., т. 8—10, М.—Л., 1950; Бехтерев В. М., Объективная психология, в. 1—3, СПБ, 1907—10; Ухтомский А. А., Собр. соч., т. 4, Л., 1945; Павлов И. П., Лекции о работе больших полушарий головного мозга, Полн. собр. соч., т. 4, 2 изд., М.—Л., 1951; его же, Двадцатилетний опыт объективного изучения высш. нервн. деятельности животных, там же, т. 3, кн. 1—2, 2 изд., М.—Л., 1951; Уотсон Дж., Психология как наука о поведении, М.—Л.,1926; Проблемы высш. нервн. деятельности. Под ред. П. К. Анохина, М., 1949; Лурия А. Р., Высшие корковые функции человека, [М.], 1962; его же, Мозг человека и психич. процессы, т. 1, М., 1963; Эшби У. Р., Конструкция мозга, М., 1964; Джорджф., Мозг как вычислительная машина, М., 1963; Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К., Планы и структура поведения, М., 1965; Мэгун Х., Бодрствующий мозг, М., 1965; Кёллер В., Исследование интеллекта человекообразных обезьян, М., 1930; Вацуро Э. Г., Исследование высш. нервн. деятельности антропоида (шимпанзе), М., 1948; Войтонис Н. Ю., Предистория интеллекта, М.—Л., 1949; Рогинский Г. З., Навыки и зачатки интеллектуальных действий у антропоидов (шимпанзе), Л., 1948; Ладыгина-Котс Н. Н., Конструктивная и орудийная деятельность высших обезьян (шимпанзе), М., 1959; её же, Дитя шимпанзе и дитя человека, М., 1935; Штерн В., Психология раннего детства до шестилетнего возраста, 2 изд., П., 1922; Бюлер К., Духовное развитие ребенка, [М.], 1924; Пиаже Ж., Речь и мышление ребенка, М.—Л., 1932; Коффка К., Основы психического развития, М., 1934; Запорожец А. В., Эльконин Б. Д. [ред.], Психология детей дошк. возраста. Развитие познавательных процессов, М., 1964; Психология личности и деятельности дошкольника, М., 1965; Ковалев А. Г., Психология личности, 2 изд., М., 1965; Люблинская А. А., Очерки психич. развития ребенка, 2 изд., М., 1965; Леонтьев А. Н., Проблемы развития психики, [2 изд.], М., 1965; Спиркин А. Г., Происхождение сознания, М., 1960; Рубинштейн С. Л., Бытие и сознание, М., 1958; его же, Принципы и пути развития психологии, М., 1959; Шорохова Е. В., Проблема сознания в философии и естествознании, М., 1961; Философские вопросы физиологии высш. нервн. деятельности и психологии, М., 1963; Кравков С. В., Очерк общей психофизиологии органов чувств, М.—Л., 1946; его же, Глаз и его работа, 4 изд., М.—Л., 1950; Ананьев Б. Г., Веккер Л. М., Ломов Б. Ф., Ярмоленко А. В., Ощущение в процессах познания и труда, М., 1959; Ананьев Б. Г., Психология чувственного познания, М., 1960; его же, Теория ощущений, Л., 1961; Соколов Е. Н., Восприятие и условный рефлекс, М., 1958; Элькин Д. Г., Восприятие времени, М., 1962; Ориентировочный рефлекс и ориентировочно-исследовательская деятельность, М., 1958; Соколов Е. Н. [и др.], Ориентировочный рефлекс и проблемы рецепции в норме и патологии, М., 1964; Узнадзе Д. Н., Экспериментальные основы психологии установки, Тб., 1961; Прангишвили А. С., Ходжава З. И., [ред.], Экспериментальные исследования по психологии установки, т. 1—2, Тб., 1958—63; Мейман Э., Экономия и техника памяти, М., 1913; Занков Л. В., Память, М., 1949; Смирнов А. А., Психология запоминания, М., 1948; Зинченко П. И., Непроизвольное запоминание, М., 1961; Психология памяти [Мат-лы конференции], Л., 1965; Выготский Л. С., Избр. психологич. исследования, М., 1956; его же, Развитие высших психических функций, М., 1960; Блонский П. П., Избр. психологич. произв., М., 1964; Рубинштейн С. Л., Мышление и пути его исследования, М., 1958; Костюк Г. С., Вопросы психологии мышления, в сб.: Психологич. наука в СССР, т. 1, М., 1959; Валлон А., От действия к мысли, М., 1956; Пиаже Ж., Инельдер Б., Генезис элементарных логических структур, М., 1963; Зейгарник Б. В., Патология мышления, М., 1962; Гальперин П. Я., Развитие исследований по формированию умственных действий, в сб.: Психологич. наука в СССР, т. 1, М., 1959; Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А., Психология усвоения знаний в школе, М., 1959; Кабанова-Меллер Е. Н., Психология формирований знаний и навыков у школьников, М., 1962; Брунер Дж., Процесс обучения, М., 1962; Жинкин Н. И., Механизмы речи, М., 1958; Раевский А. Н., Психология речи в сов. психологич. науке за 40 лет, К., 1958; Соколов А. Н., Исследования по проблеме речевых механизмов мышления, в сб.: Психологич. наука в СССР, т. 1, М., 1959; Рибо Т., Творческое воображение, СПБ, 1901; Кейра Ф., Воображение и различные формы его у ребенка, СПБ, 1912; Рибо Т., О страстях, Одесса, 1912; Кеннон В., Физиология эмоций, Л., [1927]; Якобсон П. М., Психология чувств, 2 изд., М., 1958; Левитов Н. Д., О психических состояниях человека, М., 1964; Запорожец А. В., Развитие произвольных движений, М., 1960; Теплов Б. М., Проблемы индивидуальных различий, М., 1961; его же [ред.], Типологические особенности высш. нервн. деятельности человека, т. 1—3, М., 1956—63; Корнилов К. Н., Воля и её воспитание, М., 1957; Селиванов В. И., Воспитание воли школьника, М., 1954; Лазурский А. Ф., Очерк науки о характерах, П., 1917; его же, Классификация личностей, 3 изд., Л., 1924; Левитов Н. Д., Вопросы психологии характера, М., 1956; Ковалев А. Г., Мясищев В. Н., Психические особенности человека, т. 1—2, Л., 1957—60; Теплов Б. М., Психология музыкальных способностей, М.—Л., 1947; Киреенко В. И., Психология способностей к изобразит. деятельности, М., 1959; Игнатьев Е. И., Психология изобразит. деятельности детей, М., 1959; Самарин Ю. А., Очерки психологии ума, М., 1962; Божович Л. И., Благонадежина Л. В. [ред.], Вопросы психологии личности школьника, М., 1961; Ширман А. Л., Коллектив и развитие личности школьника, Л., 1962; Жане П., Неврозы и фиксированные идеи, [ч. 1], СПБ, 1903; его же, Неврозы, М., 1911; Мясищев В. Н., Личность и неврозы, Л., 1963; Фурст Дж., Невротик. Его среда и внутренний мир, М., 1957; Уэллс Г., Павлов и Фрейд, М., 1959; Бартлетт Ф., Психика человека в труде и игре, М., 1959; Платонов К. К., Вопросы психологии труда, М., 1962; Левитов Н. Д., Психология труда, М., 1963; Ломов Б. Ф., Человек и техника, [Л.], 1963; Леонтьев А. Н. [ред.], Инженерная психология, М., 1964; Инженерная психология. Сб. статей, М., 1964; Колбановский В. Н., Поршнев Б. Ф. [ред.], Проблемы общественной психологии, М., 1965; Пуни А. Ц., Очерки психологии спорта, М., 1959; Ананьев Б. Г., Очерки истории рус. психологии XVIII—XIX веков, М., 1947; Соколов М. В. [ред.], Из истории рус. психологии, М., 1961; Костюк Г. С. [ред.], Нариси з історії вітчизняної психології [XVII—XX ст.], К., 1952, 1955, 1959; Вопросы теории и истории психологии, М., 1964; Ярошевский М. Г., Проблема детерминизма в психофизиологии XIX в., Душанбе, 1961; Совр. психология в капиталистич. странах, М., 1963; Психологич. наука в СССР, т. 1—2, М., 1959—60; Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии, М., 1946; Вудвортс Р., Экспериментальная психология, М., 1950; Стивенс С. С. [ред.], Экспериментальная психология, т. 1—2, М., 1960—63; Костюк Г. С. [ред.], Психология, 2 изд., К., 1961; Смирнов А. А. [ред.], Психология, 2 изд., М., 1962; Теплов Б. М., Психология, 8 изд., М., 1954; Натадзе Р. Г., Общая психология, Тб., 1956 (на груз. яз.); Артёмов В. А., Курс лекций по психологии, 2 изд., Х., 1958; Рудик П. А., Психология, 3 изд., М., 1965; Эльконин Д. Б., Детская психология, М., 1960; Левитов Н. Д., Детская и педагогич. психология, 3 изд., М., 1964; Boring E., A history of experimental psychology, N. Y., 1929; Murphy G., Historical introduction to modern psychology, N. Y., 1949; Katz D., Handbuch der Psychologie, 2 Aufl., Basel—Stuttg., 1960; Osgood C. E., Method and theory in experimental psychology, N. Y., 1953; Tumlirz O., Anthropologische Psychologie, Basel, 1955; Allport G., Personality: a psychological interpretation, N. Y., 1937; Hebb D., The organisation of behavior, N. Y., 1949; Skinner B., Verbal behavior, N. Y., 1957; Köhler W., Gestalt psychology, N. Y.—L., 1929; Koffka K., Principles of Gestalt psychology, N. Y., 1935; Bruner J. [a. o.], A study of thinking, N. Y.—L., [1956]; Piaget J., La psychologie de l'intelligence, P., 1947; Praisse P., Piaget J. [éd.], Traité de psychologie expérimentale, t. 1—9, P., 1960—63; Rosca A. [red.], Tratat de psihologie experimentala, Buc., 1963; Pfihoda V., Úvod do pedagogické psychologie, Praha, 1956; Lénard F., A problémamegoldó gondolkodás, Bdpst, 1963.

Г. С. Костюк. Киев.

ПСИХОЛО́ГИЯ ВОСПИТА́НИЯ — раздел *педагогической психологии*, изучающий закономерности формирования личности в процессе её воспитания. Особое внимание П. в. уделяет психологич. закономерностям формирования нравственной сферы человека — *нравственного сознания, нравственных чувств, нравственного поведения*. Формирование личности происходит в процессе жизни и деятельности ребёнка, поэтому основой воспитания является такая организация практики ребёнка, в процессе к-рой создаётся психологич. «почва» для внесения в сознание ребёнка основ нравственности. Отсутствие такой «почвы» приводит к отрыву нравственного поведения от нравственного сознания,

к т. н. нравственному формализму. Важнейшей проблемой П. в. является поэтому переход моральных знаний в убеждения, к-рые становятся мотивами поведения. Другой важной проблемой П. в. является формирование общественно ценных качеств личности (ответственности, организованности, коллективизма и т. п.). Центральное место в формировании морального облика человека занимает направленность личности. В значительной мере в зависимости от того, какие мотивы — личные или общественные — доминируют в поведении и деятельности человека, складывается и его нравственно-психологич. облик. От направленности личности в большой степени зависят все черты характера человека, равно как и строй его эмоциональных переживаний. Поэтому П. в. уделяет большое внимание изучению направленности личности, её связи с др. психологич. особенностями человека, изучению условий воспитания у ребёнка нравственной направленности.

Перед сов. обществом стоит задача организовать единый целенаправленный процесс воспитания с момента рождения ребёнка вплоть до его гражданской зрелости. При этом требуется организовать воспитание так, чтобы избежать случайности и стихийности, добиться полноценного формирования личности каждого ребёнка. Для этого необходима психологически обоснованная программа воспитательной работы с детьми на разных этапах их возрастного развития. Наиболее актуальными проблемами П. в. в этой области являются определение целей воспитания для каждой возрастной ступени, разработка соответствующих методов воспитания и способов учёта изменений личности, происходящих под влиянием воспитания. Разработка этих проблем необходима для осуществления контроля как над фронтально осуществляемым воспитательным процессом, так и для индивидуального подхода к учащимся.

В исследованиях по П. в. используются разнообразные методы — *наблюдение, эксперимент, анкетный метод*, применяются опросники, изучаются дет. сочинения и пр. Наибольшее значение придаётся эксперименту, т. к. только он может дать окончательные, научно обоснованные выводы о причинах и закономерностях изучаемых явлений. Гл. методом П. в. является преобразующий (воспитывающий) эксперимент (см. *Педагогическая психология*).

Лит.: Ананьев Б. Г., Психология педагогической оценки, Л., 1935; Вопросы психологии школьника. Под ред. Л. И. Божович, «Изв. АПН РСФСР», 1951, в. 36; Славина Л. С., Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам, М., 1958; Психологическое изучение детей в школе-интернате. Под ред. Л. И. Божович, М., 1960; Вопросы психологии личности школьника. Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной, М., 1961; Ковалев А. Г., Принципы и методы изучения личности школьника, «Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. Герцена», 1962, т. 232; Ширман А. Л., Коллектив и развитие личности школьника, там же.

Л. И. Божович. Москва.

ПСИХОЛО́ГИЯ ИСКУ́ССТВА — отрасль психологии, изучающая психологич. содержание художественного творчества, закономерности восприятия и понимания произведений искусства и психологич. вопросы художественного воспитания.

Значительную часть исследований П. и. составляет изучение процесса художественного творчества — как его общих закономерностей, так и специфич. особенностей, связанных с деятельностью художника в той или иной области искусства (изобразительное искусство, музыка, художественная лит-ра, искусство театра, кино и др.). Осн. предметом исследования в этой области П. и. являются характерные черты психич. деятельности художника на всех этапах создания им произведений искусства. Изучаются особенности восприятия художника, характер его наблюдений над окружающими явлениями жизни, переработка впечат-

лений действительности, пути возникновения творческого замысла, процесс его формирования и пути его реализации в создаваемом произведении, роль воображения, мыслительных операций, памяти. Осн. методом психологич. исследования художественного творчества является изучение материалов творческой работы (планы, черновые наброски, этюды, различные варианты и т. п.) при сопоставлении результатов этого изучения с самонаблюдениями художников и впечатлениями лиц, наблюдавших за их работой.

П. и. исследует процесс восприятия и понимания произведений искусства, зависимость восприятия произведений искусства от особенностей личности воспринимающего, от его возрастных особенностей, от уровня его развития и культуры. Изучаются те психологич. условия, к-рые делают эстетич. восприятие наиболее правильным, глубоким и полноценным, а также те условия, к-рые приводят к неполноценному, искажённому восприятию. Исходя из закономерностей восприятия произведений искусства, П. и. рассматривает вопрос о том, что должен принимать во внимание художник при создании произведения, чтобы добиться его эстетического воздействия и сделать это воздействие наиболее глубоким. Психологическое изучение отдельных компонентов рисунка, картины, скульптуры, архитектурных сооружений, литературных и музыкальных произведений и т. п. имеет значение для лучшей организации восприятия зрителей, читателей, слушателей.

Предметом исследования П. и. являются также психологич. вопросы художественного воспитания детей и взрослых: условия и характер формирования эстетич. восприятия у детей на различных возрастных этапах, пути и приёмы развития восприимчивости к произведениям искусства, условия формирования художественного вкуса, а также устойчивого интереса к впечатлениям художественного порядка, условия развития художественных способностей (в семье, в художественных кружках и различных уч. заведениях). Разработка вопросов П. и. тесно связана с разработкой проблем эстетики и *эстетического воспитания*.

Лит.: Плеханов Г. В., Искусство и лит-ра, М., 1948; Чернышевский Н. Г., Эстетические отношения искусства к действительности, Полн. собр. соч., т. 2, М.,1949; Мастера искусства об искусстве, Избр. отрывки из писем, дневников, речей и трактатов, т. 1—4, М., 1936—39; Чайковский П. И., Переписка с Н. Ф. фон-Мекк, т. 1—3, М., 1934—36; Станиславский К. С., Работа актера над собой, ч. 1—2, М., 1951; Русские писатели о литературном труде (XVIII—XX вв.). Под общ. ред. Б. Мейлаха, т. 1—4, Л., 1954—56; Теплов Б. М., Психология музыкальных способностей, М.—Л., 1947; О писательском труде. Сб. статей и выступлений сов. писателей, М., 1953; Вопросы психологии труда и искусства. Труды Ин-та психологии. Отв. ред. Б. М. Теплов и Н. Н. Волков, М., 1950; Психология рисунка и живописи. Под ред. Е. И. Игнатьева, М., 1954; Кипренко В. И., Психология способностей к изобразительной деятельности, М., 1959; Мочалов Л. В., Художник, картина, зритель, Л., 1963; Ермонская В. В., Основы понимания скульптуры, М., 1964; Суздалев П. К., Основы понимания живописи, М., 1964; Якобсон П. М., Психология художественного восприятия, М., 1964; Выготский Л. С., Психология искусства, М., 1965.

П. М. Якобсон. Москва.

ПСИХОЛО́ГИЯ НАРО́ДОВ — см. *Этническая психология*.

ПСИХОЛО́ГИЯ ОБУЧЕ́НИЯ — раздел *педагогической психологии*, посвящённый изучению психич. деятельности в условиях обучения. Процесс учения во всей его сложности, его возрастные и индивидуальные особенности, его специфика в зависимости от содержания изучаемой уч. дисциплины составляют осн. предмет исследований П. о. В соответствии с этим П. о. подразделяется на общую и специальную, посвящённую психологии обучения отдельным уч. предметам: чтению и письму, орфографии и грамматике, математике, географии, физике и др. В своей общей части П. о.

тесно соприкасается с *дидактикой*, а в специальных разделах — с частными методиками.

Осн. принципиальная линия сов. П. о. состоит в том, что она направлена на раскрытие тех изменений, к-рые происходят в психич. деятельности уч-ся в процессе обучения — переход от незнания к знанию, последовательные этапы или ступени, через к-рые проходит уч-ся, овладевая знаниями, умениями, навыками, те способы или приёмы, какими выполняются уч. задания, те качественные сдвиги, к-рые происходят в умственных операциях или умственных действиях в ходе обучения.

Центральное место в проблематике П. о. занимает изучение процесса усвоения знаний (см. статьи *Знание*, *Обучение*, *Усвоение*). Процесс усвоения знаний изучается в тесной связи с изучением применения знаний на практике, поскольку важнейшим условием подлинного усвоения является самостоятельное оперирование уч-ся полученными знаниями. Применение знаний, являясь составной частью их усвоения, имеет в то же время и свои специфич. особенности, поскольку уч-ся не только приходится использовать имеющиеся у них знания в пределах одного и того же уч. предмета, но и переносить приобретённые знания и умения в др. области науки и новые виды практич. деятельности. Эти упражнения в переносе знаний, умений и навыков осуществляются школьниками в тех случаях, когда перед ними ставятся относительно новые задачи-проблемы, что играет существенную роль в умственном развитии уч-ся. Соотношение процессов учения и развития составляет одну из важных теоретич. проблем П. о.

Обучение влияет на умственное развитие уч-ся, может ускорить прохождение соответствующих этапов этого развития или даже видоизменить их последовательность. В то же время результат и процесс уч. деятельности, в свою очередь, зависят от уже достигнутого уч-ся уровня развития и овладения им приёмами умственной деятельности. Исследования показали, что при правильной организации обучения удаётся ускорить формирование ценных свойств психич. деятельности, напр. развить уже у младших школьников произвольные формы внимания и памяти, расширить осмысленное запоминание за счёт механического, ослабить у них подражательность, развив элементы продуктивного (творческого) мышления, и т. д. Оказывается возможным заметно расширить (как это обнаружено в ряде исследований) познавательные возможности детей. В частности, оказалось, что даже сравнительно сложный абстрактный материал успешно усваивается младшими школьниками, если он вводится при определённом построении программы и при соответствующих методах обучения. Вместе с тем характер усвоения знаний, быстрота и лёгкость, с к-рой они усваиваются, широта их переноса на решение новых задач непосредственно определяются уровнем умственного развития уч-ся, проявляющимся прежде всего в сформированных у них качествах ума — самостоятельности, критичности и др., т. е. в определённых особенностях его личности.

Эффективность усвоения знаний зависит также от отношения уч-ся к уч. деятельности, от его мотивации. Проблема мотивов учения является важнейшей составной частью П. о. Её изучение даёт возможность вскрыть причины, способствующие усвоению одного уч. материала и противодействующие усвоению другого. К этой проблеме относится исследование роли оценки учителями (или контрольным устройством обучающей машины) школьных достижений уч-ся. Оценка служит как бы «подкреплением» (положительным или отрицательным) уч. деятельности школьника. Наряду с этим «внешним» контролем большое значение имеет самоконтроль и самооценка, когда уч-ся самостоятельно контролирует ход своей работы, сопоставляя получаемый результат с образцом и, если это необходимо, его корректируя.

При изучении индивидуально-психологич. различий в процессе обучения учитываются как особенности мотивации, познавательных интересов, так и характерные для того или иного уч-ся черты умственной деятельности. При этом анализируется общее умственное развитие школьника, непосредственно влияющее на его «обучаемость», а также его спец. способности (математические, литературные и др.). Психологич. исследования намечают пути развития спец. способностей при условии сочетания их со всесторонним развитием личности уч-ся, создавая тем самым предпосылки для дифференцированного подхода в обучении.

Особый и очень важный раздел П. о. составляет разработка вопросов психологии учителя: характеристика склонностей к педагогической деятельности, взаимоотношения с учащимися, индивидуальный стиль работы педагога и т. п.

Наиболее широко изучены в области П. о. интеллектуальные процессы. Выявление закономерностей усвоения знаний, умений и навыков и формирования у школьников умения учиться даёт возможность вносить практич. предложения, касающиеся усовершенствования школьных программ и методов обучения. Менее изучены те вопросы П. о., к-рые являются пограничными с *психологией воспитания*: проблема стимуляции уч. деятельности, формирование науч. мировоззрения, превращение знаний в убеждения и др. Для дальнейшего развития П. о. необходимо широко разрабатывать вопросы всестороннего развития личности в процессе обучения, тем самым сблизив два раздела пед. психологии. Существенное значение имеет также использование достижений других наук, прежде всего логики: это необходимо для анализа структуры операций, к-рые служат эталоном уч. деятельности. Задача введения достижений математики и кибернетики требует исследований по построению уч. алгоритмов, разработки диагностич. методик (по определению степени овладения уч-ся знаниями, умениями, навыками и уровня умственного развития) на основе использования статистич. методов. Необходимо также дальнейшее сближение работ по П. о. со спец. исследованиями в области *программированного обучения*. Реализация этого требования является одной из необходимых предпосылок разработки путей повышения эффективности обучения в школе.

Лит. см. при ст. *Обучение*. *Н. А. Менчинская.* Москва.

ПСИХОЛО́ГИЯ ПОДРО́СТКА — 1) раздел возрастной психологии, изучающий факты и закономерности психич. развития в подростковом возрасте; 2) психологич. особенности подростка. См. *Подростковый возраст*.

ПСИХОЛО́ГИЯ РЕБЁНКА — 1) раздел возрастной психологии, изучающий факты и закономерности психич. развития ребёнка (см. *Детская психология*); 2) психологич. особенности детей раннего, дошкольного и младшего школьного возрастов (см. *Младенческий возраст*, *Ранний детский возраст*, *Дошкольный возраст*, *Младший школьный возраст*).

ПСИХОЛО́ГИЯ ТРУДА́ — отрасль психологии, имеющая своим предметом трудовую деятельность человека. Изучение трудовой деятельности с психологич. точки зрения началось в нач. 20 в. в связи с потребностью науч. организации труда. В процессе изучения роли всех факторов, влияющих на производительность труда, выявилась настоятельная необходимость учитывать также и роль т. н. психологич. фактора. Различные психич. процессы, связанные с трудовой деятельностью, начали подвергаться экспериментальному исследованию в спец. лабораториях. Вначале казалось, что можно перенести законы, установленные общей экспериментальной психологией, на трудовую деятельность

человека и непосредственно применить их в практич. плане. Но уже первые исследования в области П. т. показали, что законы, установленные в лабораторных условиях, не всегда находят прямое и верное приложение в конкретной трудовой деятельности человека. Поэтому понадобилось перенести экспериментальные исследования из сферы лабораторных опытов на почву непосредственной трудовой деятельности. Этим и определилось специфич. направление П. т. как самостоятельной ветви психологич. науки. Проблематика П. т. оказалась разнообразной и на первых порах целиком определялась характером предъявляемых ей запросов практики. На первом этапе развития важнейшей проблемой П. т. была проблема проф. отбора. Во время 1-й мировой войны центральное место в П. т. заняли вопросы, связанные с решением задач, выдвинутых военным ведомством.

Анализ различий в производительности труда у работников, получивших примерно одинаковую подготовку, привёл к мысли о существовании более или менее стойких индивидуальных различий в сфере т. н. проф. способностей. Перед П. т. встала задача уточнения этого понятия и создания спец. методов, с помощью к-рых эти способности можно было бы количественно и качественно выражать и на этой основе производить проф. отбор. Необходимой предпосылкой проф. отбора должно служить изучение профессий, анализ психологич. особенностей трудовой деятельности. Этот раздел П. т. получил название психологии профессий, или профессиографии. Наряду с различиями в проф. способностях, вскрыты были также и различия в проф. склонностях, интересах и мотивах, побуждающих людей предпочитать одни профессии другим. Возникла потребность в организации спец. консультационных бюро по оказанию помощи подросткам, выбирающим профессию. Так образовалась спец. ветвь П.т., известная под названием *профессиональной ориентации* и профессиональной консультации.

Далее, поскольку была выявлена изменчивость профессионально важных признаков и было установлено, что она обусловливается в первую очередь обучением, *упражнением*, тренировкой и накоплением проф. опыта, то возникла потребность в спец. исследованиях, посвящённых изучению законов упражнения и развития навыков и качеств, важных для различных видов труда. Задачей этого раздела П. т. является разработка рекомендаций по усовершенствованию методов обучения и применению спец. методов упражнения и тренировки.

Важную область исследований П. т. составляет изучение колебаний работоспособности, в первую очередь связанных с утомлением, суточным ритмом. Науч. организация труда немыслима без обоснования идеи оптимального режима труда, при к-ром производительность и качество работы испытывали бы наименьшие колебания на протяжении рабочего дня, рабочей недели и т. д. П. т. разрабатывает спец. методики, с помощью к-рых можно измерять утомляемость и степени снижения работоспособности. Эти вопросы благодаря применению спец. методик, позволяющих оценивать изменение психич. функций в ходе и под влиянием длительной работы, получают экспериментальное решение. В этой области П. т. тесно связана с физиологией труда.

Вплотную к этому разделу П. т. примыкает раздел, посвящённый изучению влияния на психич. деятельность внешней среды, рабочего места, конструкции и расположения приборов и т. п. Разрабатываются вопросы психологич. рационализации оборудования, машин, рычагов управления, средств сигнализации, цветового оформления и др. Это направление исследований П. т. составляет содержание *инженерной психологии*.

Важную роль в решении задач повышения производительности труда играет «состав» проф. работы, т. е. та сумма операций, к-рая объединяется в одной профессии. Исходя из того, что многие из этих операций в большей или меньшей степени поддаются автоматизации и что сочетание различных операций внутри одной профессии оказывается то более, то менее рациональным в зависимости от психологич. их совместимости или несовместимости, П. т. поставила перед собой задачу рационального реконструирования профессий, выяснения психологически оптимального сочетания входящих в них элементов, науч. обоснования целесообразной автоматизации профессий. В этой области П. т. координирует свои усилия со специалистами в области механизации и автоматизации, использующими достижения кибернетики и теории информации.

Особое место в П. т. занимает проблема борьбы с авариями и несчастными случаями. Изучаются психологич. причины возникновения аварийных ситуаций, выявляются те особенности личности, к-рые в наибольшей степени испытывают на себе отрицательное воздействие критич. или опасной ситуации. Большое внимание уделяется анализу причин ошибочных действий, характерных для работников, имеющих дело с опасными работами. Этот анализ привёл П. т. к выводу о необходимости разработки спец. средств для проф. отбора, для предотвращения ошибочных действий с помощью особых методов упражнения и тренировки, в т. ч. применения психологически обоснованных плакатов, фильмов и т. п. Это направление П. т. имеет особое значение для тех профессий промышленности и транспорта, к-рые сопряжены с опасными ситуациями.

Сов. П. т. на совр. этапе развивается по след. осн. направлениям: психология трудовой экспертизы (проф. ориентация, проф. консультация, проф. отбор, а также анализ причин несчастных случаев и брака в работе); психология проф. обучения и трудового воспитания; психология организации труда; инженерная психология. Специфич. отраслями П. т. являются авиационная психология и *космическая психология*.

Комплексный характер проблем, выдвигаемых совр. производством, отражается на организации исследовательской работы в области П. т., развивающейся в тесном взаимодействии с рядом других наук — физиологией труда, гигиеной труда, врачебно-трудовой экспертизой, организацией труда, методикой производственного обучения, технич. нормированием, техникой безопасности и т. д. В изучении вопросов проф. обучения П. т. связана с педагогикой.

В числе методов П.т., наряду с экспериментальным методом, большое место занимают аналитич. методы, с помощью к-рых вскрываются психологич. особенности трудовой деятельности. Применяется метод спец. упражнений, связанных с использованием различных аппаратурных устройств, моделирующих осн. особенности проф. работы. Большое место занимают методы вариационной статистики.

Лит.: Липман О., Психология профессий, пер. с нем., П., 1923; Мюнстерберг Г., Психология и экономическая жизнь, пер. с нем., М., 1924; Мессио Б., Рациональная организация труда и психология, пер. с англ., Л., 1924; Клапаред Э., Профессиональная ориентация, её проблемы и методы, пер. с франц., М., 1925; Трудовой метод изучения профессий, Сб. под ред. И. Н. Шпильрейна, М., 1925; Смирнов А. А., Психология профессий, М., 1927; Рузер Е. И., Психологические методы исследования утомления, в сб.: Психофизиология труда, в. 2, М., 1927; Архангельский С. Н., Очерки по психологии труда, М., 1958; Вопросы психологии труда, «Изв. АПН РСФСР», 1958, в. 91; Чебышева В. В., Некоторые вопросы психологии производственного обучения, «Вопр. психологии», 1959, № 2; Геллерштейн С. Г., Вопросы психологии труда, в сб.: Психологическая наука в СССР, т. 2, М., 1960; Психология промышленного труда, М., 1962 («Изв. АПН РСФСР», в. 119); Платонов К. К., Вопросы психологии труда, М., 1962; его же, Научная организация и психология труда, «Социалистич. труд», 1965, № 6; Левитов Н. Д., Психология труда, М., 1963; Личность и труд, М., 1965.

С. Г. Геллерштейн. Москва.

ПСИХОЛО́ГИЯ ЮНОСТИ — 1) раздел возрастной психологии, изучающий факты и закономерности психич. развития в *юношеском возрасте*; 2) психологич. особенности юношеского возраста.

ПСИХОПА́ТИЯ (от греч. ψυχή — душа и πάθος — болезнь) — патологич. форма психич. деятельности, характеризующаяся дисгармоничностью, гл. обр. в эмоционально-волевой сфере и сфере влечений. П.— это особый склад личности, патологич. состояние, не ведущее, однако, к прогрессирующему изменению психич. деятельности. Психопаты не лишены критичности, и нек-рые из них тяжело переживают недостатки своего характера.

Описано много форм П. Чаще всего встречаются: эксплозивная форма (повышенно возбудимые, «взрывчатые» люди, мелочные, несдержанные, неуживчивые, без достаточного повода приходящие в ярость; чувства у них всегда довлеют над разумом, влечения, часто патологические, чрезвычайно повышены); астенич. и психастенич. формы, противоположные вышеприведённой (люди с подобными отклонениями в психике постоянно чувствуют свою недостаточность, робки, застенчивы, очень чувствительны, склонны к самоанализу; нек-рые из них мнительны, тревожны, во всём сомневаются, не верят в себя); параноильная форма (эти психопатич. личности злопамятны, склонны к сутяжничеству, эгоцентричны, безразличны ко всему, кроме своей особы; уверенные в своём превосходстве, они бывают враждебны к коллективу, якобы не признающему их заслуг); депрессивная, или ипохондрическая, форма (для неё характерно постоянно пониженное настроение, чрезмерная озабоченность своим здоровьем и т. п.); истерич. форма (ей свойствен инфантилизм, незрелость в суждениях, влечениях, поступках, крайнее непостоянство чувств и привязанностей и т. п.). Наиболее тяжёлая форма П.—т. н. перверзная (эмоционально тупые личности; у людей подобного склада на первом плане — удовлетворение органич. потребностей и инстинктов, пищевых и половых; они грубы, лживы, аморальны, склонны ко всякого рода извращениям).

В основе П. лежит дисгармония развития психич. функций, возникающая в результате воздействия различных вредных факторов на нервную систему. П. встречается гл. обр. среди людей со слабым типом нервной системы или с сильным, но неуравновешенным. Наряду с наследственными влияниями и внутриутробными вредностями на возникновение П. влияют внешние вредности как биологического, так и социального характера (последствия сифилиса или алкоголизма родителей, неблагополучные роды, ранние черепномозговые травмы, инфекционные заболевания и интоксикации ребёнка в раннем возрасте). Значительную роль в происхождении П. играет неблагополучие социальной среды, окружающей ребёнка, ошибки воспитания и неправильная организация всей его жизни.

Дет. психиатрией установлено, что чем раньше воздействуют вредные факторы на дет. мозг, тем тяжелее последствия. Если инфекционное или травматич. повреждение мозга ребёнка произошло в период внутриутробного развития или в первые недели после рождения, то уже в младенческом и дошкольном возрастах наблюдаются грубые нарушения в эмоционально-волевой сфере: дети постоянно беспокойны, подолгу громко кричат, необузданны в своих требованиях. В школьном возрасте у них часто возникают столкновения с педагогами и уч-ся, они протестуют против установленного режима и дисциплины. Эти школьники всегда суетливы, драчливы. При неблагоприятных условиях в период полового созревания П. обостряется, проявляясь наиболее интенсивно. У подростков возникает страсть к блуждению по улицам, развиваются извращенные влечения (обжорство, стремление причинить боль, сексуальные влечения). Патологич. поведение может привести к тяжёлым конфликтам в семье и в конце концов толкнуть подростка на антисоциальный путь.

Вредные факторы, влияющие на нервную систему в более поздний период развития ребёнка, не дают таких тяжёлых форм П. Задержка психич. развития обычно носит временный характер, а дисгармония в поведении — стойкий. Несмотря на продолжающийся физич. рост, в поступках подростка, а затем и юноши надолго сохраняются черты детскости. Наблюдаются эгоцентризм, капризность, не соответствующая возрасту склонность к игровой деятельности. К систематич. серьёзному труду подобные психопатич. личности питают отвращение. В своём поведении они руководствуются стремлением к удовольствиям. Воля их слабо развита. Такие школьники плохо учатся, несмотря на нормальный интеллект.

Хотя П.— относительно стойкое изменение личности, всё же под влиянием благоприятных условий патологич. черты, присущие этим аномалиям характера, могут быть не только сглажены, но и ликвидированы. Напротив, неблагоприятные условия обостряют и углубляют любую форму П. В отношении детей, у к-рых уже в раннем возрасте наблюдаются чрезмерная эмоциональная возбудимость, неустойчивость настроения и поведения и т. п., необходимо своевременно организовать спец. мероприятия, чтобы пресечь дальнейшее развитие П. Наряду с гигиенич. мерами, имеющими целью укрепить нервную систему, важно рано приучать подобных детей к систематич. труду, с малых лет прививая им интерес к здоровым занятиям и развлечениям. Рекомендуется воспитание детей с зачатками П. в здоровом дет. коллективе. Полезно периодич. помещать их в школы-санатории для нервных детей. Для лечения П. применяются физиотерапия, *психотерапия* и спец. психотропные средства.

Лит.: Случевский И. Ф., Психиатрия, Л., 1957; Сухарева Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. 2, М., 1959; Федоров В. К., Неврозы, психопатии и реактивные психозы, Л., 1959; Ганнушкин П. Б., Избр. труды, М., 1964.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

ПСИХОТЕРАПИЯ (от греч. ψυχή — душа и θεραπεία — лечение) — планомерное использование психических воздействий на больного с лечебной целью; в широком смысле П.— весь комплекс факторов и мероприятий, разумное использование к-рых может способствовать скорейшему выздоровлению. Сюда входят изменение внешней обстановки, специально продуманный врачом режим для данного больного, создание эмоционально-положительного контакта врача и мед. персонала с больным. Главное орудие П.— слово. Применяются разъяснение, убеждение, внушение и др. приёмы, используемые по строгой системе с учётом формы заболевания и особенностей личности больного. В основе П. должно лежать уважение к больному, чуткое внимательное отношение к нему, ровность и доброжелательность в обращении с ним. П. входит в систему комплексной терапии и в сочетании с медикаментозной, физио- и трудотерапией является эффективным средством лечения.

Чаще всего и с наибольшим успехом П. применяется при лечении больных, страдающих *неврозами* и реактивными состояниями. Эффективна П. и при лечении истерич. расстройств, *навязчивых состояний*, болезненных влечений. Оси. задачи П. сводятся к следующему: 1) морально укрепляя больного, облегчить его страдания, вселить в него бодрость и веру в выздоровление; 2) всячески активизировать больного, мобилизуя все

психич. ресурсы и компенсаторные возможности его для борьбы с болезнью; 3) восстановить работоспособность больного, включить его в трудовую деятельность и помочь наладить нормальные взаимоотношения с окружающим миром. Обязательным условием успеха П. является полное доверие больного к лечащему врачу и высокий авторитет последнего в глазах больного.

Формы и методы П. чрезвычайно многообразны. В сов. медицине центральное место занимает П. в состоянии бодрствования. Пользуясь этим методом, врач прежде всего знакомит больного с характером его болезни, подчёркивая её излечимость. Вместе с больным он обсуждает условия его жизни и вредные факторы, к-рые могут мешать выздоровлению. Стараясь отвлечь больного от сосредоточенности на болезни, врач переключает внимание своего пациента на возможность излечения, одновременно мобилизуя волю больного на выполнение лечебного режима. Используются также внушение в состоянии *гипноза* (этот метод имеет строго определённые границы применения) и коллективная П., применяемая к группе больных.

В дет. возрасте особенно эффективно комплексное лечение неврозов при ведущей роли П. Любая форма П. (убеждение, внушение, гипноз) среди детей и подростков должна сочетаться с применением укрепляющих, успокаивающих, тонизирующих медикаментов и физиотерапевтич. процедур (ванны, лечебная гимнастика, ритмика и др.). Серьёзная задача психотерапевта — пробудить активность ребёнка и наладить его взаимоотношения с коллективом. Психотерапевтич. работа должна проводиться при постоянной связи врача с семьёй и педагогами, ведущими занятия с больными детьми.

Лит.: Вопросы психотерапии. Под ред. М. С. Лебединского, М., 1958; Сухарева Г. Е., Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. 2, М., 1959; Конторум С. И., Опыт практической психотерапии, М., 1962; Платонов К. И., Слово как физиологич. и лечебный фактор, 3 изд., М., 1962.

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

ПСИХОТЕ́ХНИКА — отрасль психологии, включавшая в сферу своих исследований многообразные задачи приложения психологии к решению практич. вопросов, в основном связанных с трудовой деятельностью человека; в силу этого П. по своему содержанию и методам в значительной части совпадала с психологией труда. П. возникла в нач. 20 в. Термин «П.» был предложен в 1903 нем. психологом В. Штерном, а в 1908 нем. психолог Г. Мюнстерберг сделал попытку оформить П. как науку, определив её содержание и методы. В задачи П. включалось решение таких вопросов, как проф. отбор и проф. консультация, проф. обучение, рационализация труда, борьба с проф. утомлением и несчастными случаями, создание психологически обоснованных конструкций машин и инструментов, психич. гигиена, психология воздействия (в частности, средствами плаката, рекламы, кино и т. п.), психотерапия, психология искусства. Интенсивное развитие П. приходится на время 1-й мировой войны, когда первоочередными стали вопросы проф. отбора для нужд армии и военного производства. Для удовлетворения запросов многочисленных ведомств (особенно военного ведомства) понадобилось создать спец. методы, с помощью к-рых можно было бы ставить диагноз и прогноз проф. способностей. В связи с этим широкое применение в П. получил метод *тестов*. Теоретич. основой П. стала *дифференциальная психология*. Особенно широкое развитие П. получила в 20-х — первой пол. 30-х гг. Издавались спец. психотехнич. журналы: в СССР — «Психофизиология труда и психотехника» (1928—34; с 1932 наз. «Советская психотехника»), в Германии — «Psychotechnische Zeitschrift» (с 1925) и др. Однако в дальнейшем чрезмерное увлечение тестовыми испытаниями, проводимыми к тому же в отрыве от анализа конкретно-историч. условий форми-

рования личности, и недостаточно высокое качество науч. работы в этой области определили необходимость переоценки достижений и слабых сторон П. и в связи с этим сужения масштабов её практич. приложения.

В настоящее время термин «П.» всё реже и реже встречается в лит-ре. Содержание П., её проблемы и методы вошли в сферу *психологии труда*, *индустриальной психологии*, *инженерной психологии*, *прикладной психологии*.

Лит.: Мюнстерберг Г., Основы психотехники, М., 1922—23; Баумгартен Ф., Психотехника, М., 1926; Геллерштейн С. Г., Психотехника, [М.], 1926; Ленитов Н. Д., Психотехника и профессиональная пригодность, М., 1928; Руководство по психотехническому профессиональному подбору. Под ред. И. Н. Шпильрейна, М.—Л., 1929; Giese F., Theorie der Psychotechnik, Braunschweig, 1925.

С. Г. Геллерштейн. Москва.

ПСИХОФИ́ЗИКА — направление в психофизиологии органов чувств, представители к-рого пытались установить законы математич. соотношения между силой раздражителя и величиной возникающего ощущения. Первые работы в этом направлении были сделаны франц. физиком П. Бугером (1698—1758), установившим факт постоянства относительной величины разностного порога для зрительных ощущений. Эти исследования были продолжены нем. физиологом Э. Вебером (1795—1878), установившим такой же факт при исследовании осязательно-двигательных ощущений и глазомера. Основателем П. как спец. направления был нем. философ и физик Г. Фехнер (1801—87), применивший к изучению количественной характеристики ощущения исчисление бесконечно малых величин и открывший закон логарифмич. зависимости между силой раздражителя и величиной ощущения (см. *Вебера — Фехнера закон*). Попытка выделения П. в особую науку оказалась несостоятельной. Осн. недостатком П. было изучение сложных психич. процессов, без изучения физиологич. закономерностей, лежащих в их основе, путем установления чисто математич. соотношений физич. и психич. явлений. Часть установленных в П. зависимостей была в дальнейшем на новой основе объяснена в биофизике — дисциплине, пограничной между физикой и биологией, развивающейся на основе применения физич. методов и понятий к изучению жизнедеятельности организмов.

ПСИХОФИЗИОЛО́ГИЯ — область исследований, касающихся материальных основ психики. Впервые термин «П.» был введён ок. 1830 франц. философом Н. Массиасом (1764—1848). Позднее применялся к физиологии органов чувств, физиологич. психологии, разработанной нем. психологами В. Вундтом и Т. Цигеном, к учению о мозговых «центрах» психич. процессов, к исследованию нервных и гуморальных механизмов эмоций и др. Наиболее часто под термином «П.» подразумевают П. органов чувств. Благодаря применению точных физиологич. методов к исследованию психич. явлений П. был получен ряд ценных экспериментальных данных. В совр. науке развитие П. связано с рефлекторной теорией И. М. Сеченова и И. П. Павлова. Особенно интенсивно развивается нейропсихология, занимающаяся изучением организации нейронных сетей, ответственных за протекание психич. процессов. Возможность регистрации электрич. активности отдельных нейронов в хронич. опытах на животных, а также в связи с нейрохирургич. операциями на человеке позволила перейти к изучению механизмов ощущения, восприятия, памяти и эмоций даже на клеточном (нейронном) уровне.

Лит.: Кравков С. В., Очерк общей психофизиологии органов чувств, М.—Л., 1946; его же, Взаимодействие органов чувств, М.—Л., 1948; Лазарев П. П., Исследования по адаптации, М.—Л., 1947; Теория связи в сенсорных системах. [Сб. статей], пер. с англ., М., 1964; Piéron H., The sensations: their functions, processes and mechanisms, [New Haven], 1952.

ПСИХОФИЗИ́ЧЕСКАЯ ПРОБЛЕ́МА — проблема отношения психического к физическому. Диалектико-материалистич. решение П. п. исходит из положения, что мир един и это единство заключается в его материальности. Психическое — не особое начало, а продукт материи, её особое свойство, возникающее на определённой ступени её развития и при определённой её организации. Психика — это особое свойство высокоорганизованной материи, функция нервной системы живого существа, заключающаяся в отражении мозгом объективной действительности и регуляции отношений организма с ней. «Материалистическое устранение „дуализма духа и тела“ (т. е. материалистический монизм) состоит в том, что дух не существует независимо от тела, что дух есть вторичное, функция мозга, отражение внешнего мира» (Ленин В. И., Соч., т. 14, с. 78). Психическое неотделимо от нервных процессов, являющихся его материальным субстратом. Специфика психического заключается в том, что, будучи продуктом рефлекторной, материальной деятельности мозга, оно в то же время является субъективным образом объективного мира.

Психическое возникает в результате воздействия предметов и явлений окружающей действительности на мозг человека и животных и представляет собой более или менее правильное отражение этих предметов и явлений. Психика, сознание человека — продукт не только биологич., но и общественно-историч. развития жизни. Она формируется в процессе жизни и деятельности человека и определяется его общественным бытием. Через практич. деятельность людей она оказывает воздействие на окружающую среду, преобразует её (см. *Психика*).

Диалектико-материалистич. решение П. п. противостоит идеалистич., дуалистич. и механистич. взглядам по этому вопросу. Конкретным выражением этих взглядов явились теория психофизич. параллелизма, теория психофизич. взаимодействия, теории тождества. Дуалисты рассматривают психическое и физическое, в частности физиологич. процессы, как проявление двух чужеродных, не сводимых друг к другу субстанций (духовной и материальной). Согласно дуалистич. теории психофизич. параллелизма, психич. и физиологич. явления якобы представляют собой два параллельных, независимых друг от друга ряда явлений, элементы к-рых друг другу соответствуют, но друг на друга не влияют. Большинство «параллелистов» (нем. психологи В. *Вундт*, Т. Липпс, Г. *Эббингауз*, амер. психолог Э. Б. *Титченер*, франц. психолог Т. *Рибо*, рус. психолог А. Ф. *Лазурский* и др.) признавали в ряду психич. явлений наличие «чисто психической причинности», нек-рые же рассматривали психическое как какой-то эпифеномен — бездейственное, сопутствующее физиологич. процессам явление (англ. естествоиспытатели Г. Модсли, Т. Гексли). Представители теории психофизич. взаимодействия (нем. психологи Л. Буссе, К. *Штумпф*, О. Кюльпе, рус. психолог Н. И. *Ланге*) отрицали обусловленность психического физическим, но признавали влияние одного на другое. При этом взаимоотношение психического и физического понималось ими в плане чисто внешнего механич. взаимодействия. Общее в этих двух теориях заключается в том, что они исходят из противопоставления психического физическому, духа — материи. Такими же порочными являются механистич. или идеалистич. теории тождества. Представители механистич. взглядов (многие представители *бихевиоризма*) отождествляют психическое с физическим, сводят психическое к физическому, отрицая специфичность психического, его реальное существование и жизненное значение. Идеалисты считают психическое первичным, физическое вторичным и пытаются вывести единство мира из мысли, сознания, духовного начала и, т. о., свести материальное к духовному, отождествить физическое с психическим.

Конкретные вопросы отношения психического к физическому изучает *психология*, исследующая возникновение, протекание и развитие различных психич. явлений, формирование психич. свойств человека и их значение в его деятельности, общественной практике, а также их влияние на органич. процессы. Это влияние находит науч. объяснение в совр. данных физиологии о работе коры больших полушарий головного мозга и их связи с нижележащими его отделами.

Лит. см. при ст. *Психология*.

Г. С. Костюк. Киев.

ПСИХОФИЗИ́ЧЕСКИЙ ДУАЛИ́ЗМ (от лат. dualis — двойственный) — решение психофизич. проблемы, исходящее из признания двух начал бытия — материального и духовного. См. *Психофизическая проблема*.

ПСИХОФИЗИ́ЧЕСКИЙ ЗАКО́Н — установленный Э. Вебером и Г. Фехнером закон, выражающий связь между изменением интенсивности раздражителя и изменением силы вызванного им ощущения. См. *Вебера — Фехнера закон*.

ПСИХОФИЗИ́ЧЕСКИЙ МОНИ́ЗМ (от греч. μόνος — единственный) — решение психофизической проблемы, исходящее из признания только одного начала бытия — материи или сознания. См. *Психофизическая проблема*.

ПСИХОФИЗИ́ЧЕСКИЙ ПАРАЛЛЕЛИ́ЗМ — дуалистич. решение психофизич. проблемы, исходящее из того, что психич. и физиологич. процессы протекают параллельно и не влияют друг на друга. См. *Психофизическая проблема*.

ПСИХОФИЗИ́ЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕ́ЙСТВИЕ — дуалистич. решение психофизич. проблемы, отрицающее обусловленность психического физическим, но допускающее влияние одних процессов на другие. См. *Психофизическая проблема*.

ПСИХОФИЗИ́ЧЕСКОЕ ТО́ЖДЕСТВО — идеалистическое или механистич. решение психофизич. проблемы. Идеализм сводит физическое к психическому, механицизм — психическое к физическому. См. *Психофизическая проблема*.

ПУНИ́, Авксентий Цезаревич (р. 13.XII.1898) — сов. психолог, д-р пед. наук, проф. В 1932 окончил Ленинградский ин-т физич. культуры им. П. Ф. Лесгафта и был оставлен при ин-те, в к-ром работает до наст. времени. П. — один из создателей особой отрасли сов. психологич. науки — психологии спорта. Разрабатывает гл. обр. проблемы общей психологич. характеристики спортивной деятельности, психологич. основ спортивной тренировки, психологии спортивного соревнования, психологич. характеристики конкретных видов спорта и характеристики личности сов. спортсмена. Под руководством П. разработан новый раздел лечебной физкультуры при челюстно-лицевых ранениях и значительно усовершенствован раздел лечебной физкультуры при ранениях центр. и периферич. нервной системы. На основе многочисленных экспериментальных исследований П. разработана теория навыка, его природы, особенностей и закономерностей его формирования.

Соч.: К вопросу об осознаваемости и неосознаваемости движений в заученных действиях, в сб.: Вопросы психологии спорта, М., 1955; О чувственных и логических компонентах двигательной деятельности спортсмена, в кн.: Материалы совещания по психологии, М., 1957; Роль представлений в формировании двигательных навыков, Л., 1957; Некоторые вопросы теории воли, в кн.: Материалы Ленинградской зональной психологической конференции, 16—20 мая 1958 г., Л., 1958; Очерки психологии спорта, М., 1959; Некоторые проблемы психологии спортивного соревнования, в кн.: Психологич. наука в СССР, т. 2, М., 1960; Кинестетические пространственные различения в спортивной деятельности, в сб.: Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений, М., 1961; О волевых качествах и их развитии в процессе спортивной тренировки, в сб.: Международная научно-методическая конференция по проблемам спортивной тренировки, М., 1962; Некоторые итоги изучения вопросов волевой подготовки спортсмена, в сб.: Психологич. подготовка спортсмена, М., 1965.

ПУНКТУА́ЦИЯ (франц. ponctuation, от лат. punctum — точка) — совокупность правил употребления знаков препинания — одного из графических средств выражения мысли.

Система совр. рус. П. сложилась в 18 в. на основе достижений в разработке теоретических вопросов грамматики, в частности теории синтаксиса. В дальнейшем П. совершенствовалась, многое уточнялось. Система П. обладает большой гибкостью: наряду с обязательными правилами она содержит указания, не имеющие строго нормативного характера и допускающие варианты (напр., варианты, связанные с обособлением или необособлением оборотов со словами «кроме», «благодаря», «ввиду» и др.).

В П. содержится десять знаков препинания: точка, вопросительный и восклицательный знаки, многоточие, запятая, точка с запятой, двоеточие, тире, скобки, кавычки; к ним по функции следует причислить абзац. С этим связаны две особенности пунктуационных знаков: широта их значения и их многозначность.

Обучение П. в школе начинается уже в 1-м классе, когда уч-ся знакомятся с предложением, учатся самостоятельно составлять их и ставить точки в конце предложения, на уроках объяснительного чтения узнают о вопросительном и восклицательном знаках. В последующем младшие школьники практически овладевают логич. ударением, интонацией не только повествовательных, вопросительных и восклицательных предложений, но и интонацией прямой речи; они знакомятся уже с правилами употребления точки, вопросительного знака и запятой, разделяющей однородные члены предложения (в простых случаях). На заключительной стадии начального обучения знания уч-ся по синтаксису и П. приводятся в нек-рую систему: уч-ся употребляют все знаки препинания в конце предложений, запятую при перечислении; знакомятся со сложным предложением, в к-ром простые предложения соединены союзами *и*, *а*, *но*; с прямой речью, стоящей после слов автора. При изучении П. в начальных классах постоянно обращается внимание на выразительность чтения, на некоторые соответствия между *интонацией* и П., в частности на правильное «чтение» знаков в конце предложения, запятых при перечислении и пр.

На уроках *русского языка* в ср. школе при изучении морфологии и *орфографии* работа над П. продолжается в практич. плане; систематич. курс П. изучается параллельно с курсом синтаксиса.

В основе рус. П. лежит структурно-смысловой принцип. Знаки препинания показывают членение текста на предложения, а в предложении выделяют или отграничивают один от другого структурные элементы. Кроме того, в П. значительную роль играет интонационно-смысловой принцип. При помощи интонации передаются смысловые оттенки высказывания и отношения между его элементами. Соответствующие интонации знаки препинания (вопросительный, восклицательный, двоеточие и тире между простыми предложениями в сложном предложении, запятая при перечислении и др.) помогают в письменной речи передать смысловые отношения и оттенки, лучше воспринимать их. Напр., «Я встретил на станции жену, брата» (а не «жену брата»). Особенно большую роль интонация играет при чтении диктуемого текста, помогая пишущим правильно членить его, учитывать смысловую сторону высказывания и в соответствии с этим ставить необходимые знаки препинания. Однако довольно часты случаи несоответствия интонации и знаков препинания. Напр., в предложении «Дружки свернули с дороги и, оглядываясь

по сторонам, пошли к лесу» после союза *и* пауза может отсутствовать, но запятая ставится.

Все пунктуационные ошибки, к-рые допускают уч-ся в процессе письма, обычно подразделяются на 4 основных типа: 1) пропуск необходимых знаков, 2) постановка лишних знаков, 3) употребление не того знака, к-рый необходим в данном случае, 4) постановка нужного знака не на своём месте, т. е. ошибки, связанные одновременно с пропуском нужного и с постановкой лишнего знака. Напр., в предложении «Давно поспела полевая клубника (уч-ся не поставил запятую) лакомиться (а здесь поставил) которой нам позволяли вдоволь» формально две ошибки, но по существу — одна.

Ошибки указанных типов могут быть следствием разных причин: 1) при изучении морфологии и орфографии не ведётся систематич. работа по закреплению тех сведений по синтаксису и пунктуации, к-рые были получены уч-ся в нач. школе, и подготовительная работа к изучению сложного и большого курса синтаксиса и пунктуации; 2) не проводится регулярно анализ предложений разных типов, их строения, состава, а также смысловых и синтаксич. отношений между словами, словосочетаниями и частями предложения; 3) недооценивается роль наблюдений над интонацией при изучении синтаксиса и П.; 4) не развивается *речевой слух* уч-ся; 5) не обеспечивается должное осознание пунктуационных правил и пр. Указанные недостатки в обучении П. приводят к тому, что нек-рые уч-ся не приобретают навыка логико-грамматич. разбора и поэтому не умеют применять пунктуационные правила. Учителю необходимо устанавливать причины возникновения пунктуационных ошибок в каждом конкретном случае и в соответствии с этим вносить те или иные коррективы в свою работу.

Для выработки навыка постановки знаков препинания необходимо при изучении морфологии и орфографии систематически повторять (с нек-рым углублением) сведения по П., полученные уч-ся в нач. классах. При прохождении синтаксиса учитель должен связывать изучение П. с наблюдением над паузами и интонациями, обращать внимание уч-ся на факты соответствия и несоответствия интонации со знаками препинания. Знаки П.— это не только показатели грамматич. структуры предложения, это в то же время и знаки выразительности речи. Необходимо научить детей и правильно ставить знаки, и «читать» их. Выработке навыка «чтения» знаков препинания способствует интонационно-смысловой анализ текста. Одним из условий успешного обучения П. (как и грамматики) является развитие у уч-ся умений и навыков восприятия и правильного воспроизведения мысли и чувства, передаваемых звучащей речью. Выбор нужного знака требует одновременно знания пунктуационного правила и умения безошибочно производить логико-синтаксич. анализ предложения. Эти умения вырабатываются при систематич. применении пунктуационных знаков в процессе письма.

При обучении П. учитель следит, чтобы уч-ся ставили знаки в процессе написания текста, а не после. Для развития пунктуационных навыков применяются: пунктуационный разбор — объяснение уже расставленных знаков препинания в специально подобранных отрывках или отдельных предложениях, сопровождаемое синтаксич. анализом (объяснение знаков, как правило, ведётся устно и при разборе указывается, почему в данном месте нужен именно такой знак, на основании какого правила он поставлен); установление смысловых отношений между отдельными членами и составом простых и сложных предложений; письмо заученного наизусть с предварительным разбором П.; расстановка знаков препинания в текстах, напечатанных без знаков (возможны варианты этого вида упражнений); отыскивание примеров предложений

на данное правило в указанном учителем тексте; придумывание примеров на к.-л. правило по аналогии с примерами, данными учителем или ранее разобранными; составление на определённое правило П. небольших связных текстов; интонационный анализ текста; составление предложений по схемам; *изложения*; *диктанты* разных типов; *сочинения*, помогающие уч-ся глубже осмыслить необходимость употребления тех или иных синтаксич. конструкций и пунктуационных знаков. Все виды упражнений применяются с учётом специфики материала, этапа работы над правилами, подготовленности класса.

Лит.: Добромыслов В. А., Работа над пунктуацией в неполной ср. школе, в кн.: Рус. яз. и лит-ра в школе, в. 1, М., 1943; Абакумов С. И., Методика пунктуации, М., 1954; Шапиро А. Б., Основы рус. пунктуации, М., 1955; Фирсов Г. П., Значение работы над интонацией для усвоения синтаксиса и пунктуации в школе, М., 1962; Дудников А. В., Методика синтаксиса и пунктуации в восьмилетней школе, М., 1963; Ломизов А. Ф., Методика пунктуации в связи с изучением синтаксиса, 2 изд., М., 1964.

Л. Т. Григорян. Москва.

«ПУТЕВО́ДНЫЙ ОГОНЁК» — двухнедельный художественный научно-лит. журнал для детей ср. возраста. Издавался в 1904—18 в Москве. В журнале помещались лит. произведения, естественноисторич. и этнографич. очерки, лит. памятники и биографии выдающихся людей («Из прошлого» и «По чужим краям»). Ценным в познавательном отношении является систематически публиковавшийся в журнале природоведческий материал. В журнале принимали участие Д. Н. Мамин-Сибиряк, Вас. И. Немирович-Данченко, К. М. Станюкович, А. П. Чехов, К. З. Баранцевич. «П. о.» — типичный журнал умеренно-либерального направления, отражал взгляды его редактора — дет. писателя А. А. Фёдорова-Давыдова. Характерным для журнала является его отношение к революц. событиям: Вел. Окт. социалистич. революция была обойдена молчанием.

ПЬЕРО́Н (Piéron), Анри (18.VII. 1881—6.XI.1964)— франц. психолог, почётный профессор Коллеж де Франс по психофизиологии и почётный доктор многих ун-тов Европы и Америки. Окончил Сорбонну. Работал под руководством А. *Бине*, П. *Жане*, овладел техникой и методикой экспериментальной работы по психологии, физиологии, гистологии, нейрофизиологии и патопсихологии. С 1912 до 1952 был директором психологич. лаборатории Сорбонны (после Бине), с 1923 — профессором Коллеж де Франс, где он впоследствии возглавил лабораторию физиологии ощущений. В 1928 П. организовал Нац. ин-т проф. ориентации. С 1901 работал в психологич. лаборатории больницы Вильжуиф. С 1912 был бессменным руководителем журн. «Année psychologique» («Психологический ежегодник»). В период гитлеровской оккупации Франции оставался в Париже, где вёл научную работу в своих лабораториях в Сорбонне и Коллеж де Франс и активно помогал подпольному Движению Сопротивления. В 1945 как президент франц. Ассоциации прогресса наук руководил работой «Конгресса Победы». Был также президентом неск. междунар. конгрессов по психологии — 11-го (Париж, 1937), 14-го (Монреаль, 1954), междунар. конгресса по прикладной психологии (Берн, 1949).

Круг исследований П. чрезвычайно широк и охватывает все осн. разделы и проблемы психологии и психофизиологии. Его работы по психофизиологии вообще и психофизиологии ощущений в частности, по сравнительной и эволюционной психологии, общей психологии, прикладной психологии, патопсихологии характеризуются глубокой эрудицией и объективностью, попытками выяснить материальный субстрат изучаемых психич. явлений, опираются на блестяще поставленные эксперименты и глубокие наблюдения. П. стремился применить на практике свои выводы и результаты.

Сторонник строго научного подхода к психическим явлениям, П. непримиримо боролся со всякого рода псевдонаучными направлениями в психологии и с вульгаризацией в подходе к психич. процессам.

Соч.: Le problème physiologique du sommeil, P., 1913; Le cerveau et la pensée, P., 1923; Le développement mental et l'intelligence, P., 1929; La connaissance sensorielle et les problèmes de la vision, P., 1936; La sensation, guide de vie, P., 1945; Traité de psychologie appliquée, t. 1—7, P., 1949—59 (совм. с др.); Les problèmes fondamentaux de la psychophysique dans la science actuelle, P., 1951; Vocabulaire de la psychologie, 2 éd rev. et augm., P., 1957; The sensations: their functions, processes and mechanisms, [New Haven], 1952; La vision en lumière intermittente, P., 1961.

Лит.: Анри Пьерон, «Вопр. психологии», 1961, № 4; Анри Пьерон. [Некролог], там же, 1965, № 3.

А. Н. Богословский. Москва.

ПЯРН (Pärn), Якоб (30. X. 1843—1916) — эст. просветитель, писатель и педагог. Родился в семье крестьянина-арендатора. После окончания Тартуской (Дерптской) учительской семинарии (1869) П. до конца жизни работал учителем в различных местах Эстонии. В своих рассказах о жизни села П. пропагандирует

необходимость просвещения и формирования нац. сознания эст. крестьян и интеллигентов. Продолжая просветительные традиции Ф. Р. *Крейцвальда* и К. Р. *Якобсона*, П. не внёс какого-нибудь значительного собственного вклада в пед. мысль Эстонии того времени, но немало сделал для пропаганды их идей. Свои пед. советы он даёт в форме рассказов. Обращаясь к родителям, П. рекомендует давать детям посильные задания по дому, посылать детей регулярно в школу. Учителям П. советует не применять физич. наказаний. Хотя в работах П. звучит традиционный для того времени религиозный тон, он не ограничивается религиозным воспитанием, а требует обучать детей арифметике, истории, естествознанию, географии, физике, пению и гимнастике.

Соч.: Muistena juttud noore rahvale, Tartu, 1871; Lühikesed juttud armsa lastele, Tartu, 1873; Mõistlik majapidaja ja lastekasvataja, Tartu, 1878; Kirjalikud tööd koolis ja kodu, Tartu, 1879; Oma tuba, oma luba, Tartu, 1879; Juhan ja Adele ehk armastus ei küsi seisuse järele, Tartu, 1879; 24 juttu lastele, Tallinn, 1883; Must kuub, Tallinn, 1883.

Ф. Эйсен. Таллин.

Р

РАБЛЕ́ (Rabelais), Франсуа (р. ок. 1494—ум. 3.IV. 1553) — франц. писатель, учёный-гуманист, один из представителей пед. мысли эпохи Возрождения. Воспитание получил в монастыре. Р. был энциклопедически образованным, свободомыслящим человеком. Был священником в Мёдоне. В сатирич. романе «Гаргантюа и Пантагрюэль», бичуя уродливые явления жизни своего времени, Р. едко высмеивает и господствовавшую в ср. века систему обучения, основанную на заучивании схоластич. текстов («их мудрость — напыщенный вздор») и долгих молитвах. Этой системе Р. противопоставил (1-я и 2-я книги романа, 1533—35) новую систему воспитания. Большое место в ней занимает физич. воспитание, к-рое совершенно игнорировалось в школе того времени. Обучение ведётся без наказания и принуждения, как это делалось веками, а на основе естественной любознательности и активности мальчика, для к-рого занятия стали желанными и приятными. Гл. значение придаётся изучению природы, прежде всего путём наблюдений (прогулки по лугам и составление гербариев, наблюдение звёздного неба и т. п.). Приобретению знаний способствуют импровизированные беседы о виденном, об окружающих предметах (это как бы «предметные уроки» в зародыше) и обращение к книгам античных учёных (Аристотеля, Плиния, Галена и др.). Но в книгах надо искать не риторич. образцы, как это было принято в 16 в., а знания о природе; это был новый подход к классич. наследию. Среди гуманистов Р. был самым горячим поборником реального, естественнонаучного образования. Вместе с тем он высоко ценил и гуманитарные знания. Р. призывал и к непосредственному изучению окружающей жизни во всех её проявлениях. Взгляды Р. проникнуты стремлением к широкому, универсальному знанию. Языки, математика, астрономия, естествознание, история, право, занятия искусствами — такова программа образования Р., мечтавшего о юношах, приобретающих «бездну знаний». Такой юноша много читает. В свободных беседах с воспитателем углубляются его знания, развивается живая мысль, подобно Гаргантюа, он вместе со своим воспитателем посещает различные мастерские, знакомится с трудовой деятельностью людей.



Идеи, пропагандировавшиеся Р., оказали влияние на формирование взглядов передовых представителей пед. мысли 16—18 вв.

Соч.: Œuvres complètes. Texte établi et annoté par M. Guilbaud, t. 1—5, P., 1957; в рус. пер.— Гаргантюа и Пантагрюэль. Пер. Н. Любимова, М., 1961 (особенно гл. 14, 15, 21—24 1-й кн.; гл. 1, 7 и 8 2-й кн.); Рабле Ф. и Монтэнь М., Мысли о воспитании и обучении. Избр. места из «Гаргантюа и Пантагрюэля» Рабле и «Опытов» Монтэня, М., 1896.

Лит.: Артамонов С., Франсуа Рабле, М., 1964; Compayré G., Histoire de la pédagogie, P., 1911; его же, Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle, t. 1, P., 1879. *С. А. Фрумов.* Москва.

«РАБО́ТНИК ПРОСВЕЩЕ́НИЯ» — журнал, орган ЦК Всероссийского и Моск. обл. отд. Союза работников просвещения и социалистич. культуры. Выходил в 1920—30 (с октября 1921 по июнь 1922 не выходил). Освещал вопросы проф. движения, нар. образования, общественно-политические (политич. и экономич. обозрение). С большой полнотой был представлен офиц. отдел журнала: декреты, постановления, инструкции по нар. образованию, материалы съездов, конференций, пленумов ЦК Союза. В журнале печатались статьи А. В. *Луначарского*, А. Г. *Калашникова* и др. по вопросам воспитания, материалы дискуссии по вопросам педагогики (1930).

Под этим названием выходили также журналы на языках народов СССР: «Робітник освіти» — ежемес. орган Всеукр. центр. правления Союза работников просвещения (Х., 1924—25); «Маариф ашчесе» — орган Центр. тюркского отдела СНМ НКП РСФСР (М., 1926—31); «Маариф этакчесе» — орган Оренбургского ГубОНО (Оренбург, 1927—28); «Ганатлебис мушаки» — орган проф. пед. бюро Союза работников просвещения Грузии (Тифлис, 1923—29, до 1927 назывался «Сакартвелос ганатлебис мушаки» — «Работник просвещения Грузии»).

РАБОТОСПОСО́БНОСТЬ — состояние человека, характеризующее уровень и длительность доступных ему усилий, необходимых для выполнения той или иной работы и восстанавливаемых нормальным отдыхом и сном. В зависимости от преобладания в работе физических или умственных усилий принято различать Р. физическую и умственную. Хотя постепенное сглаживание различий между трудом физическим и умственным делает это различение условным, всё же остаётся в силе специфичность Р. в зависимости от удельного веса того или иного фактора в трудовой деятельности.

Качественная и количественная стороны Р. зависят прежде всего от характера работы (её объёма, интенсивности, сложности, непрерывности), от соотношения физич. и умственных усилий, свойственного каждому виду деятельности, от её трудности. Длительная работа неизбежно сопровождается колебаниями Р., обусловленными воздействием многих факторов. Важнейший из них — *утомление*. Однако между Р. и утомлением нет прямой зависимости, возможны случаи сохранения высокого уровня Р. вопреки действию фактора утомления и, наоборот, снижение Р. при слабо выраженном утомлении. Изменения в состоянии Р. в ходе длительной работы зависят также от условий работы, возраста работающего, его квалификации, тренированности, настойчивости, отношения к выполняемой работе, заинтересованности в ней, от сознания значимости работы, эмоциональной увлечённости, индивидуальных особенностей и т. д.

При всём многообразии факторов, от к-рых зависит Р., могут быть выделены нек-рые общие характеристики её динамики, в особенности суточные колебания Р. Как правило, наиболее благоприятны для высокого уровня Р. утренние часы, когда им предшествует нормальный сон. При этом наиболее высокий уровень Р. наступает не к самому началу работы, а несколько позднее, когда заканчивается «вхождение» в работу, происходит сосредоточение внимания и усилий, освобождение от отвлекающих воздействий. Дальнейшее течение Р. характеризуется относительно устойчивым уровнем, сменяющимся у взрослого по истечении 3—4 часов (у школьника через меньший промежуток времени) незначительным спадом, обусловленным потребностью в отдыхе и пище (обычно к этому времени приурочивается обеденный перерыв на производстве, большая перемена в школе). Последующий ход кривой Р. как бы повторяет тенденцию начальной утренней фазы, но на общем несколько сниженном среднем уровне. Снижение Р. к концу рабочего дня — явление весьма типичное. Однако перед самым концом работы передко отмечается нек-рый подъём Р., вызываемый сознанием близкого конца работы и соответствующим этому чувством удовлетворения.

Процессы, совершающиеся в организме как при физической, так и при умственной работе, сопряжены с энергетич. затратами, требующими восстановления не только после работы, но и в ходе самой работы. Объясняется это тем, что деятельное состояние организма подчиняется определённому внутреннему ритму чередования подъёма и спада усилий. В процессе самой работы происходят непрерывные мало заметные колебания рабочего тонуса, тем более выраженные, чем напряжённее работа. Эти колебания компенсируются нахождением оптимального ритма и микропаузами, т. к. длительные усилия не могут быть непрерывными. Важнейшим симптомом ослабления усилий служит изменение интенсивности внимания, выражающееся в отвлекаемости, понижении интереса, в увеличении количества допускаемых ошибок и т. п., что сигнализирует о необходимости введения перерывов в работе. Известно, что монотонная работа требует более частых перерывов, так же как и работа, сопряжённая с повышенным напряжением внимания, особенно в тех видах деятельности, в к-рых участвуют преимущественно функции к.-л. одних органов чувств — зрения, слуха и т. д.

В соответствии с возрастными особенностями и возможностями уч-ся в большинстве школ всех стран установлена определённая длительность уроков, введены перерывы разной длительности и более или менее строго проводится правило перенесения наиболее трудных уроков на первые часы занятий, когда Р. уч-ся оптимальна. Уч. год делится на определённые отрезки уч. времени, между к-рыми устанавливаются каникулы. Разработаны также примерные рекомендации для поддержания нужного уровня Р. при самостоятельной работе уч-ся (см. *Режим школьный, Режим дня* ребёнка и школьника).

Рекомендации, направленные на повышение Р., основываются на общеоздоровительных принципах и на выполнении психогигиенич. требований (см. *Психогигиена*). Чрезвычайно большое значение имеет соблюдение определённого режима труда и отдыха. Поскольку каждый вид труда мобилизует в наибольшей степени одни психофизиологич. функции и оставляет в относительно неактивном состоянии другие, признаётся целесообразным строить формы отдыха на основе переключения с одной формы деятельности на другую (активный отдых), исключая те случаи, когда необходим полный покой. Важную роль играют физкультурно-оздоровительные мероприятия — гимнастика до начала уч. занятий, физкульт. минутки на уроке,

физкульт. мероприятия на переменах, уч. занятия физич. культурой, дни здоровья и т. п. (на производстве — вводная гимнастика, производственная гимнастика и т. п.).

Лит.: Бине А. и Анри В., Умственное утомление, пер. с франц., М., 1899; Лай В. А., Экспериментальная дидактика, 2 изд., СПБ, 1910; Левицкий В. А., Умственный труд и утомляемость, М., 1922; Мейман Э., Лекции по экспериментальной педагогике, ч. 1—3, 3 изд., М., 1914—17; Конради Г. П., Слоним А. Д., Фарфель В. С., Общие основы физиологии труда, М.— Л., 1934; Виноградов М. И., Физиология трудовых процессов, Л., 1958; Ухтомский А. А., Возбуждение, утомление, торможение, Собр. соч., т. 2, Л., 1951; Колосов С. А., Работоспособность человека и пути ее повышения, М., 1955; его же, Физиология труда и производственное обучение, М., 1962; его же, Очерки физиологии труда, М., 1965; Процессы утомления и восстановления в деятельности организма. Под ред. Г. В. Фольборта, К., 1958; Антропова М. В., Михайлова Л. В., Сальникова Г. П., Усищева Ц. Л., Гигиена труда уч-ся общеобразовательной школы, М., 1960; Пратусевич Ю. М., Умственное утомление школьника, М., 1964. *С. Г. Геллерштейн.* Москва.

РАБО́ЧИЕ УНИВЕРСИТЕ́ТЫ — высшая ступень в системе общеобразовательных школ и курсов для взрослых в СССР в конце 20-х — нач. 30-х гг. В Р. у. осуществлялась подготовка и переподготовка рабочего актива и кадров рабочих-выдвиженцев без отрыва от практич. работы. Р. у. ставили перед собой задачи: «...Развитие и углубление коммунистического мировоззерцания слушателей на основе повышения их общекультурного уровня; ...выработку у слушателей навыков к самостоятельному приобретению знаний; ...содействие повышению производственной квалификации слушателей (рабочих), путем научно-теоретического освещения важнейших сторон производства фабрично-заводских предприятий данного района; ...помощь слушателям в деле получения большей подготовки к общественной работе...» («Рабочие университеты». Сб. положений и орг. мат-лов, 1929, с. 3). Первые Р. у. возникли в 1925/26 уч. г. в Москве, Томске, Саратове и Ярославле (последний как воскресный ун-т). Открывались они в крупных пром. центрах органами *Главполитпросвета* по инициативе местных партийных, профсоюзных и кооперативных организаций. Базами уч. деятельности Р. у. были вузы и др. уч. заведения, к-рые предоставляли им аудитории, уч. кабинеты, лабораторное оборудование, выделяли преподавателей и оказывали методич. помощь. В связи с тем, что многие рабочие не имели необходимой для обучения в Р. у. общеобразовательной и спец. подготовки, при них существовали подготовительные курсы, консультационные пункты.

Обучение в Р. у. осуществлялось на двух отделениях: общественно-экономич. (2 года) с циклами: административно-хозяйственным, профработы, кооперации, политпросветработы, рабкоровского и др., и общественно-технич. (3 года) с циклами: электротехники, химии, механики, агрономии и др. Занятия проводились 4 раза в неделю по 4 часа. На 1-м курсе уч-ся изучали общеобразоват. уч. дисциплины, повышали производств. квалификацию и политич. грамотность. Со 2-го курса вводилось преподавание спец. предметов в соответствии с избранными слушателями отделением и циклом. В работе Р. у. значит. роль играли самодеятельные студенческие организации (исполнительное бюро, пленум старостата и др.).

Р. у. пользовались большим авторитетом среди рабочих. Количество желающих учиться значительно превышало возможности приёма. В 1925/26 уч. г. в 6 Р. у. страны было 1000 слушателей; в 1929 число Р. у. возросло до 53 и в них обучалось 13 тыс. студентов.

Быстрый рост Р. у. способствовал развёртыванию на их базе массовой культурно-просветит. работы вне университетских аудиторий. На заводах и фабриках устраивались филиалы Р. у.; действовали воскресные

уч-ты и краткосрочные курсы, читались лекции, велась работа в помощь самообразованию рабочих и др.

Р. у. прекратили свою деятельность в 1931, в связи с появлением новых типов уч. заведений для обучения взрослых.

Лит.: Крупская Н. К., Несколько замечаний к вопросу о рабочих университетах, Пед. соч., т. 9, М., 1960; Рабочие университеты. Сборники положений и организационных материалов, М.—Л., 1929; Положение о вечерних рабочих университетах, «Еженедельник Народного комиссариата просвещения РСФСР», 1926, № 39, с. 13—15; Как работают рабочие университеты РСФСР, М.— Л., 1929; Орехово-Зуевский вечерний рабочий университет, Орехово-Зуево, [1929].

РАБО́ЧИЕ ФАКУЛЬТЕ́ТЫ (рабфаки) — в СССР общеобразовательные уч. заведения для взрослых, созданные в первые годы Сов. власти для подготовки в высшие уч. заведения рабочих и трудящихся крестьян, не имевших ранее возможности получить ср. образование. Создание Р. ф. было вызвано необходимостью подготовки в высшей школе советской интеллигенции из рабочих и крестьян. Новыми правилами приёма в вузы, установленными декретом СНК РСФСР от 2 августа 1918, трудящимся было предоставлено право поступать в любое высшее уч. заведение «без представления диплома, аттестата или свидетельства об окончании средней или какой-либо школы». Новые правила привлекли в вузы большое число рабочих и крестьян, однако в первый же уч. год стал остро сказываться недостаток в общеобразовательной подготовке многих студентов, не имевших законченного ср. образования. В связи с этим в янв. 1919 было принято постановление об открытии в Москве при вузах, школах и в качестве самостоятельных учреждений 13 курсов по подготовке рабочих и крестьян в высшую школу. Занятия на курсах проводились обычно 5 раз в неделю по 3 часа в день в вечернее время без отрыва слушателей от работы.

Первые учреждения типа рабфаков возникли на базе таких курсов в 1919 при б. Коммерч. ин-те (ныне Институт народного хозяйства) и др. вузах Москвы. В сент. 1919 Наркомпрос РСФСР принял постановление об открытии при университетах республики подготовительных курсов как автономных учебно-вспомогательных учреждений, имеющих целью подготовку в кратчайший срок рабочих и крестьян в высшую школу, присвоив им название «рабочих факультетов» [см. Директивы ВКП(б) и Постановления Сов. правительства о народном образовании, сб. д-тов за 1917—47, вып. 2, с. 5]. В дальнейшем Р. ф. были созданы при многих вузах Москвы, Ленинграда и др. городов страны. Система Р. ф. была законодательно оформлена декретом СНК РСФСР «О рабочих факультетах» от 17 сент. 1920 за подписью В. И. Ленина. В этом постановлении указывалось, что основной задачей Р. ф. является «широкое вовлечение пролетарских и крестьянских масс в стены высшей школы», и устанавливалось, что на Р. ф. принимаются рабочие и крестьяне, занятые физич. трудом, в возрасте от 16 лет, по командировкам предприятий, профсоюзов, партийных и сов. органов. Обучение на дневном Р. ф. приравнивалось к работе на производстве, все слушатели обеспечивались гос. стипендиями.

В 1921/22 уч. г. на дневном Р. ф. был установлен 3-летний срок обучения, на вечернем — 4-летний (3 года вечерних занятий без отрыва студентов от производства—20 уч. часов в неделю, 4-й год с отрывом от производства — 30—32 уч. часа в неделю). Студенты дневных и вечерних Р. ф. занимались по единым программам и по окончании курса получали равные права. До 1924 представители нац. меньшинств обучались преимущественно в московских и ленинградских Р. ф., где они испытывали значительные затруднения в уч. работе вследствие недостаточного знания русского языка. В связи с этим возникла необходимость открыть нац. Р. ф. и нац. отделения при общих Р. ф. с преподаванием на родных языках уч-ся в нац. районах. Несмотря на то, что создание нац. Р. ф. тормозилось недостаточным еще в 20—30-х гг. числом вузов в нац. республиках и районах и отсутствием квалифицированных преподавателей, сеть нац. Р. ф., как и сеть Р. ф. в целом, неуклонно возрастала. В 1925/26 уч. г. ок. 40% мест при приёме в высшие уч. заведения занимали окончившие Р. ф. К 1932/33 уч. г. в стране было 1025 Р. ф., на к-рых обучалось 339,5 тыс. уч-ся.

Р. ф. создавались при отраслевых вузах, что значительно расширяло их учебно-материальную базу, т. к. давало возможность использовать в уч. работе оборудование, лаборатории и кабинеты тех вузов, при к-рых находились Р. ф., и укрепляло их связь с высшей школой. Параллельно с расширением сети Р. ф. велась большая методическая работа: улучшались учебные планы и программы, уточнялся объём и содержание знаний, необходимых для успешной работы выпускников Р. ф. в вузах различных профилей, совершенствовались и обогащались методы работы со слушателями.

Во 2-й половине 30-х гг. в связи с развитием в стране сети ср. школ и ростом числа уч-ся, получающих законченное ср. образование, Р. ф. стали утрачивать своё значение, и число их постоянно сокращалось. За время своего существования (1920—40) Р. ф. сыграли большую роль в осуществлении политики Коммунистич. партии, направленной на демократизацию высшей школы, в подготовке кадров новой рабоче-крестьянской интеллигенции. *В. А. Юдин.* Москва.

РАВНОВЕ́СИЯ ОЩУЩЕ́НИЯ — сложный комплекс ощущений, вызываемых изменениями положения тела (или частей тела) относительно направления силы тяжести, а также ускорениями движения. Р. о. обеспечивают контроль за поддержанием тела в состоянии равновесия и регуляцию положения тела. К Р. о. относятся ощущения, связанные с разными анализаторами: двигательным (в основном, проприоцептивные ощущения, связанные с изменениями тонуса мышц), зрительным (ощущения от перемещения световых раздражений по сетчатке) и вестибулярным аппаратом — спец. анализатором, к-рый в узком смысле иногда называется органом равновесия. Наибольшую роль в Р. о. играют мышечно-двигательные ощущения и ощущения от вестибулярного аппарата. Чувствительные элементы последнего расположены в полукружных каналах и преддверии внутреннего уха. Раздражение чувствительных клеток полукружных каналов происходит при ускорении вращательного движения, когда наполняющая каналы жидкость вследствие инерции оказывает давление на чувствительные волоски этих клеток. Отолитовые органы, находящиеся в преддверии внутреннего уха, реагируют на силу тяжести и на линейное ускорение. Их концевой чувствительный аппарат, расположенный в перепончатых мешочках, состоит из опорных и чувствительных клеток, над к-рыми расположены отолиты — особые образования, изменяющие при действии ускорений своё положение относительно волосков рецепторных клеток и тем самым вызывающие их раздражение. Возбуждение, возникающее в вестибулярном аппарате, передаётся по вестибулярной ветви слухового нерва в ряд нервных центров на разных уровнях центральной нервной системы, включая кору больших полушарий головного мозга.

Вестибулярный аппарат связан со зрительным анализатором и с внутренними органами. Поэтому раздражение вестибулярного аппарата при быстром движении может вызвать кажущееся перемещение предметов в поле зрения (головокружение), а его сильное перевозбуждение — ряд реакций со стороны внутренних органов («морская болезнь»). Зрительный компонент

Р. о. приобретает особую роль в состоянии невесомости, где в связи с отсутствием действия силы тяжести сильно изменяется характер информации от отолитового прибора и проприорецепторов. Наличие коркового представительства вестибулярного анализатора позволяет, однако, путём тренировки преодолеть последствия нарушений Р. о.

Лит.: Вендт Г. Р., Вестибулярные функции, в кн.: Экспериментальная психология. Под ред. С. С. Стивенса, т. 2, М., 1963; Касьян И., Колосов Н. [и др.], На самолёте в невесомость, «Авиация и космонавтика», 1965, № 11, с. 27—32.

РАГГ (Rugg), Харолд Ордуэй (1886—1960) — амер. педагог, представитель *прагматической педагогики*. Инженер по образованию. В 1915 получил степень доктора философии в Иллинойсском ун-те, после чего работал преподавателем педагогики на пед. ф-те Чикагского ун-та. С 1920 — профессор педагогики в Учительском колледже Колумбийского ун-та, где работали Дж. *Дьюи* и У. *Килпатрик*.

Преподавательскую работу в учительском колледже Р. совмещал с практич. работой в школе им. Линкольна при Колумбийском ун-те. В этой школе он осуществил на практике идеи *педоцентризма*. Р. был сторонником той точки зрения, что опыт, приобретённый уч-ся в школе, в к-рой работа строится на основе педоцентристских идей, будет содействовать осуществлению социальных перемен (в рамках капиталистич. строя). В конце 20-х—нач. 30-х гг. Р. составил уч. материалы для уч-ся этой школы, а затем издал учебники для ср. школы, получившие широкое распространение, в к-рых стремился объективно осветить вопросы истории США и совр. амер. действительности (в частности, указал на несправедливое распределение доходов между разными классами в США). За опубликование этих учебников Р. подвергся впоследствии (в 50-х гг.) нападкам со стороны реакционных кругов. В дальнейшем Р. занимался вопросами педагогического образования.

Соч.: The social studies in the elementary and secondary school, Bloomington, 1923; The child-centered school, Yonkers-on-Hudson, [1928] (совм. с A. Shumacker); An introduction to American civilization, [Boston], 1929; Changing civilization in the modern world, [Boston, 1930]; A history of American civilisation, [Boston, 1930]; The great technology, N. Y., 1933; Now is the moment, N. Y., [1943]; Foundations for American education, N. Y., 1947; The teacher of teachers. Frontiers of theory and practice in teacher education, N. Y., [1952]; Social foundations of education, N. Y., 1955 (совм. с W. B. Withers).

РАДЖАБОВ, Сыдык Раджабович [р. 19.III (1.IV). 1910] — сов. педагог, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки Узб. ССР (с 1964), чл.-корр. АПН РСФСР (с 1959). Чл. Коммунистич. партии с 1941. В 1933 окончил общественно-лит. ф-т Ферганского пед. ин-та и в том же году начал научно-пед. деятельность ассистентом кафедры теории и истории педагогики этого ин-та. В 1935—43 работал на кафедре педагогики Ташкентского пед. ин-та им. Низами, в 1947—61 —зав. этой кафедрой. В 1943—47 — ответств. редактор газеты «Қизил Ўзбекистон»—органа ЦК Коммунистич. партии Узбекистана, и зам. зав. отделом агитации и пропаганды ЦК КПУзб. С 1961 — директор Н.-и. ин-та пед. наук Узб. ССР и член коллегии Минпроса Узб. ССР; с 1966 — зав. кафедрой педагогики Ташкентского пед. ин-та им. Низами.

Р. разрабатывает проблемы истории педагогики в сов. период, в частности школы, нар. образования и пед. мысли в Узб. ССР. Большое внимание он уделяет также вопросам дидактики и коммунистич. воспитания, в разработке к-рых широко использует опыт школ и учителей Узб. ССР. Р.— редактор и соавтор учебников и уч. пособий по теории и истории педагогики для пед. ин-тов Узбекистана.

Соч.: Из истории строительства сов. школы в Узбекистане, Таш., 1957.

РАДИОВЕЩА́НИЕ для детей и юношества. В общей советской системе коммунистического воспитания молодого поколения огромная роль принадлежит Р. Первая радиопередача для детей — журнал «Радиопионер» — прозвучала в СССР в 1925. В настоящее время (1966) по Всесоюзному радио ежедневно передаются 10—14 передач, адресованных детям разного возраста (св. 9 часов звучания). Кроме того, в большинстве автономных республик, краёв и областей РСФСР местными радиокомитетами также готовятся и транслируются дет. передачи (чаще всего это радиогазета или радиожурнал). В союзных республиках, кроме трансляции московских передач, составляются обширные радиопрограммы для детей и юношества на нац. языках.

Специфика программ дет. и юношеского Р. определяется возрастными особенностями юных радиослушателей (от дошкольников до выпускников ср. школ). Задача Р. для дошкольников — в простой и понятной форме дать малышам первые элементарные сведения о явлениях, предметах и событиях окружающего мира, познакомить с доступными их восприятию произведениями лит-ры и иск-ва. В этих программах (ежедневно в 10 ч. утра по московскому времени) можно услышать самые разнообразные передачи: «Любимая книжка», «Сказка за сказкой», радиопостановки, сделанные по произведениям классиков и совр. сов. и зарубежных писателей, и т. п. По вечерам для малышей по радио передаются «Вечерние сказки». Для чтения по радио отбираются лучшие нар. и лит. сказки мн. стран мира. Большое внимание уделяется совр. сказкам. В Р. для дошкольников большое место занимают радионигры. Более двадцати лет «живут» в эфире герои дет. радионигры «Угадай-ка».

Важнейшей задачей дет. и юношеского Р. является освещение жизни сов. школьников, лучшего опыта работы комсомольских и пионерских организаций. Каждое утро сигналом пионерского горна начинается радиогазета «Пионерская зорька». Учение, пионерские дела, общественно полезный труд, походы по родному краю, спортивные соревнования — вся разнообразная жизнь школьников находит отражение в «Пионерской зорьке». Радиогазета стремится поддержать интересные начинания пионеров и школьников, сделать их достоянием всех пионерских отрядов; в доступной форме она знакомит ребят с важнейшими событиями в нашей стране и за рубежом, рассказывает о героях революции, о героях наших дней. В передачах выступают видные учёные, писатели, учителя, Герои Советского Союза и Герои Социалистич. Труда. Они беседуют с юными радиослушателями о новых открытиях и достижениях в науке, технике, иск-ве, о повседневном труде и геройч. подвигах сов. людей и на др. важные, интересующие школьников темы. Серия радиорассказов «Там, где трудятся ваши отцы и матери» знакомит ребят с процессами производства, показывает, какой огромный труд вложен в создание самых привычных

Запись радиопередачи в школе № 93 г. Москвы.



вещей, учит уважать этот труд. «Пионерская зорька» имеет широкую сеть юных корреспондентов, которые присылают в редакцию рассказы о наиболее важных и ярких событиях в жизни своей школы.



Моск. школьник Саша Прокопенко и Н. Гордеев ведут дет. зарядку по радио.

Р. играет большую роль в пропаганде среди пионеров и школьников физич. культуры и спорта. Ежедневно в 7 час. 30 мин. передаётся утренняя гимнастика для детей и раз в неделю журнал «Внимание — на старт!». Научно - познавательные передачи для детей и юношества (не повторяя школьной программы) преследуют цель пробудить у слушателей интерес к знаниям, расширить их кругозор. Опираясь на знания, к-рые уч-ся получают в школе, Р. старается повести их дальше, показать широту изучаемого предмета и его связь с другими науками, натолкнуть на размышления, побудить обратиться к дополнительной литературе. Школьники разных классов при помощи Р. совершают «путешествия в мир знаний». В роли экскурсоводов выступают лучшие педагоги, видные учёные, писатели, литературоведы. Радиопередачи знакомят юных слушателей с историей и последними достижениями науки и техники, с главными направлениями современного научного поиска (напр., «Звёзды над горизонтом», «История магнетизма», «От ладьи до ракеты», «Научное предвидение», «Дальний космич. поиск»). Радиопередачи, посвящённые вопросам лит-ры, расширяют представления уч-ся о писателях, творчество к-рых они изучают в школе (напр., «Запрещённые стихи А. С. Пушкина», «Новое об И. С. Тургеневе»), рассказывают о поэтах разных веков и народов, о форме и содержании поэзии, об истории стиха («Врезанные в память письмена»), знакомят с творчеством великих писателей, не вошедших в школьную программу (напр., передача о Данте— «700 лет бессмертия»). Беседы К. И. Чуковского и других писателей о рус. языке ярко раскрывают перед юными слушателями красоту и богатство родной речи. Лучше узнать богатство родной земли, познакомиться с картой мира помогают школьникам занимательные передачи по географии. Большую популярность завоевала географич. радиоигра «Путешествие по любимой Родине». Участники игры за хорошее знание географии и карты СССР награждаются дипломами. Среди уч-ся старших классов очень популярны передачи «Ровесники», рассказывающие об интересном опыте трудового воспитания, о связи школы с жизнью, о значении труда в жизни человека и общества, об опыте работы комсомольских организаций в школе. «Ровесники» ведут разговор со старшеклассниками на самые разные темы: о том, кого можно считать настоящим человеком, о смысле жизни, кем быть и каким быть, о мечте и призвании, о романтике комсомольских дел, о борьбе с мещанством и равнодушием, о рыцарях нашего времени и т. д. При редакции «Ровесников» есть общественный совет, куда входят учащиеся разных школ. Совет обсуждает планы передач, отдельные выпуски, организует диспуты по письмам слушателей.

В 1964/65 уч. г. Всесоюзное радио начало передавать цикл бесед по обществоведению. Цель бесед — помочь старшеклассникам лучше познакомиться с этим важным и сложным предметом, пробудить у них интерес к изучению общественных наук. Часто в радиостудии на этих передачах присутствуют старшеклассники. Непосредственный контакт с аудиторией, вопросы и ответы, возникающие в ходе беседы, дают возможность сделать эти передачи более живыми и доходчивыми. Раз в неделю Р. для детей проводит передачи на иностранных языках: английском, французском и немецком. Эти передачи не составляют полного курса обучения иностранному языку: они рассчитаны на уч-ся, уже имеющих нек-рый запас слов, знающих основные правила грамматики. Задача этих передач — научить детей воспринимать иностранную речь на слух. В передачи включаются короткие бытовые сценки, диалоги. Иногда вместе с диктором слушатели отправляются в воображаемые путешествия по улицам Лондона, Парижа, Берлина. Они слышат при этом не только рассказы о достопримечательностях городов, но и знакомятся с характерной речью их жителей. Широко используются в передачах записи детских и нар. песенок, нек-рые из них разучиваются.

Огромна роль Р. в эстетич. воспитании юных слушателей. В репертуаре дет. и юношеского радиотеатра есть радиоспектакли о жизни и деятельности В. И. Ленина, об истории революции, о героях гражданской и Отечественной войн и др. Радио «оживило» для школьников персонажи многих лит. произведений. Одним из основоположников дет. радиотеатра является Р. М. Иоффе (р. 1907). Большой вклад в дело развития дет. художественного Р. внёс О. Н. Абдулов (1900—53). Его имя неразрывно связано со множеством радиопостановок и особенно с «Клубом знаменитых капитанов» — одной из популярнейших дет. радиопередач. Не одно поколение радиослушателей встречается в эфире с героями романа Сервантеса «Дон Кихот» (роль Дон Кихота в этом спектакле записана в исполнении В. И. Качалова, а роль Санчо Пансы — М. И. Яншина). Голос М. И. Бабановой звучит в отмеченных тонким художественным вкусом радиоспектаклях по сказкам Х. К. Андерсена, П. П. Бажова, по книгам Ч. Диккенса и др. В исполнении мастеров Малого театра и в постановке И. В. Ильинского из года в год повторяется радиопостановка по повести Н. В. Гоголя «Как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем». Замечательный образ В. И. Чапаева создал в радиоспектакле «Чапаев» Б. А. Бабочкин. Малыши хорошо знают и любят артиста Н. В. Литвинова, к-рый давно выступает на радио в роли доброго и мудрого сказочника (Литвинов — главный режиссёр художественного Р. для детей и юношества). На радио инсценировано большинство произведений А. Гайдара. Особая заслуга в создании этих радиоспектаклей принадлежит В. А. Сперантовой, исполняющей в них главные роли.

В радиопрограммах ежедневно звучат муз. передачи для детей. Младшие школьники хорошо знают «профессора Николая Андреевича», к-рый беседует с ними в «Детском музыкальном клубе». Беседы клуба просто и понятно объясняют ребятам, что такое ритм, мелодия и многие другие элементы муз. грамоты. Передачи «Детям о музыке» ведёт композитор Д. Б. Кабалевский. Рассказывая о тайнах музыкального иск-ва, Кабалевский даёт детям советы, как надо слушать муз. радиопередачи, учит их понимать музыку. О муз. культуре союзных республик и различных стран мира рассказывают передачи-загадки «В какой республике» и «В какой стране». В еженедельных радиопрограммах для детей есть передача, называемая «Музыкальной шкатулкой». В определённый день и час она выполняет только заявки малышей, а в другой день её программа составляется по письмам пионеров или старшеклассников. В «Музыкальной шкатулке» не только исполняется произведение, но и сообщаются краткие сведения о жизни композитора, о том, как создавалось это произведение. Р. для детей и юношества проводит спец. лит. и муз. передачи «Для вашей школьной фонотеки», к-рые рекомендуется записывать на школьный магнитофон, напр. радиоинсценировки «Детство» и «После бала» Л. Толстого, «Ионыч» и «Каштанка» А. Чехова, «Бежин луг» и «Бирюк» И. Тургенева, «Как закалялась сталь» Н. Островского, «Молодая гвардия» А. Фадеева, стихи и поэмы А. Пушкина, М. Лермонтова, В. Маяковского и др. поэтов в исполнении Д. Журавлёва, Д. Орлова, В. Яхонтова и др. мастеров художественного слова.

Для школ выпускаются планы-плакаты «Радио — школе», в к-рых даются краткие аннотации осн. передач на уч. полугодие. В плане указываются числа и часы передач по первой программе и их повторений по др. программам для уч-ся второй смены и радиослушателей Сибири, Дальнего Востока, Средней Азии. Программы Р. для детей и юношества публикуются также в еженедельном бюллетене «Радиопрограммы» и в газетах. В программах Всесоюзного радио, адресованных взрослым, имеется много таких передач, к-рые с успехом могут быть использованы учителями и родителями в воспитательном процессе. Особенно следует обратить внимание на программы радиостанции «Юность», на «Музыкальный час для молодёжи», радиоальманахи «Литературные вечера» и «Поэзия», на передачу «В мире слов» и мн. др.

Природа Р. родственна музыкальной. Как и музыка, Р. требует от слушателя активного творческого соучастия, мысленного перенесения в представляемую обстановку (этому помогают муз. сопровождение, шумовые эффекты, создающие иллюзию действия, и другие звуковые средства). Не случайно особой популярностью у детей пользуются передачи, развивающие способность воображения. Поэтому, несмотря на то, что в последние годы широкое распространение получили телевизионные передачи для детей, Р. остается неизменным и необходимым средством всестороннего воспитания и развития детей и юношества (см. также *Телевидение для детей и юношества*). *А. А. Меньшикова.* Москва.

РАДИОКРУЖО́К в школе. Р. в школах называют большую группу кружков, работа к-рых прямо или косвенно связана с изучением основ радиотехники: кружки начинающих радиолюбителей, радионаблюдателей, «охотников на лис», радиоконструкторов и др. Кружок начинающих радиолюбителей, как правило, объединяет уч-ся 5—8-х классов. В программу его работы обычно включается изучение физич. основ радиосвязи, сборка и конструирование простейших радиоприборов, а иногда и изучение телеграфной азбуки Морзе. В кружке радионаблюдателей обычно занимаются уч-ся, овладевшие азбукой Морзе. Наблюдая за работой любительских коротковолновых станций, они практически изучают технику радиосвязи. Исключительный интерес для юных радионаблюдателей представляет наблюдение за радиосигналами искусственных спутников Земли. Центральный радиоклуб ДОСААФ, ведущий регистрацию радионаблюдателей, награждает наиболее квалифицированных из них специальным значком. На 2-м, а иногда и 3-м году работы в кружке начинающих радиолюбителей уч-ся приобретают знания и навыки, необходимые для изготовления самодельной школьной УКВ (ультракоротковолновой) радиостанции — организационного центра всей радиолюбительской работы в школе. При радиостанции создается кружок радиооператоров. Этот вид Р. получает разнообразную поддержку со стороны ДОСААФ,

т. к. подготовка радиолюбителей-операторов имеет большое оборонное значение.

Р. «охотников на лис» представляет удачное сочетание технич. кружка и спортивной секции. «Охота на лис» — спортивная игра, заключающаяся в поисках «лисы» — УКВ-радиостанции — с помощью портативного радиоприемника с антенной направленного действия. «Охота на лис» требует силы, здоровья, ловкости, смекалки, быстроты реакции и глубоких знаний радиотехники. Особенно интересно проходит работа Р. «охотников на лис» в летних пионерских лагерях. Некоторые школьные Р. «охотников на лис» выступают на всесоюзных и международных соревнованиях (напр., члены Р. Черняевской ср. школы Ивано-Франковской области УССР на первенстве Европы 1963 заняли второе место, проиграв лишь сборной команде СССР).

В кружке радиоконструкторов занимаются уч-ся, хорошо овладевшие знаниями основ радиотехники и проявившие склонность к конструированию радиоаппаратуры. При правильной организации работы школьные кружки радиоконструкторов добиваются заметных успехов в конструировании учебно-наглядных пособий и приборов (напр., нек-рые приборы, изготовленные Р. моск. ср. школы № 722, приняты для пром. производства в качестве уч. пособий для школ). Школьные Р. выполняют большую общественно полезную работу: радиофицируют школы, изготовляют и ремонтируют радиоприёмники, проводят измерение проводимости почв, наблюдают за сигналами искусственных спутников Земли и др. Опыт показывает, что наиболее эффективно работают те Р., в к-рых теоретич. занятия сочетаются с практич. работой кружковцев по изготовлению и использованию простейших радиоприборов. На первом этапе для практич. занятий подбирают простые по устройству и лёгкие в наладке приборы и устройства. Затем задания постепенно усложняются. Чтобы дать уч-ся возможность заниматься в Р. практич. работой по сборке радиоаппаратуры, необходимо иметь большое количество инструментов и наборы радиодеталей. Помощь в снабжении Р. материалами, приборами, инструментами и деталями могут оказать шефствующие над школой предприятия и учреждения и районные организации ДОСААФ. Если на занятиях Р. присутствует много уч-ся, для проведения практич. занятий они разбиваются на несколько групп по 5—8 человек. Для руководства группами выделяются радиолюбители-старшеклассники; для руководителей Р. издаётся спец. лит-ра (в частности, примерные программы Р., составленные Центральной станцией юных техников), большую помощь им оказывает журнал «Радио».

Лит.: Алексеев С. М., Радио в школе, М., 1953; Сметанин Б., Юный радиоконструктор, [М.], 1953; Борисов В. Г., Юный радиолюбитель, 3 изд., М., 1959; Сворень Р. А., Шаг за шагом, М., 1963; Згут М. А., Наглядные пособия по радиотехнике, М., 1964; Матлин С. Л., Радио-схемы, [М., 1965]; Хайкин С. Э., Электромагнитные колебания и волны, М.— Л., 1964.

И. М. Шахмаев. Москва.

РАДИОТЕХНИ́ЧЕСКИЕ ИНСТИТУ́ТЫ — высшие учебные заведения, готовящие инженеров для промышленности, н.-и. учреждений и конструкторских бюро по специальностям радиоэлектроники и электронной техники: радиотехнике, конструированию и производству радиоаппаратуры, автоматике и телемеханике, математич. и счётно-решающим приборам и устройствам, электронным приборам, промышленной электронике, диэлектрикам и полупроводникам, информационно-измерительной технике, электроакустике и ультразвуковой технике и др. Инженеров по этим специальностям готовят также радиотехнич. ф-ты *электротехнических институтов, авиационных институтов*, политехнических (см. *Политехнические и индустриальные*

институты) и нек-рых других втузов, а также ряда *университетов*.

В СССР в 1966 имелось 4 Р. и.: Минский (осн. в 1963 на базе радиотехнич. ф-та Белорусского политехнич. ин-та), Рязанский (осн. в 1951), Таганрогский (осн. в 1951) и Томский ин-т радиоэлектроники и электронной техники (осн. в 1962 на базе радиотехнич. ф-та Томского политехнич. ин-та). Во всех Р. и. есть дневные и заочные ф-ты и во всех, кроме Томского,— вечерние. В Рязанском, Таганрогском и Томском институтах имеется аспирантура (права приёма к защите диссертаций эти институты не имеют). Срок обучения на дневных ф-тах Р. и. 5 лет, без отрыва от производства — 5 лет 10 мес. По окончании обучения студенты защищают дипломный проект и получают, в зависимости от специальности, квалификацию радиоинженера, инженера-электрика и инженера электронной техники, по научному уровню эквивалентную квалификации, к-рую получают выпускники вузов США, Великобритании, Франции и нек-рых других стран, защитившие диссертацию на соискание 2-й профессиональной степени, напр. магистра наук.

М. М. Морин. Москва.

РАДИОУ́ЗЕЛ школьный состоит из комплекса приёмо-усилительной аппаратуры, трансляционной сети, громкоговорителей, магнитофона, микрофона и проигрывателя. В школах используются спец. Р. заводского производства и Р., монтируемые юными радиолюбителями на базе усилителя низкой частоты (к входу к-рого можно подключить звукосниматель и микрофон) либо на базе фабричной радиолы (с усилительной приставкой).

Р. в школе — центр разнообразных учебно-воспитательных мероприятий. На его базе ведут работу кружки юных радиолюбителей (см. *Радиокружок*), а в отдельных школах — ультракоротковолновые станции (опыт моск. школы № 59) и создаётся школьный радиокомитет. Под руководством учителей школьный радиокомитет осуществляет подготовку и выпуск различных передач. Широкое распространение в школе получили радиогазеты. Газета готовится сменными редакциями, состоящими обычно из 5—6 человек и большого актива юнкоров (обычно газета выходит 2—3 раза в неделю). Содержание радиогазеты разнообразно: сообщения о жизни отрядов и классов, радиоочерки о лучших пионерах и комсомольцах, рассказы об экскурсиях и походах, выступления гостей школы, спортивная информация и др. В художественно-муз. оформлении радиогазеты участвуют члены кружков художественной самодеятельности. Для художественного оформления радиогазеты широко используется *грамзапись*. Радиогазета передаётся обычно либо перед началом уроков, либо во время большой перемены (время её звучания ок. 10 мин.). В программы школьного Р. включаются беседы уч-ся и учителей о наиболее рациональных приёмах самостоятельной работы и самоконтроля, о взаимопомощи и примерах упорного овладения знаниями, о подготовке к экзаменам, режиме дня и др. (опыт школы № 69 г. Куйбышева). Большое значение имеют и передачи школьного Р., пропагандирующие книги, к-рые поступили в школьную б-ку.

Непосредственная связь школьного Р. с местной трансляционной сетью позволяет систематически записывать наиболее интересные передачи местного и Центрального радиовещания на магнитную плёнку с последующим перемонтажом их для уч. целей (см. *Магнитофон*). Созданные т. о. магнитофильмы используются на уроках в качестве звуковых наглядных пособий, по магнитофильмам проводятся разнообразные самостоят. творческие работы уч-ся, напр. сочинения (опыт школы № 6 г. Глазова, № 3 г. Оренбурга и др.). Записанные на магнитную плёнку радиопередачи могут

использоваться на уроках лит-ры, истории и обществоведения и как самостоятельный источник знаний (опыт моск. школ № 29, 204, 706). Р. ср. школы станицы Архангельской (Краснодарский край) много лет ведёт запись передач Центрального радио («Ровесники», «В мире слов», лекции радиоун-та культуры и др.); уч-ся во внеурочное время самостоятельно прослушивают эти записи, а затем обсуждают их в классе; учителя в уч. работе опираются на информацию, полученную уч-ся из передач. Спец. радиопередачи применяются на уроках иностранного языка для создания языковой среды (см. *Иностранного языка кабинет*).

Р. организует передачи на общественно-политич. и научно-популярные темы, политинформации, обзоры «Пионерской правды», комсомольских газет, журналов и др. Юные обозреватели, выступая перед микрофоном Р., иллюстрируют свои рассказы записанными на плёнку фрагментами из передач «Пионерской зорьки», «Последних известий», «Глобуса», радиостанции «Юность» и др. Р. «вводит» в школу чтеца, театр, музыку. Концерты, спектакли, выступления поэтов, музыкантов, мастеров слова, переданные школьным Р., способствуют эстетич. воспитанию уч-ся. Во многих школах по Р. проводятся физкультурные зарядки.

Лит.: Алексеев С. М., Радио в школе, М., 1953; Петрашкевич А. Б., Школьный радиоузел, М., 1962; Сигал Л., Школьное радио, «Нар. образование», 1960, № 12.

Л. П. Прессман. Москва.

РАДИОЭЛЕКТРО́ННОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ среднее специальное и высшее—имеет целью подготовку инженеров и техников по радиотехнике, электронике и электрич. связи для пром-сти, транспорта и связи, науч. и культ. учреждений.

Р. о. как самостоятельная отрасль проф. образования возникло из нек-рых разделов университетских курсов физики в связи с широким развитием электрич. связи (телеграфа в 50—60-е гг., телефона — в 80-х гг. 19 в.) и изобретением радио (1895). Основоположником Р. о. в России был изобретатель радио А. С. Попов, к-рый, будучи преподавателем электротехники в Минном офицерском классе (г. Кронштадт), готовившем электриков для морского флота, с 1889—90 ввёл в курс физики раздел электромагнитных волн, а позже и радиотехники. В дореволюционной России подготовка инженеров-связистов велась в Петерб. технич. уч-ще телеграфных инженеров, реорганизованном в 1898 в Электротехнич. ин-т—ныне Ленингр. электротехнич. ин-т им. В. И. Ульянова (Ленина). В 1905 в уч. план этого ин-та А. С. Поповым был введён курс «Электрич. колебания и электромагнитные волны». В Минном офицерском классе, в петерб. Электротехнич. и Политехнич. ин-тах выросли первые инженерные и науч. кадры радиоспециалистов, создавшие в дальнейшем основы отечественного Р. о., в т. ч. и уч. лит-ру по радиотехнике (напр., в 1907 проф. А. А. Петровский, читавший курс радиотехники в Морской академии, выпустил первый уч. курс радиотехники «Научные основания беспроволочной телеграфии»). Значительную роль в подготовке первых специалистов по радиотехнике сыграло Радиотелеграфное депо Морского ведомства (1913, Петербург), с к-рым связаны первые годы деятельности таких видных отечественных учёных, как Н. Н. Циклинский, М. В. Шулейкин и др. В предреволюционные годы преподавание радиотехники было включено в планы подготовки инженеров-электриков в петербургской Военно-инженерной школе (впоследствии — Военная электротехнич. академия), к-рую окончил в 1914 М. А. Бонч-Бруевич, сыгравший выдающуюся роль в развитии сов. Р. о.

После Великой Октябрьской революции была значительно расширена подготовка радиоинженеров в Электротехнич. ин-те. В 1924 проф. этого ин-та И. Г. Фрейман опубликовал систематический «Курс

радиотехники», долго являвшийся одним из осн. пособий для подготовки радиоинженеров. По указанию В. И. Ленина в 1918 была создана Нижегородская радиолаборатория — центр организации всех уч. заведений, н.-и. учреждений и радиопром-сти Сов. России. Стала развиваться сеть уч. заведений, выпускавших инженеров с радиотехнич. уклоном. До революции в России не было ср. спец. уч. заведений для подготовки радиотехников. Лаборанты и радиомеханики приобретали квалификацию непосредственно на практич. работе. В первые годы Сов. власти в Москве были организованы Телеграфная школа и Радиошкола, к-рые в 1920 были объединены в Электротехникум нар. связи им. В. Н. Подбельского с двумя ф-тами — радиотелеграфным и телеграфно-телефонным, готовившими телеграфистов, техников и инженеров. В 1921 техникум был реорганизован в Московский электротехнич. ин-т связи (МЭИС). В 20-е гг. МЭИС стал одним из ведущих втузов страны. При МЭИСе функционировал техникум связи. В 30-е гг. были созданы Ленинградский (ныне им. М. А. Бонч-Бруевича) и Одесский электротехнич. ин-ты связи. После Великой Отечественной войны ин-ты связи были открыты в Куйбышеве, Новосибирске и Ташкенте. Нек-рые ин-ты создавались на базе ф-тов крупных втузов страны, напр. электротехнич. ф-т МВТУ в 1930 был преобразован в Моск. энергетич. ин-т (МЭИ) с радиотехнич. ф-том.

Первоначально Р. о. не имело чётко различающихся специализаций. В 1920-х гг. основой радиотехнических систем и появившихся позже высокочастотных систем проводной связи стали электронная лампа и электровакуумные приборы, что привело к необходимости готовить специалистов (исследователей, разработчиков и технологов) по электронной технике. Т. к. электроника длительное время развивалась в неразрывном единстве с радиотехникой, специальность инженера по электронной технике сохранила традиционное сходство со специальностью радиоинженера (это обусловливается и тем, что во многих совр. электронных приборах важную роль играют волновые электромагнитные процессы, типичные для радиотехнич. систем). Вместе с тем в последние годы потребовалось выделить подготовку инженеров, к-рые специализируются по полупроводниковым и другим твёрдотельным электронным приборам (транзисторам, диодам и пр.), а также по усовершенствованию контрольно-измерительной и регулирующей аппаратур различного назначения, по созданию электронной вычислительной техники и т. д. Использование электронных приборов во всех отраслях науки и техники, часто совершенно не связанных с радиотехникой, привело к потребности в специалистах по т. н. промышленной электронике для разных отраслей нар. х-ва. Специальность «Телефонно-телеграфная связь» длительное время оставалась в основном электротехнической, а не радиотехнической. В последнее время положение изменилось, т. к. при помощи электронной аппаратуры по линиям электросвязи одновременно передаются сотни и тысячи телефонных разговоров и программы телевидения.

В 1965—66 подготовка специалистов с высшим Р. о. осуществлялась почти в 100 вузах. Ок. 40 вузов выпускают радиоинженеров широкого профиля (специальность радиотехника) с углублённой физико-математич. и достаточно широкой общерадиотехнич. подготовкой, позволяющей им успешно работать в лабораториях н.-и. ин-тов и предприятий, к-рые разрабатывают и изготовляют радиоаппаратуру и электронное оборудование различного назначения. Обучающиеся по этому профилю знакомятся с принципами построения радиотехнич. систем различного назначения, напр. связи между наземными пунктами через искусственные спутники Земли, радиорелейной связи, систем радиолокации,

радионавигации и радиоуправления. Они получают знания основ конструирования радиоаппаратуры и новейшей технологии её производства. Другая распространённая специальность Р. о.— «Конструирование и производство радиоаппаратуры». Инженер этой специальности разрабатывает новые конструкции и технологич. процессы производства радиотехнич. и электронной аппаратуры, обеспечивает конструкторско-технологич. надёжность, ремонтопригодность и взаимозаменяемость изделий, организует механизированное производство радиоаппаратуры.

Подготовка специалистов по радиофизике и физич. электронике осуществляется в 18 ун-тах и неск. политехнич. и физико-технич. ин-тах. Специалисты этого профиля готовятся для участия в различных теоретич. и экспериментальных физич. исследованиях, связанных с применением электронных и квантовых устройств, а также высокочастотной электромагнитной энергии, для разработки приборов и установок, нужных при таких исследованиях. Эта специальность требует глубокого знания физико-математич. и общерадиотехнич. дисциплин и совр. методов сложных экспериментальных физич. исследований. Во многих политехнич. ин-тах (ок. 20) готовятся инженеры по пром. электронике для разработки средств комплексной автоматизации, телемеханизации, дистанционного измерения и контроля, а также нек-рых видов электроэнергетич. оборудования на основе применения электровакуумных и полупроводниковых электронных приборов. Достижения в использовании электронных и квантовых процессов в твёрдом теле привели к организации в ряде политехнич. и электрорадиотехнич. ин-тов и нек-рых ун-тах (ок. 15 вузов) подготовки специалистов по полупроводниковым и диэлектрич. материалам. Специалисты этого профиля получают обширную общенаучную подготовку, изучают физич., физико-химич. и кристаллохимич. свойства полупроводников, диэлектриков и нек-рых неметаллич. магнитных материалов. Специальность «Технология спец. материалов электронной техники» имеется в нек-рых ун-тах, политехнич. и металлургич. ин-тах (ок. 10 вузов). Инженеры этой специальности готовятся для работы в н.-и. и испытательных лабораториях и технологич. отделах, обеспечивающих получение и переработку материалов, используемых в электровакуумных, полупроводниковых и квантовых приборах.

К конструкторско-технологич. радиотехнич. специальностям, имеющимся в ряде политехнич. и электротехнич. ин-тов, относятся также «Электронные приборы» и «Полупроводниковые приборы». В плане обучения инженеров по электронным приборам большое место занимают фундаментальный специализированный курс физич. основ электронной техники, курсы электронных ламп, ионных приборов, электронной оптики и электроннолучевых приборов, а также курсы спец. материаловедения и технологии производства электронных приборов. В плане подготовки инженеров по полупроводниковым приборам важное место занимает изучение безвакуумных (твердотельных) электронных приборов-диодов, транзисторов и др., а также новейших методов миниатюризации узлов радиоаппаратуры, основанных на формировании сложных структур в полупроводниковых кристаллах.

В группу пром. специальностей Р. о. входит имеющаяся в нек-рых политехнич. и машиностроительных ин-тах специальность инженера по полупроводниковому и электровакуумному машиностроению — конструированию и производству перспективного оборудования для автоматизированного изготовления электронных ламп, телевизионных трубок и прочих электровакуумных приборов, транзисторов, диодов и др. полупроводниковых приборов, а также миниатюрных и сверхми-

ниатюрных узлов радиоаппаратуры. Инженеры этой специальности в основном электромеханики, но в их подготовку входит большой объём знаний по радиотехнике и её применению.

К радиотехнич. пром. специальностям близко примыкают специальности по электроакустике и ультразвуковой технике (в 7 вузах, гл. обр. политехнич.), по электронной мед. аппаратуре и электромеханич. аппаратуре связи.

Наряду с пром. специальностями в систему Р. о. входит группа из пяти эксплуатационных специальностей по технике связи и радиооборудованию. Специальность «Автоматическая электросвязь» отражает последние достижения в области автоматизации телефонной и телеграфной связи и создания сетей связи с высокой достоверностью передачи всех видов информации, надёжностью и быстродействием на основе электромеханич. и электронных средств коммутации. Специальность «Многоканальная электросвязь» возникла вследствие развития совр. систем высокочастотной связи с большой пропускной способностью, со сложной электронной аппаратурой, обслуживающей магистральные линии связи по коаксиальным кабелям, радиорелейные линии, а также перспективные волноводные и световодные линии. «Радиосвязь и радиовещание» является одной из старейших радиотехнич. специальностей. Инженеры этого профиля разрабатывают и применяют комплексы оборудования, обеспечивающие магистральную и местную радиосвязь, радиовещание и проводное вещание, включая, напр., магистральную связь на коротких волнах, линии связи с отражением волн от метеоров, системы связи через искусственные спутники Земли и т. п. Эти три специальности, имеющиеся в 7 ин-тах связи и нек-рых политехнич. ин-тах, предназначены для общегос. сети связи.

Специальность «Технич. эксплуатация авиационного радиооборудования» предусматривает подготовку в области радиооборудования для систем связи, радиолокации, пилотирования и навигации (эта специальность требует знания и радиотехники и авиационной техники). Специальность «Автоматика, телемеханика и связь на ж.-д. транспорте» занимает промежуточное положение между Р. о. и *приборостроительным и машиностроительным образованием.* Подготовка инженеров этой специальности ведётся гл. обр. в ин-тах ж.-д. транспорта; они получают знания совр. средств электросвязи, применяемых на транспорте, включая основы радиотехники и различные виды радиооборудования. По многим специальностям радиоэлектроники обучение ведётся на дневных (срок обучения 5 лет), вечерних и заочных ф-тах, имеется аспирантура. Крупные вузы располагают проблемными н.-и. лабораториями, в к-рых преподаватели и студенты ведут научные исследования и разрабатывают новые виды аппаратуры.

Подготовка техников в системе Р. о. проводится по более узким специальностям, чем подготовка инженеров. Обычно профиль и уч. планы техникумов отражают специфич. требования предприятий и лабораторий, для к-рых ведётся подготовка кадров. В числе наиболее характерных и распространённых специальностей: «Радиоаппаратостроение», «Производство электровакуумных приборов», «Производство полупроводниковых приборов», «Производство электронных и электрич. средств автоматизации», «Телевизионная техника и радиорелейная связь», «Проводная связь», «Радиосвязь и радиовещание», «Радиотехнич. измерения» и др. (см. *Среднее специальное образование*).

В других социалистич. странах Р. о. осуществляется, как и в СССР, в ун-тах, политехнич. ин-тах и нек-рых специализированных ин-тах (напр., ин-ты связи в КНР, КНДР) по сходным специальностям и планам. В нек-рых странах (напр., в ГДР) вузы имеют уч. планы по специальностям различной номенклатуры. Преобладают сравнительно широкие специальности, напр. «Высокочастотная техника» или «Электросвязь», с более узкой специализацией в период производственной стажировки и дипломного проектирования.

В вузах капиталистич. стран нет единой системы специальностей. Радиоинженеры готовятся на электротехнич. ф-тах ун-тов и в электротехнич. и технологич. колледжах. 4-летние технич. ф-ты присваивают звание бакалавра техники (США, Япония), после чего студенты могут продолжать обучение по магистерскому и докторскому курсам. Специальности, как правило, более широкие, чем в СССР (напр., «Электроника», «Техника электросвязи» и др.). Углубление подготовки и специализация в более узкой области осуществляются в процессе практич. работы либо при прохождении магистерского курса.

Лит.: Очерки истории радиотехники, М., 1960; Из истории отечественной радиопромышленности, [М.], 1962; Бонч-Бруевич М. А., Раковский А. Р., От радиошколы — к МЭИС. (Краткий очерк организации старейшего профессионального радиотехнического института страны), «Радиотехника», 1965, т. 20, № 5. *Н. И. Чистяков.* Москва.

РАДИЩЕВ, Александр Николаевич [20(31).VIII. 1749—12(24).IX.1802] — рус. писатель, основоположник революц. направления рус. обществ. мысли. Род. в дворянской семье. В 1762 был определён в Петерб. пажеский корпус. В 1766—71 учился в Лейпцигском ун-те. Большое влияние на формирование мировоззрения Р. оказывали франц. (Вольтер, К. Гельвеций, Д. Дидро, Ж. Ж. Руссо) и рус. просветители (М. В. Ломоносов, Я. П. Козельский, Н. И. Новиков и др.). Осн. задачами революционного преобразования существующего строя Р. считал освобождение крестьян и свержение самодержавия. Одновременно большое значение он придавал просвещению, нравственному и политическому воспитанию народа, считая, что они во многом определяют «благополучие и блаженство всего общества». Вопросы просвещения и воспитания наиболее полно освещены в основном труде Р. «Путешествие из Петербурга в Москву» (1790), в философском трактате «О человеке, о его смертности и бессмертии» (написано 1792—96, опубл. 1809), в социологич. сочинении «Опыт о законодавстве» и в др. Р. подвергает критике современную ему систему нар. образования и дворянского семейного воспитания. «Разделение на сословия», утверждал он, лишает массы народа возможности приобщения к знаниям, школы влачат жалкое существование. В них «мучат изучением наук, кои нам никогда полезны не будут», в них засилие лат. языка и пренебрежение языком народным,— они «принадлежат к прошедшим столетиям». Р. выступал за широкую программу образования, большое значение придавал преподаванию родного языка. Осн. задача воспитания, по мнению Р.,— воспитание «нравственных и гражданских добродетелей», т. е. воспитание истинного сына отечества, горячо любящего свой народ, готового к самоотверженной борьбе с общественной несправедливостью, полезного и доброжелательного члена общества, исполненного чувством собственного достоинства и чуждого раболепию, простого, скромного и трудолюбивого. Будущий гражданин-патриот воспитывается в борьбе со злом. В «Путешествии...» (глава «Крестьцы») Р. излагает свои взгляды по осн. пед. вопросам: цель и задачи воспитания, его главные стороны, содержание и методы обучения (ставится вопрос



о чувственном опыте как исходном моменте уч.-познавательного процесса и о последующей его логич. обработке), взаимоотношения между родителями и детьми. Организация общественного воспитания в открытых с этой целью «хороших учреждениях» является, по мнению Р., делом гос-ва, преобразованного на началах справедливости и законности. В таком гос-ве заботятся и о том, чтобы в качестве учителей были избраны «мудрые и знающие люди». Их деятельность способствует благу народа, поэтому они должны быть «извлечены из презрения, коему они доселе были подвержены», окружены почётом и награждаемы по мере их трудов, «кои неописанны».

В трактате «О человеке...» Р. раскрыл свою материалистич. концепцию возрастного развития растущего человека и его движущих сил. Возражая Гельвецию, Р. признаёт определяющими факторами развития не только среду и воспитание, но и особенности природной организации ребёнка. Он прослеживает процесс развития его умственных сил, настойчиво подчёркивая зависимость умственного развития от физического, определяет основные черты каждого возрастного периода. Подробную характеристику юношеского возраста он дал в публицистич. сочинении «Житие Федора Васильевича Ушакова» (1789). Человек — существо общественное и создан, чтобы жить в обществе себе подобных, а поэтому молодых людей надо подготовлять к жизни в обществе. Р. отверг идеал отшельнического воспитания, обрисованный Ж. Ж. Руссо в его «Эмиле». Особенно он подчёркивал значение в процессе воспитания самостоятельной деятельности развивающегося человека. Это относится и к учению, и к овладению трудовыми навыками, и в первую очередь к выработке нравственных понятий, норм и правил морального поведения.

Долгое время «Путешествие из Петербурга в Москву» входило в списки «потаенной литературы». Первая попытка познакомить учащуюся молодёжь с «Путешествием...» в легальном издании была осуществлена педагогом В. Я. *Стоюниным*, к-рый в своём уч. пособии «О преподавании русской литературы» (1864) дал разбор деятельности и творчества Р. и привёл ряд отрывков из «Путешествия».

Продолжатель передовых традиций рус. просветителей 18 в. Р. был первым, осветившим вопросы просвещения, воспитания и нар. образования с позиций материализма и революционной идеологии.

Соч.: Полн. собр. соч., т. 1—3, М.—Л., 1938—52. *Лит.:* Смирнов В. З., Пед. взгляды А. Н. Радищева, «Сов. педагогика», 1952, № 9; Светлов Л. Б., А. Н. Радищев. Критико-биографич. очерк, М., 1958; Деревков И. А., Пед. идеи А. Н. Радищева, М., 1962. *Е. И. Зейлигер-Рубинштейн.* Ленинград.

РАДЛИНЬСКАЯ (Radlińska), Хелена (12.III.1876—10.X.1954) — польский педагог и общественный деятель. Родилась в Варшаве. Окончила частную женскую гимназию и сдала государственный экзамен, дающий права учителя. Окончила курсы медсестёр и нек-рое время работала в системе здравоохранения. Научно-пед. взгляды Р. формировались под влиянием польск. учёного, популяризатора произв. К. Маркса в Польше Л. Кшивицкого и польск. просветителя и философа-утописта Э. Абрамовского. Просветительная деятельность Р. началась в 1897 (работа в просветительных об-вах, издание популярных брошюр для народа). Она активно участвовала в революции 1905, а также в боевых действиях Польской социалистич. партии (ППС). В 1906 последовала за мужем (проф. хирургии Варшавского ун-та Э. Радлиньским), сосланным за участие в террористич. акциях ППС в Нарымский край. Через несколько месяцев после побега Р. приехала в Краков, где жила до начала 1-й мировой войны. Она посещала Ягеллонский ун-т и одновременно преподавала в Народном ун-те им. А. Мицкевича. После войны Р. руководила культурно-просветительной работой в с.-х. кружках, затем редактировала «Rocznik Pedagogiczny» («Педагогический ежегодник»). С 1925 Р. начала свою осн. науч. работу в варшавском высшем уч. заведении— Вольной вшехнице польской. Там она организовала и возглавила (1925—39) Студию общественно-просветительной работы, к-рая готовила работников внешкольного воспитания, общественных и культурно-просветительных работников и библиотекарей. Студия пользовалась большой популярностью. Во время гитлеровской оккупации Р. преподавала в подпольной Вольной вшехнице польской. В 1946—52— профессор и зав. кафедрой общественной педагогики в Лодзинском ун-те.

Науч. и лит. деятельность Р. охватывала гл. обр. три области — историю общественной и просветительной работы, теорию образования взрослых и самообразование, входящие в состав разработанной ею «общественной педагогики». Р. утверждала, что воспитание обусловливается бытовыми факторами и культурной средой. С точки зрения Р., предметом общественной педагогики является взаимное воздействие влияний среды и преобразующих среду сил индивидов. Воспитательные процессы она рассматривала как процессы, охватывающие не только детей, но и взрослых. Общественная педагогика должна исследовать зависимость жизненных путей и судеб индивидов и групп от условий среды, а также проблемы целенаправленного преобразования среды с точки зрения задач воспитания. Р. не признавала классовых источников общественного зла и считала, что его можно преодолеть путём воспитания масс, без классовой борьбы. Несмотря на это, деятельность Р. имела прогрессивное значение и оказала большое влияние на развитие теории внешкольной работы и педагогики взрослых в Польше.

Соч.: Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja, Kraków, 1913; Studium pracy kulturalnej, Warsz.—Łódź, 1925; Szkoły pracy społecznej w Polsce, Warsz., 1928; Książka wśród ludzi, 3 wyd., Warsz., 1946; Program i metoda badania dziejów pracy oświatowej, «Zagadnienie pracy kulturalnej», Warsz., 1933; Dzieje oświaty pozaszkolnej, Warsz., 1934; Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej, Warsz., 1935; Współczesne formy pracy oświatowej, Warsz., 1939; Oświata dorosłych, Warsz., 1947; Pedagogika społeczna, Wrocław—Kraków, 1961.
Лит.: Bibliografia prac H. Radlińskiej 1897—1947, Łódź, 1947; Chmaj L., Prądy i kierunki w pedagogice XX w., [Warsz.], 1962, с. 316—19; Hessen S., Pedagogika społeczna H. Radlińskiej, «Chowanna»,1936; Mulle M., Madame Radlińska sur le plan international, Brux., 1937; Szczepański J., Helena Radlińska, «Życie Szkoły Wyższej», 1954, № 12; Wroczyński R., Helena Radlińska. Działalność i system pedagogiczny, «Chowanna», 1958. *Э. Сташинский.* Варшава.

«РАДЯНСЬКА ШКОЛА» («Советская школа») — ежемесячный научно-пед. журнал, орган Мин-ва просвещения Укр. ССР. Основан в 1922. Издаётся в Киеве на укр. яз. С мая 1922 по июнь 1923 выходил в Харькове на рус. яз. под назв. «Путь просвещения», а с июля 1923 по декабрь 1930 — на рус. и укр. яз. одновременно, сохраняя название «Путь просвещения» и «Шлях освіти», с янв. 1931 по июнь 1941 издавался на укр. яз. под назв. «Комуністична освіта». В годы Вел. Отечеств. войны (с июля 1941 по декабрь 1944) журнал не выходил; издание возобновлено с 1945 и с этого времени журнал выходит под назв. «Р. ш.». В журнале даётся анализ учебно-воспитательной работы всех типов школ, педучилищ, педвузов, освещаются вопросы пед. мастерства, работы органов нар. образования. Значит. место уделяется вопросам политехнич. и трудового обучения, эстетич. и физич. воспитания, анализу передовых методов преподавания. «Р. ш.» публикует также материалы о состоянии нар. образования за рубежом.

РАЗВИТИЕ — изменение, представляющее собой переход от простого ко всё более сложному, от низшего

к высшему; процесс, в к-ром постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений. Являясь процессом обновления, рождения нового и отмирания старого, Р. противоположно распаду, регрессу, деградации. Источником и внутренним содержанием Р. является борьба противоположностей, в ходе которой новое побеждает старое.

Физич. и психич. Р. человека отвечает общим законам Р. Поскольку явления физич. и психич. Р. человека, как и все явления природы и общественной жизни, имеют своё прошлое и будущее, что-то отживающее и нечто нарождающееся, им свойственны внутренние противоречия (в частности, противоречие между требованиями, предъявляемыми организму, личности, и тем, чем она уже располагает и может ответить на эти требования). Подлинным содержанием физич. и психич. Р. человека является борьба этих противоречий, борьба между старыми отживающими формами физич. и психич. организации и новыми, нарождающимися. Рост организма (количественные изменения) связан с изменением его структуры и функций (качественные изменения). Накопление количественных и качественных изменений в организме приводит к переходу от одних ступеней возрастного Р. к другим, более высоким ступеням. При этом каждая ступень возрастного Р. качественно отлична от всех других. Возникновение каждой новой ступени Р. никогда не является только внешней надстройкой над предыдущей ступенью. Всякая предшествующая ступень всегда представляет собой подготовительную ступень к последующей; внутри её нарастают — сначала в качестве подчинённых моментов — те силы и соотношения, к-рые, став ведущими, дают начало новой ступени Р. В процессе индивидуального Р. человека выделяют следующие ступени, последовательно сменяющие друг друга: *младенческий возраст*, *ранний детский возраст*, *дошкольный возраст*, *младший школьный возраст*, *подростковый возраст*, *юношеский возраст*, зрелость.

Изучая возрастные особенности Р. ребёнка и учитывая их при построении процесса воспитания и обучения, следует помнить, что организм ребёнка не только количественно, но и качественно отличается от организма взрослого. Ребёнок — не маленький взрослый. Это относится как к его физич. организации, так и к психической. Восприятия, память, мышление, воображение и т. п. ребёнка отличаются от памяти, мышления, воображения взрослого не только тем, что у ребёнка они менее развиты, чем у взрослого. У ребёнка они качественно иные, чем у взрослого (о Р. отдельных психических функций в процессе онтогенеза см. в ст. *Ощущение*, *Восприятие*, *Мышление*, *Речь*, *Память*, *Внимание*, *Воображение*, *Воля* и т. д.). Закономерности, которым они подчиняются, в процессе Р. видоизменяются в тесной связи с изменением условий жизни и деятельности. См. также *Воспитание и развитие*.

РАЗВИТИЕ РЕ́ЧИ в школе — педагогический процесс, система методов и приёмов обучения и упражнений, имеющая целью формирование и совершенствование у уч-ся навыков правильной выразительной устной и письменной речи в единстве с развитием их логич. мышления; один из важнейших методич. принципов обучения школьников русскому (родному) языку и лит-ре. Проблема Р. р. уч-ся издавна интересовала передовых учителей и методистов России. Она нашла своё отражение в работах Ф. И. *Буслаева*, К. Д. Ушинского, В. П. Шереметьевского, В. И. *Водовозова*, В. П. *Острогорского*, Н. А. *Корфа* и др. выдающихся рус. педагогов 19 в. Осмысленное прочтение текста, обучение выразительному чтению, творческие пересказы и сочинения, разнообразные речевые упражнения

были выдвинуты ими как осн. средства Р. р. уч-ся в школе. Теоретич. и практич. вопросы Р. р. школьников разрабатывались известными сов. методистами К. Б. *Бархиным*, Н. М. Соколовым, М. А. *Рыбниковой*, Е. И. *Тихеевой*, В. А. *Добромысловым*, В. В. *Голубковым* и др.

Система Р. р. в школе опирается на труды сов. психологов П. П. *Блонского*, С. Л. *Рубинштейна*, Б. Г. *Ананьева*, Н. И. Жинкина и др. в области психологии речи, в частности на исследования взаимосвязи речи и мышления. Чёткая речь содействует чёткости мысли, а сформировавшаяся мысль способствует ясной и логически точной речи. Нарушение такого соответствия порождает либо косноязычие, либо пустую, бессодержательную речь (см. *Речь*, *Мышление*). Мышление и речь ребёнка развиваются под воздействием многих факторов: семьи, окружающей среды, школы, чтения, радио, телевидения, кино, театра. В Р. р. школьников особенно важную роль играет обучение в школе. Осн. задачами Р. р. в школе являются: обогащение словарного запаса уч-ся (см. *Словарная работа*), усвоение ими правил построения словосочетаний и предложений, овладение навыками связной речи в её устной и письменной формах, а также нормами литературного произношения (см. *Орфоэпия*) и навыками *выразительного чтения* (см. также *Интонация*).

В основу работы по Р. р. уч-ся положены следующие принципы: единство развития мышления и речи; интерес уч-ся к содержанию и форме речи; сочетание пед. и речевого мастерства учителя с самостоятельным речевым творчеством уч-ся; использование в качестве источника Р. р., помимо занятий языком и лит-рой, *театра*, *кино*, *художественного слова*, *изобразительного искусства*. Повышению *культуры речи* уч-ся содействуют все без исключения предметы школьной программы, при усвоении к-рых осуществляется правильная организация речевой практики: уч-ся систематически упражняются в монологич. и диалогич. речи; развивается внимание уч-ся к слову, устному и письменному выражению мысли на всех уроках; устанавливается нетерпимое отношение к нарушению норм лит. языка, чему содействует соблюдение *единого школьного режима* грамотного письма и культуры речи. Ведущая роль в Р. р. учащихся принадлежит урокам словесности — русского (родного) языка и литературы.

Образцом выразительной и образной речи для уч-ся является слово учителя, его продуманная, содержательная, логичная и эмоциональная речь. Слову учителя, его манере изложения мысли, своеобразным речевым особенностям стремятся подражать уч-ся не только нач., но и старших классов. Вступительное слово, беседа, рассказ, лекция учителя должны быть не только интересны по содержанию, но и правильны по форме. Уже в период *обучения грамоте* в 1-м классе дети учатся отвечать на вопросы учителя, спрашивать, выражать свои мысли, выразительно читать и рассказывать о прочитанном, у них развивается *речевой слух*, умение говорить перед товарищами, классом, обогащается их словарь и речь в целом. На уроках *объяснительного чтения* уч-ся нач. классов приобретают навыки сознательного и выразительного чтения, учатся объяснять значения слов, подбирать синонимы и антонимы, находить в тексте образные слова, правильно формулировать основные мысли прочитанного текста, составлять его план, подробно и кратко пересказывать (устно и письменно) прочитанное с изменением формы (времени, лица, с включением прямой речи и т. д.). В нач. школе уч-ся уже умеют составить небольшой связный рассказ простейшего типа (по картине, эпизоду из кинофильма, сцене из дет. спек-

такля, по наблюдениям), могут написать письмо, небольшую заметку в стенгазету, объявление и т. д.

На уроках грамматики и правописания у младших школьников формируются умения и навыки лит. речи, вырабатывается осмысленное отношение к звуку, слову, предложению. Если на уроках чтения для Р. р. используются гл. обр. устные упражнения (типа пересказов и рассказов), связанные, как правило, с содержанием читаемых произведений, то на уроках грамматики и правописания с этой целью используются разнообразные письменные упражнения — словарные, синтаксич., композиционные, к-рые включаются в общую систему языковых занятий. Упражнения в устной и письменной речи постепенно усложняются. Напр., если в 1-м классе дети группируют слова, обозначающие предметы, признаки, действия, членят речь на предложения, составляют предложения по сюжетным картинкам (см. *Картина учебная*), то во 2-м классе они уже выделяют в предложении словосочетания, образуют слова при помощи приставок и суффиксов, составляют небольшие рассказы по неск. картинкам о прогулке, играх и т. д. Как правило, письменные упражнения предваряются устной работой под руководством учителя,во время к-рой уч-ся подготавливаются к грамотному в речевом и орфографич. отношении выполнению письменного задания. Уроки грамматики и правописания дают уч-ся знания, необходимые для понимания состава и строя рус. (родной) речи, для приобретения основных речевых и орфографич. навыков и усвоения систематич. курса языка в ср. школе.

Знакомясь на уроках рус. (родного) языка со структурой грамматич. определений, правил грамматики, *орфографии* и *пунктуации*, занимаясь сопоставлением изучаемых языковых категорий, овладевая умением классифицировать и группировать факты языка, школьники учатся точно, связно и грамотно излагать свои мысли (см. *Русский язык* в школе). Уроки *литературы* воспитывают у уч-ся внимание к эстетич. стороне речи, учат понимать и чувствовать произведения художественной лит-ры как иск-ва слова, знакомят с изобразительными средствами языка писателя, с особенностями его стиля, развивают образное и понятийное мышление школьников.

Р. р. уч-ся на уроках рус. (родного) языка и лит-ры представляет собой единый процесс, поэтому по Р. р. составлена общая программа. В программе даётся перечень важнейших умений и навыков пользования связной речью в её устной и письменной формах, а также система упражнений и других видов работ, обеспечивающих формирование у уч-ся этих умений и навыков. Школьная программа по языку и лит-ре отводит спец. часы для обучения школьников *изложениям*, *сочинениям*, составлению докладов, конспектов (см. *Конспектирование*) и др. На уроках, выделенных специально для Р. р., школьники овладевают умениями осмысливать содержание и границы темы сочинения (*доклада*, сообщения и т. д.), раскрывать в своём изложении и сочинении основную мысль, собирать и систематизировать материал, писать сочинения разных жанров и совершенствовать написанное; значительное внимание на этих уроках уделяется усвоению уч-ся правил практич. *стилистики*. В программе указывается, на каком этапе обучения начинается формирование того или иного умения и какие работы используются с этой целью. Виды работ усложняются от класса к классу. Так, в 4-м классе уч-ся в основном пересказывают тексты повествовательного характера, в 5-м — с элементами описания, в 6-м — делают подробное изложение повествовательных текстов, содержащих характеристику действующих лиц, в 7-м — строят рассуждения на темы, связанные с изучаемыми произведениями, дают сравнительную и групповую характеристику героев, в 8 — 10-х

пишут сочинения на лит. темы проблемного и обобщающего характера, сочинения, посвящённые общественно-политич., нравственным и эстетическим вопросам, учатся составлять конспекты, тезисы. В 5-м классе уч-ся пишут рассказы об увиденном или услышанном, в 6-м — на основе данного сюжета, в 7-м — на заданную тему, в 8-м — на самостоятельно выбранную тему. В 5—6-х классах уч-ся описывают картины, изображающие интерьер и пейзаж, в 8-м — пишут сочинения о нескольких картинах одного художника или о картинах, объединённых по теме, жанру и т. п., разных художников. В 5-м классе пересказывают содержание фильма или спектакля с элементами оценки, в 7-м — дают письменный отзыв о них. Последовательное, постепенное усложнение видов устных и письменных работ, речевых навыков и умений способствует Р. р. уч-ся.

Значительную помощь учителю в работе по Р. р. уч-ся оказывают технич. средства обучения и спец. наглядные пособия. На основе просмотренных диа- и кинофильмов (см. *Кинофильм учебный*, *Диафильм*), передач *телевидения*, прослушанных радиопередач (см. *Радиовещание*), звукозаписей лит. произв. уч-ся готовят устные и письменные изложения и сочинения, в т.ч. и оценочного характера. Звукозаписывающие устройства позволяют организовать в классе наблюдения над звучащей стороной речи, продемонстрировать образцы построения, произнесения и стилистич. окраски звучащей речи мастеров художеств. слова, ораторов, писателей. Воспитанию у уч-ся внимания к своей речи способствует прослушивание (с последующим обсуждением в классе)записанных на магнитофонную ленту их выступлений. В целях Р. р. уч-ся могут быть использованы спец. звуковые уч. пособия по лит-ре и языку типа фонохрестоматий, а также звукозаписи выступлений литературоведов о языке и стиле писателей, рассказов мастеров художественного слова о том, как в интонациях их речи передаётся замысел произведения, авторский подтекст, своеобразие языка и стиля, какими речевыми средствами создаётся характеристика персонажей и т. д. (см. *Грамзапись*, *Магнитофон*). Уже в младших классах в работе по Р.р. уч-ся используется изобразительное иск-во, особенно репродукции картин рус. художников 19 в. и произведений сов. живописи. Чем ярче, интереснее картина, тем больше у детей появится желания рассказать об увиденном. Сочетание лит. текстов и художественных репродукций содействует формированию у уч-ся навыков полного, связного и выразительного рассказывания по картине.

Большое значение для Р. р. уч-ся имеет внеклассная работа по языку и лит-ре. Свою речь школьники совершенствуют в лингвистич. и лит. кружках, кружках художественной самодеятельности, в школьных *лекториях* (см. *Драматический кружок*, *Литературные кружки*, *Языкознания кружок*), участвуя в *читательских конференциях*, диспутах, лит. конкурсах и др.

Р. р. уч-ся неразрывно связано с воспитанием у них культуры чтения, расширением их общекультурного и лит. кругозора (см. *Внеклассное чтение*, *Чтение детское*).

Лит.: Ананьев Б. Г., Психологич. основы культуры устной и письменной речи «и её воспитание в школе, «Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена», 1946, т. 53; Антонов Н. П., Развитие мышления и языка ребёнка в дошк. и школьном возрасте, «Сов. педагогика», 1953, № 2; Щербак М. К. [и др.], Психологич. вопросы развития речи уч-ся в школе, М., 1953; Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении. Под ред. Л. В. Занкова, М., 1954; Жинкин Н. И., Развитие письменной речи уч-ся 3—7 кл., «Изв. АПН РСФСР», 1956, в. 78; Соколов Н. М., Устное и письменное слово уч-ся, М.— Л., 1927; Бархин К. Б., Развитие речи и изучение художеств. произв., [М.], 1930; его же, Развитие речи в нач. школе, Минск, 1936; Тихеева Е. И., Развитие речи дошкольника, Л.— М., 1937; Добромыслов В. А., Развитие речи в связи с изучением грамматики. (Морфология), М., 1954; Гулевич О. Е., Развитие речи уч-ся, М., 1956; Кузьмина А. А. и Кеме-

нова А. В., Система работы по развитию речи уч-ся в 1 кл., М., 1957; Колокольцев Н. В., Развитие устной и письменной речи на уроках литературного чтения, М., 1958; Миртов А. В., Говори правильно, Горький, 1961; Анциферова В. Д. [и др.], Работа по развитию навыков связной речи в 5—7 кл., Казань, 1962; Развитие устной и письменной речи на уроках рус. яз. Под ред. Г. П. Фирсова, М., 1962; Развитие речи уч-ся 5—8 классов. Под ред. В. А. Добромыслова, М., 1963; Шевченко П. А., Развитие речи уч-ся 5—8 кл., М., 1963; Преображенская Е. П. и Рындина Л. Ф., Упражнения по развитию речи при изучении грамматики, Л., 1963; Виды работ по развитию речи на уроках рус. яз., М., 1963; Ладыженская Т. А., Анализ устной речи уч-ся 5—7 кл., М., 1963; Прессман Л. П., Телевидение и развитие речи школьников, «Изв. АПН РСФСР», 1963, в. 128; Пленкин Н. А.,Предупреждение стилистических ошибок на уроках рус. яз., М.— Л., 1964; Развитие речи на уроках рус. яз. Под ред. П. И. Колосова и Т. А. Ладыженской, М., 1965; Мамушин В. Е., Обогащение речи уч-ся образными средствами..., М., 1965; Мастерство устной речи. Под ред. В. В. Голубкова, М., 1965; Развитие речи уч-ся в нач. школе. Сост. М. Р. Львов, М., 1965; Прессман Л. П., Использование кино и телевидения для развития речи уч-ся, М., 1965; Смирнов С. А., Хлебникова А. В., Пособие по развитию речи для уч-ся 5—8 кл., М., 1965.

См. также лит-ру к статьям *Русский язык*, *Литература*, *Речь*, *Культура речи*, *Словарная работа*, *Стилистика*, *Орфоэпия*. *Э. О. Конокотин, С. А. Смирнов.* Москва.

РАЗДА́ТОЧНЫЙ МАТЕРИА́Л — наборы природных или производственных объектов, раздаваемые уч-ся для непосредственного детального ознакомления или практич. (лабораторной) работы.

В наборы природного Р. м. входят объекты живой природы: живые и засушенные растения и их части; насекомые в разных стадиях развития (в засушенном виде), мелкие животные, кости птиц и рыб и др.; объекты неживой природы: образцы почв, полезных ископаемых, минералов, горных пород, руд и др. К наборам производственного Р. м. относятся: образцы разных видов пром. сырья, полуфабрикатов и готовых изделий; образцы поделочных и строительных материалов; химич. вещества в сухом и жидком виде и др.

Р. м. используется гл. обр. при изучении нового уч. материала в целях более детального, углублённого и прочного его усвоения уч-ся.

Природный и производственный Р. м. используется преимущественно на уроках природоведения, трудового обучения и при чтении статей природоведч. содержания — в нач. классах; на уроках биологии, географии, химии — в ср. и ст. классах школы.

С нек-рыми видами Р. м. на уроке проводятся *практические работы*, напр. прокаливание почвы, гашение извести, испытание поделочных материалов (бумага, картон и др.) на разрыв, растяжение, изгиб, твёрдость, мягкость, упругость и др. В процессе таких работ нек-рые объекты подвергаются деформации и полному уничтожению, поэтому для последующих аналогичных работ они непригодны и уч-ся должны получать новые наборы Р. м. в полном комплекте. Это же относится к использованию засушенных растений, химических веществ, некоторых видов полезных ископаемых и др.

К Р. м. относят также тематич. наборы рисунков, иллюстраций, фотоснимков небольшого размера, используемые на уроках лит-ры, истории, географии, а также наборы геометрич. тел, технич. деталей, применяемые на уроках математики и черчения.

Для сохранности и эффективного использования Р. м. большое значение имеет упаковка (пакетики, папки, мешочки, коробочки, флаконч

интенсивным лит. трудом — переводит Гёте, Пушкина, Лермонтова, создаёт книгу стихов «Далёкие отзвуки в синем вечере», ознаменовавшую новый период в латыш. поэзии. В дневниковых заметках и письмах Р., написанных в эти годы, в частности в отдельной тетради с набросками к роману «Человек будущего», содержатся размышления по проблемам теории самовоспитания, наступательной атеистич. пропаганды, содержания обучения.

Вернувшись из ссылки, Р. становится активным участником революции 1905, его стихи из книги «Посев бури» звучат пламенным призывом к борьбе. Р.— участник первого учительского съезда, один из составителей новых программ и резолюции о бесплатном школьном образовании, предусматривавшей обучение на родном яз. и отделение церкви от школы, воспитание школьников сознательными гражданами, способными понимать и защищать свои политич. и экономич. интересы. Р. выступал с речами, направленными против тлетворного воздействия религии на умы молодёжи, против физич. наказаний, угроз, фискальства.

После поражения революции Р. эмигрировал в Швейцарию, где в продолжение 15 лет (1906—20) создавал поэтич. произведения и пьесы, к-рые помогали воспитывать закалённых, мужественных борцов за свободу. В долгие годы эмигрантского одиночества Р., оторванный от Родины, допускал ошибки, напр. развивал идею о любви как о двигающей силе общественного развития. Однако в этих размышлениях, когда они были обращены к учителю, было немало верного и полезного. «Хорошее лишь в любви растёт»,— говорил Р. Учитель должен пробуждать в сердцах молодых «восхищение добрыми чувствами, искусством, красотой, великодушием». И Р. предлагает нести детям свет, ибо «мрак подавляет дух и убивает сердце ребёнка», «зло рождает зло, заносчивость и властолюбие».

В 1920 Р. вернулся на родину. Он не соглашался с политикой, к-рую проводили реакционные круги бурж. Латвии. Будучи директором департамента искусств, Р. заботился о развитии латв.-сов. дружбы, издании книг сов. писателей. Находясь на посту министра образования (1926—27), он пытался провести ряд демократич. реформ.

Революционный дух лит. произведений и педагогич. высказываний Р. в бурж. период замалчивался, смысл их искажался.

В Сов. Латвии Р. в 1940 было посмертно присвоено звание нар. поэта Латв. ССР. Его произведения выходят большими тиражами в Латвии, переводятся и издаются на многих яз. народов СССР и др. стран.

Соч.: Kopoti raksti, sēj. 1—14, Rigā, 1947—51; Drive un darbi, sēj. 1—11, Rigā, 1925—31; Literarāls mantojums, sēj. 1—2, Rigā, 1957—61; в рус. пер.— Избр. соч., М.—Л., 1935; Избр. соч., Л., 1953; Избр. соч., Л., 1959.

Лит.: Дауге П., Райнис. Певец борьбы, солнца и любви, М., 1920; Краулинь К., Ян Райнис. Критико-биографич. очерк, М., 1957; Сокол Э., Жизнь и творчество Яна Райниса. Лит.-критич. очерк, Рига, 1957; Свадост Э., Встречи с Яном Райнисом, «Лит. Россия», 1965, № 37; Vitenbergs F., Lielā tautas audzētāja (Raina) dazi skolotājiem veltīti vārdi, «Mūsu nākotne», 1929, № 17.

Б. В. Волков. Москва.

РАЙОНИ́РОВАНИЕ ШКОЛ — метод построения школьной сети, заключающийся в делении территории административного района, города или др. населённого пункта на части — районы, обслуживаемые одной школой (школьные микрорайоны). Цель Р. ш.—максимально приблизить школу к месту жительства уч-ся и обеспечить охват обучением всех детей школьного возраста.

Районы школ разных типов неодинаковы по размерам территории: в район, обслуживаемый ср. школой, может входить неск. микрорайонов 8-летних школ, а в район 8-летней— неск. микрорайонов нач. школ.

При определении школьного района учитываются численность населения, его национальный и возрастной состав, расстояние между населёнными пунктами, рельеф местности, средства транспорта, тип школы, комплектность и количество классов и др. Предельная величина радиуса района, обслуживаемого нач. школой, установлена в 3 *км*; радиус районов 8-летних и ср. школ зависит от наличия при них интернатов, а также от организации подвоза уч-ся в школу.

Р. ш. требует: проведения сплошного списочного учёта детей по каждому населённому пункту; составления топографич. описания административного района; расчётов ожидаемой наполняемости классов и выбора рациональной структуры школы; определения наиболее удобных для населения пунктов размещения школ; установления связей между школами разных типов и определения потребности в школьных интернатах; составления перспективного плана развития школьной сети и т. д.

При смешанном, разнонациональном составе населения пункты размещения школ и школьные районы определяются в отдельности для детей каждой национальности.

Р. ш. проводится соответствующими отделами нар. образования. Представленные ими планы рассматриваются и утверждаются исполкомами местных Советов депутатов трудящихся.

РАЛЯ (Ralea), Михай (30.IV.1896—17.VIII.1964) — рум. гос. деятель и учёный — психолог, социолог, филолог; д-р права (1922) и филологии (1923), чл. Академии наук Социалистич. Республики Румынии, председатель (до 1963) отделения экономич., философских и юридич. наук. Чл. Рум. коммунистич. партии. Занимал важные политич. и гос. должности: был министром труда (1938—40), министром культуры (1945—46), послом Румынии в США (1946—48), председателем Румынского ин-та междунар. культурных сношений (1956—64), вице-председателем Президиума Великого нац. собрания (1958—61), чл. Гос. совета (1961—64). Преподавательскую деятельность начал в 1923 в Ясском ун-те, где читал курс психологии и эстетики до 1938, с 1938 был профессором Бухарестского ун-та (в 1938—42 читал эстетику, в 1942—64 — психологию). Был директором Ин-та психологии Академии наук с момента его образования до 1964.

В круг науч. интересов Р. входили вопросы психологии, социологии, эстетики, лит. критики. Р. активно отстаивал необходимость развития психологии и социологии на основе диалектич. и историч. материализма. Поддерживая и развивая идею социальной и историч. обусловленности человеческой психики, Р. стремился изучать человека во всём многообразии его жизненных проявлений в связи с особенностями его общественной деятельности; пытался установить принципы целостного понимания природы человеческой психики, разрабатывал вопросы социальной психологии. В работах по эстетике раскрывал психологич. содержание произведений искусства, проводил анализ их общественного значения. Лауреат Гос. премии республики (1958).

Соч.: Formarea ideii de personalitate, Iași, 1925; Ipoteze și precizări în știința sufletului, Buc., 1926; Istoria psihologiei, Buc., 1958 (совм. с С. I. Botez); Cele două Franțe, 2 ed., Buc., 1962; Sociologia succesului, Buc., 1962 (совм. с Т. Hariton); в рус. пер.— Два облика Франции, М., 1962.

РАМУЛЬ (Ramul), Константин Андреевич [р. 18(30).V.1879] — сов. психолог, д-р пед. наук, проф. В 1908 окончил историко-филологич. ф-т Петерб. ун-та. С 1919 — доцент, с 1928 — проф. Тартуского ун-та, в к-ром основал психологич. лабораторию и заведовал ею со дня основания до 1965.

Занимался гл. обр. разработкой теоретич. проблем психологии (сущность психологии как науки, методологич. проблемы психологич. исследований), а также историей психологии. В своей докторской диссертации (1939) Р. исследует необходимость и возможность применения математики в психологии. Наряду с науч. исследованиями Р. большое внимание уделял вопросам методики преподавания психологии. Р.— автор работ по методике проведения психологич. экспериментов, учебника психологии (1932), науч.-популярных произведений (на эст. яз.). Им сконструированы нек-рые оригинальные приборы (напр., гравитационный хроноскоп, прибор для измерения скорости и образования моторных навыков).

Соч.: Ihu ja hing, Tartu, 1922; Psühholoogia ja elu, Tartu, 1937; Psühholoogia, 2 tr., Tartu, 1938; Loomapsühholoogia, Tallinn, 1964; Psychologische Schulversuche, Lpz., 1936; Psychologische Demonstrationsversuche, Lpz., 1961; на рус. яз.: Демонстрационные опыты по психологии, Тарту, 1958; Введение и методы экспериментальной психологии, 2 изд., Тарту, 1965.

РА́ННИЙ ДЕ́ТСКИЙ ВО́ЗРАСТ — первые 3 года жизни ребёнка; обычно этот возрастной период подразделяется на *младенческий возраст* (1-й год жизни) и собственно Р. д. в. (2-й и 3-й годы). Основанием для выделения 2-го и 3-го года жизни ребёнка в особый возрастной период, со своими задачами и методами воспитания, являются не только быстрые темпы развития в данном возрасте, но и качественные преобразования органов и функций организма и особенно возникновение новых органов и функций. Эти признаки наиболее характерны для развития высшей нервной деятельности и поведения ребёнка, происходящего в результате его взаимодействия с окружающей средой, под определяющим влиянием воспитания.

Физич. развитие ребёнка Р. д. в. характеризуется след. осн. данными (таблица составлена А. Ф. Туром):

Возраст	Вес (*г*)	Рост (*см*)		Длина (*см*)			Окружность (*см*)					
		стоя	сиди	туловище	руки	ноги	голова	грудь	живот	плечо	бедро	голень
Новорождённый	3250	50	30	19	18	19	35	34	35	10	16	11
1 год . . .	10500	75	48	28	29	32	48	51	49	17	30	20
2 года . .	12500	84	50	30	32	36	49	54	51	18	32	22
3 года . .	14000	92	53	32	36	41	50	56	52	19	33	23

Как видно из таблицы, рост тела и нарастание веса наиболее интенсивно происходят на 1-м году жизни, хотя и в течение 2-го и 3-го годов идут с достаточной интенсивностью. Мозг ребёнка в первые 3 года жизни развивается очень быстро. Мозг новорождённого весит в среднем 350—380 *г*, т. е. около одной четверти веса мозга взрослого человека. К 3 годам вес мозга ребёнка утраивается, а затем за всю остальную жизнь увеличивается лишь на одну четверть своего общего веса. Химич. состав дет. мозга на 2-м году жизни в основном соответствует химич. составу мозга взрослого. В эти же годы формируется очень сложная внутренняя структура мозга как в отношении всех клеточных скоплений или нервных центров, так и всех проводящих путей или межцентральных связей. Т. о., органич. развитие мозга идёт не медленнее, а даже скорее, чем развитие др. органов и тканей.

Быстрое развитие организма ребёнка в Р. д. в. происходит при правильном физич. воспитании, осн. содержанием к-рого являются: рациональное питание, достаточное пользование свежим воздухом, водой и солнцем, правильный гигиенич. уход и правильная организация сна и бодрствования.

Для рационального питания рекомендуются след. нормативы: для детей в возрасте от 1 года до 1½ лет — белков 44—45 *г* в день, жиров 44—45 *г*, углеводов 150—175 *г*, количество калорий в суточном рационе 1300; для детей от 1½ до 3 лет — белков 52—55 *г*, жиров в суточном рационе 1600. Потребность в витаминах (A, C, Д, B_1, B_2, PP), а также в минеральных веществах (кальций 1—2 *г* в день, фосфор 1—2 *г*, железо 15 *мг*, натрий 3—5 *г*) может быть удовлетворена при разнообразном смешанном питании, когда в рацион входят в достаточном количестве правильно обработанные продукты животного и растительного происхождения. В зимне-весенний период детям следует давать витаминные препараты. Общий объём суточного рациона пищи для детей в возрасте от 1 года до 1½ лет — 1000—1100 *мл*, в возрасте от 1½ до 3 лет — 1200—1300 *мл*.

Постепенное прорезывание *зубов* позволяет всё более увеличивать разнообразие даваемых детям продуктов и их кулинарную обработку. В первые месяцы 2-го года жизни протёртые каши и овощные пюре ещё являются осн. видами пищи, но уже к 1½ годам следует давать более плотную пищу — котлеты, фрикадельки, ржаной хлеб, а в дальнейшем — тушёные овощи, разваренные каши и пр. Так, постепенно во второй пол. 2-го года и на 3-м году пища ребёнка приближается к пище взрослых. Она должна быть разнообразной не только по своему химич. составу, но и по вкусовым качествам, консистенции, температуре. Дети, долго питавшиеся однообразной, особенно протёртой пищей, привыкшие к ней, в дальнейшем часто и упорно отказываются от новых видов пищи.

В Р. д. в. постепенно повышается работоспособность нервной системы, что выражается в увеличении продолжительности бодрствования детей и уменьшении как суточного количества сна, так и числа и продолжительности периодов сна днём. До пол. 2-го года сохраняется режим, при к-ром дети спят днём два раза (первый сон 2—1½ ч., второй 1—1½ ч.). Но постепенно устойчивость их бодрствования возрастает; спокойное, активное бодрствование у полуторагодовалого ребёнка может продолжаться 4 ч. и более вместо 3 ч. в нач. 2-го года. Поэтому с 1½ лет суточный режим детей изменяется, они переводятся на режим с одним дневным сном. Во второй пол. 2-го года периоды бодрствования детей увеличиваются до 5 и более ч.; суточное количество сна 12½ ч., в т. ч. дневной сон 3—3½ ч. На 3-м году режим с одним дневным сном сохраняется. Дети могут бодрствовать без перерыва уже св. 6 ч., необходимое суточное количество сна уменьшается до 11½—12 ч. (из них 2—2½ ч. днём). Каждый полагающийся по режиму дневной сон, в любое время года, при любой погоде должен проходить на свежем воздухе— на веранде с открытыми окнами или ещё лучше на открытой площадке, защищённой от ветра. Свежий, особенно прохладный воздух обеспечивает быстрое засыпание, крепкий сон, предупреждает возникновение рахита и заболеваний верхних дыхательных путей.

Уже в первой пол. 2-го года происходит значительное улучшение координации движений детей, увеличиваются быстрота и ловкость движений. К 1½ годам при создании необходимых условий особенно усложняется, совершенствуется ходьба — дети уже могут ходить по траве, перешагивать через небольшие препятствия, напр. через палку, положенную на землю, через небольшие канавки, могут взбираться на бугорки, делать шаги вбок, пятиться назад и т. п. Во втором полугодии 2-го года дети могут влезать на стремянку, перелезать через бревно, катать мячи, перебрасывать их друг другу, подниматься вверх по доске, приподнятой одним концом от пола на 10—20 *см*, и пр. На 3-м году дети могут подниматься по лестнице и спускаться с неё, согласовывать свои движения с движениями других детей (напр., ходить парами), менять движения по темпу, направлению, характеру в зависимости от внеш-

него сигнала (напр., переходить от бега к ходьбе), могут, хотя и с напряжением, сдерживать свои движения, дожидаясь сигнала.

В Р. д. в. возникает и проходит осн. этапы своего развития *речь*, оказывающая организующее влияние на развитие всех нервно-психич. функций ребёнка. При недостаточном внимании к развитию речи может возникнуть т. н. психич. госпитализм, т. е. плохое понимание речи, неумение говорить и общая психич. отсталость, компенсация к-рой в дальнейшем является делом длительным и трудным. Поэтому своевременное и правильное развитие речи является важнейшей задачей воспитания детей в первые 3 года жизни.

Уже к концу 1-го года ребёнок понимает названия нек-рых предметов, движений, действий, знает имена близких людей, произносит разнообразные звуки и слоги, повторяет нек-рые слова. На 2-м году понимание речи развивается быстрее, чем речь самого ребёнка. Если во время игры с ребёнком, его еды, одевания, раздевания и т. п. правильно называть предметы и действия, то к 1½ годам он начинает понимать в речи окружающих всё, что относится к обиходу его несложной жизни. Уже в этом возрасте дети хорошо различают слова, очень сходные по своему звучанию, но отличающиеся по смыслу, напр. оса, коса, коза и пр. Умение говорить становится более совершенным лишь во втором полугодии 2-го года, потому что к этому времени у ребёнка в достаточной степени развивается и усложняется потребность в общении, формируются новые для него виды практич. деятельности, требующие сотрудничества детей друг с другом и со взрослыми, совершенствуется подражание. Если всё это умело использовать для развития речи, то словарь ребёнка быстро растёт и увеличивается с 10—15 слов у полуторагодовалого до 300 у 2-летнего. К 2 годам ребёнок начинает говорить короткими фразами, речь становится осн. средством его общения. На 3-м году речь детей достигает высокого уровня развития. Они хорошо понимают смысл речи взрослых о том, что окружает детей, что связано с их опытом, с лёгкостью повторяют всё, что слышат, запоминают короткие стихи и песни. К 3 годам словарь детей достигает примерно 1000 слов, в него входят все части речи, начинают появляться придаточные предложения.

Развитие речи в Р. д. в. оказывает значительное влияние на восприятие, к-рое постепенно приобретает обобщённый предметный характер. Так, по словесной просьбе ребёнок из многих предметов может выбрать, напр., только кукол, несмотря на различие в их величине, форме и цвете. Существенно влияет речь на развитие памяти детей. Уже годовалые дети по словесной просьбе взрослого находят и приносят предметы, находящиеся вне поля их зрения. По мере развития умения говорить всё чаще удаётся получить правильные ответы о событиях, наблюдавшихся ребёнком в прошлом. 3-летние дети уже могут правильно ответить на вопрос о том, что они видели или делали почти год тому назад. Т. о., при помощи речи у ребёнка формируется представление о прошлом. В тесной связи с развитием речи идёт и развитие мышления, к-рое в Р. д. в. носит явно выраженный наглядно-действенный характер. Ребёнок мыслит образами, мышление его конкретно. Он может понять только то, что находит прочную опору в его личном практич. опыте; предметом мысли ребёнка обычно является лишь то, что он делает в данный момент. Овладение речью играет решающую роль в обобщении ребёнком своего опыта и в усвоении обобщённого опыта других людей. Большую роль играет речь в организации сложных целевых действий ребёнка. Конечно, в Р. д. в. цели перед ребёнком обычно ставит взрослый. Но на 3-м году уже нередки случаи, когда ребёнок в бытовом общении со взрослыми или

в самостоятельной игре сам формулирует цель своего действия («сделаю дом», «нарисую птичку» и т. п.), а затем делает нечто сходное с высказанным. Это уже начатки чисто человеческих действий, где действию предшествует план.

В Р. д. в. могут быть выработаны действия по самообслуживанию. Уже с 1 года 2 мес. следует ребёнка учить есть ложкой. В 1½ года ребёнок может есть самостоятельно, приносить требуемую одежду при одевании, снимать ботинки, чулки, при умывании подставлять руки под струю воды. Во втором полугодии 2-го года ребёнка можно приучить перед едой мыть руки, во время еды пользоваться салфеткой, при одевании самостоятельно натягивать чулки, штанишки. К 2 годам ребёнок может снимать расстёгнутые и развязанные взрослым части одежды. У детей третьего года можно выработать не только элементарные навыки самообслуживания, но и культурно-гигиенич. навыки — можно приучить детей не выходить из-за стола не окончив еды, не мешать во время еды другим, самостоятельно мыть руки и вытирать их и т. п. Выработка навыков самообслуживания необходима потому, что дети, своевременно научившиеся выполнять к.-л. действие (напр., есть), самостоятельно делают это охотно, им нравится самый процесс выполнения действий.

В Р. д. в. организуются и более сложные формы поведения детей. Их осн. (ведущая) деятельность — *игра* — претерпевает эволюцию от простого манипулирования игрушкой до сложных сюжетно-ролевых игр. Развиваются взаимоотношения между детьми и взрослыми, а также взаимоотношения детей между собой. Общение с окружающими людьми играет важнейшую роль в развитии ребёнка вообще, в частности в его эмоциональном развитии. В процессе общения начинают формироваться основы социальных чувств, появляются простейшие формы эмоционального сопереживания — ребёнок плачет при виде чужих слёз, отвечает улыбкой на улыбку. Формируются простейшие нравственные эмоции, первоначальное различение того, что хорошо и что плохо. Начинают развиваться основы интеллектуальных чувств (любознательность, интерес к окружающему) и эстетич. чувств (удовольствие при виде ярко окрашенных предметов, при слушании музыки, пения и т.п.). Эмоции детей Р. д. в. ещё очень неустойчивы и во многом зависят от ситуации, от окружения. При воспитании необходимо предупреждать возникновение отрицательных взаимоотношений ребёнка с окружающими (отчуждённость, неприязненность) и укреплять положительные (ласковое, приветливое отношение к взрослым и детям). Очень важное значение имеет предупреждение отрицательных эмоций, особенно таких, как страх и гнев. У детей уже в этом возрасте можно выработать элементарные правила поведения в общежитии и заложить многие положительные черты характера.

Лит.: Розенгарт-Пупко Г. Л., Речь и развитие восприятия в раннем возрасте, М., 1948; Каверина Е. К., О развитии речи у детей первых двух лет жизни, М., 1950; Руководство по воспитанию в яслях и домах ребёнка. Под ред. Н. М. Аксариной, М. Д. Ковригиной и Н. М. Щелованова, 2 изд., М., 1957; Щелованов Н. М., Воспитание здорового ребёнка раннего возраста, в кн.: Труды VII Всесоюзного съезда детских врачей. 28 июня—3 июля 1957, [Л.], 1959; Тур А. Ф., Физическое развитие детей, в кн.: Многотомное руководство по педиатрии, т. 1, М., 1960; Ведрашко В. Ф., Питание детей старше года, там же; Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. Под ред. Н. М. Щелованова и Н. М. Аксариной, 4 изд., М., 1960; Сенсорное воспитание дошкольников, М., 1963; Воспитание ребёнка до 3-х лет в семье. Под ред. Н. М. Щелованова, М., 1965.

Н. М. Щелованов.

РАСПИСА́НИЕ УЧЕ́БНЫХ ЗАНЯ́ТИЙ в школе — документ, определяющий последовательность преподавания в течение каждого дня уч. недели предметов, предусмотренных уч. планом (см. *План учебный*). От качества Р. у. з. в определённой мере зависит

эффективность уч.-воспитательного процесса, создание условий для проведения внеклассной и внешкольной работы. Р. у. з., составленное с учётом пед. и санитарно-гигиенич. требований, обеспечивает равномерное распределение уч. нагрузки школьников, соблюдение ими режима дня; оно имеет большое значение также для разумной организации труда учителей.

Р. у. з. составляется обычно на полугодие, т. к. в уч. плане по нек-рым предметам предусматривается разное количество уч. часов в 1-м и 2-м полугодиях. Р. у. з. должно быть стабильным. Частые изменения отрицательно сказываются на режиме школы (см. *Режим школьный*) и *дисциплине* уч-ся. При составлении Р. у. з. надо стремиться, чтобы сохранялось чередование предметов гуманитарного и естественно-математич. циклов, и уроки, требующие большого умственного напряжения, сменялись занятиями по физич. культуре и трудовым обучением. Уроки по наиболее трудным предметам не следует ставить последними.

Уроки, к к-рым необходима большая домашняя подготовка, следует рассредоточить по разным дням недели. Если в уч. плане на предмет отводится 2—3 уч. часа в неделю, то лучше их располагать с интервалом в 1—2 дня. Это повышает качество усвоения уч. материала. В школах, где одни и те же учителя математики, физики, химии преподают в 5—8-х и 9—10-х классах, рекомендуется, учитывая бо́льшую утомляемость подростков в сравнении со старшеклассниками, соответствующие предметы чаще проводить первыми в ср. классах. При составлении Р. у. з. надо предусмотреть эффективное использование уч. кабинетов (см. *Кабинетная система* учебных занятий), технич. средств обучения, наглядных пособий, лабораторного оборудования. Проведение в 8—10-х классах сдвоенных уроков помогает уменьшить объём домашних заданий.

Продуманно составленное Р. у. з. создаёт условия для выполнения учителем обязанностей классного руководителя, для повышения им своей науч.-методич. квалификации: взаимное посещение уроков, учёба на курсах, семинарах при ин-тах повышения квалификации и др.

Учёт многочисленных требований, предъявляемых к Р. у. з., роль расписания в жизни всего школьного коллектива определяют сложность работы по его составлению. С проектом Р. у. з., подготовленным заместителем директора школы по уч. части при помощи наиболее опытных учителей, знакомится весь учительский коллектив. После внесения необходимых поправок Р. у. з. утверждается директором школы, объявляется всем учителям и уч-ся и вывешивается на видном месте. Кроме Р. у. з., составляется расписание кружковой работы, расписание *экзаменов*. *Г. Р. Черепашенец.* Москва.

РАССЕЛ (Russell), Бертран (р. 18.V.1872) — англ. философ и общественный деятель. Окончил Тринити-колледж (Кембриджский ун-т) и является его действительным членом.

Как философ прошёл путь от объективного идеализма к субъективному и является одним из основоположников неопозитивизма. Большое влияние на развитие науки оказали работы Р. по математич. логике.

Значительное внимание в 20—30-х гг. Р. уделял пед. проблемам. Проблемам воспитания посвящены книги «О воспитании, особенно в раннем возрасте» («Education, especially in early childhood», 1926) и «Воспитание и общественный строй» («Education and the social order», 1932). Этих проблем он касается и в ряде своих философских и социологич. работ. Р. пытался также осуществить свои пед. идеи на практике, основав в 1927 школу в Бикон-Хилле (Beacon Hill School), к-рой вместе с женой руководил до 1934. В эти годы он интересовался пед. экспериментами М. *Монтессори* и др. представителей т. н. *нового воспитания*. В книгах и статьях этого периода Р. подвергает резкой критике совр. ему систему воспитания в Англии, протестует против влияния церкви и гос-ва на школу. Он выступает как сторонник индивидуалистич. концепции воспитания, во многом разделяя идеи *педоцентризма*. Р. считает, что нравственное воспитание, воспитание характера, должно осуществляться с момента рождения ребёнка, а с 6 лет можно приступать к обучению и умственному воспитанию. Цель воспитания Р. видит в формировании качеств личности, к-рые он рассматривает как основу «хорошего характера»: *жизнеспособности*, в к-рой Р. видит источник морального здоровья, широкого интереса к жизни; *смелости*, качества, понимаемого Р., как отсутствие всякого «нерационального» страха, как сочетание самоуважения со способностью рассматривать своё «Я» как маленькую частицу общего мира, как способность к независимым суждениям, смелость в добывании знания; *тонкости чувства*, предполагающей любовь к людям в широком смысле слова; *интеллекта*, развитие к-рого происходит в процессе умственного воспитания.

Р. подвергает критике методы нравственного воспитания, применяемые в аристократич. и массовых школах, требует любви и уважения к личности воспитанника, но подчёркивает, что он не является сторонником *свободного воспитания*, считая необходимым руководство ребёнком со стороны взрослых, к-рые призваны направлять и развивать интересы ребёнка и в связи с этим должны хорошо знать дет. психологию.

Большое внимание Р. уделяет вопросам обучения и умственного воспитания. Он выступает за сравнительно широкое общее образование (с 6 до 14 лет), против ранней специализации. Не отрицая значения гуманитарных предметов, Р. подчёркивает важность естественно-математич. знаний. Он сторонник дифференциации уч. курсов в ст. классах ср. школы, строящейся на основе личных интересов, способностей и склонностей уч-ся. Р. категорически возражает против религиозного воспитания и обучения, а также против внушения уч-ся в процессе обучения каких бы то ни было политич. взглядов. Специально он останавливается на проблеме интереса в обучении, выступая с требованием активизации обучения, воспитания у уч-ся способности самостоятельно приобретать знания.

В книге «Воспитание и общественный строй» Р. рассматривает проблемы воспитания с общественной точки зрения. Особое внимание он уделяет противоречию между воспитанием человека как мыслящей личности и как гражданина определённого гос-ва. Осн. порок в воспитании гражданина он видит в якобы неизбежном при этом воспитании национализма и шовинизма, неправомерно ставя знак равенства между ними и патриотизмом. Как способ разрешения противоречия Р. выдвигает требование «воспитывать гражданина мира», что в совр. условиях является утопичным. В ряде своих работ и устных выступлений Р. касается таких актуальных вопросов, как положение и подготовка учителей, организация высшего образования, воспитание взрослых, проблемы полового воспитания. Несмотря на ряд интересных положений и прогрессивных взглядов по отдельным конкретным вопросам воспитания, в целом его взгляды по вопросам воспитания противоречивы. Идеалистич. философские позиции и отрицательное отношение к теории и практике науч. коммунизма не дают ему возможности предложить положительное решение поставленных проблем. Отрицая классовую борьбу и революционный способ перестройки общества, Р. преувеличивает роль воспитания и образования, считая, что распространение знаний и правильно организованное воспитание могут быть достаточным средством установления справедливого общества. В то же время сам он утверждает, что правильная по-

становка воспитания возможна только при справедливом устройстве общества. Выступления Р., имеющие очень широкое распространение, отличаются остротой постановки вопросов и независимостью взглядов от господствующих традиций.

Соч. (кроме указ. в тексте): The conquest of happiness, L., 1930; The scientific outlook, L. [1931]; Let the people think, L., [1941]; The impact of science on society, N. Y., 1951. *Лит.*: Suchodolski B., O pogladach pedagogicznych Bertranda Russela, в кн.: Negatiwna teoria wychowania, Warsz., 1958; Park J., B. Rassel on education, Columbia [Ohio], 1963; Wood A., B. Rassel. The passionante sceptic, L., 1963.

Е. И. Ткачева. Москва.

РАССЕЯННОСТЬ — психич. состояние, характеризующееся неустойчивостью внимания, частой отвлекаемостью от того, на чём оно должно быть сосредоточено. Р. либо имеет временный характер, либо является относительно устойчивой чертой личности.

Существует три вида Р. Первый из них представляет собой общую слабость внимания. В этих случаях человеку вообще трудно сосредоточиться на к.-л. предмете, даже если этот предмет его интересует. Причиной этого вида Р., если она стала постоянным качеством личности, является недостаточное общее психич. развитие человека или нек-рые нервные заболевания. Как временное состояние она может иметь место и у здоровых людей при большом утомлении или под влиянием сильных переживаний. Физиологич. основой этого вида Р. служит отсутствие в коре больших полушарий головного мозга достаточно устойчивых очагов возбуждения.

Второй вид Р. заключается в чрезмерной подвижности внимания, к-рое легко и часто переходит с одного предмета на другой. Такая Р. свойственна обычно маленьким детям, эмоционально реагирующим на внешние раздражители, но не умеющим подолгу фиксировать на них своё внимание. Физиологич. основу этого вида Р. составляет слишком быстрая смена в мозгу господствующих очагов возбуждения и недостаток контроля со стороны коры больших полушарий над подкорковыми процессами.

Третий вид Р. состоит в том, что человек мало обращает внимания на окружающее, плохо в нём ориентируется в связи с тем, что его внимание сконцентрировано на чём-то одном, что его очень интересует. Источником этого вида Р. является увлечённость к.-л. делом при сравнительно безразличном отношении ко всему другому. Такова, напр., Р. нек-рых учёных, занятых глубокой мыслительной работой. Но иногда подобного рода Р. встречается у людей с ограниченным интеллектом, с узким кругом запросов, вследствие чего они ничем не интересуются, кроме того, что им хорошо знакомо, к чему они привыкли. Физиологич. основой этого вида Р. является наличие в коре больших полушарий головного мозга весьма стойкого очага возбуждения, что, в силу закона отрицательной *индукции нервных процессов*, затрудняет переключение внимания на другие раздражители.

При наличии первого или второго вида Р. уч-ся невнимательно слушает учителя и поэтому плохо понимает и непрочно усваивает уч. материал, при самостоятельной работе допускает много ошибок и небрежностей. Р. третьего вида у уч-ся проявляется в том, что они отличаются большой внимательностью на одних уроках и бывают очень рассеянными на других. Иногда уч-ся сосредоточен на к.-н. одной стороне дела, напр. на содержании и форме изложения или сочинения, и не замечает грамматических ошибок, к-рые он делает.

Р. может появиться у уч-ся в результате недостатков воспитания, вследствие чего у них с ранних лет слабо развивается *наблюдательность*, не вырабатывается умение сосредоточивать и удерживать своё внимание, распределять его. Если позволить ребёнку во время уч. и трудовых занятий часто и без необходимости отвлекаться от дела, то постепенно у него появится привычка работать рассеянно. В целях борьбы с Р. необходимо формировать у уч-ся сознательное отношение к учению и труду, развивать познавательные интересы, приучать работать не отвлекаясь, постепенно увеличивая продолжительность интенсивной психич. деятельности. Следует активизировать уч. занятия, не допускать пассивности уч-ся на уроках, устраняя в то же время чрезмерное возбуждение, ненужную подвижность и всё, что отвлекает внимание. Важно предупреждать переутомление уч-ся, правильно чередуя их труд и отдых. Всё это поможет преодолеть Р. не только как временное состояние, но и как психич. качество, ставшее чертой личности.

Лит. см. при ст. *Внимание.*

Ф. Н. Гоноболин. Москва.

РАССКАЗ учителя — живая и образная форма монологич. изложения уч. материала; применяется во всех классах в преподавании различных предметов при изучении тем и вопросов, содержащих гл. обр. фактич. сведения (описание явлений природы и общественной жизни, освещение истории того или иного науч. открытия, технич. изобретения, сообщение биографич. сведений и т. п.). Р. обладает большой выразительностью и силой эмоционального воздействия на уч-ся. Р. позволяет более последовательно и систематично излагать уч. материал, чем это может быть сделано во время *беседы*. Содержание Р. должны отличать полнота фактич. материала, науч. достоверность и высокая идейность. Эффективность Р. зависит от того, в какой мере он пробуждает работу мысли уч-ся и вызывает у них эмоциональное отношение к излагаемым фактам, событиям. Факты, картины, образы являются его главным содержанием. Важно, чтобы в единичных фактах наиболее ясно и очевидно выступало общее, раскрывалась сущность освещаемого вопроса, закономерная связь явлений. Наиболее полное восприятие рассказа происходит, когда в нём ясна тема, выделены основные факты, имеется строгая логическая последовательность, отражающая движение мысли от явлений к сущности.

Важнейшее значение имеет использование ярких и доступных образов, а также проблемность, динамизм в изложении уч. материала, когда учитель показывает возникновение тех или иных противоречий в развитии природы, общества, в науке, технике, их борьбу, победу одних сил и поражение других. При этом учитель выражает своё личное отношение к процессу и исходу борьбы. Рассказав о проблеме, возникшей в науке или технике, учитель не ограничивается сообщением о конечных результатах, полученных учёными, изобретателями, а кратко прослеживает путь их поиска, ход рассуждений, выдвигавшиеся гипотезы и способы их проверки. Такое построение Р. не только даёт уч-ся знание науч. фактов, законов, теорий, но и знакомит с методами науки, демонстрирует образцы науч. мышления. Логика Р. в этом случае отражает и воспроизводит важнейшие этапы развития науч. мысли и делает сообщаемые выводы более доказательными.

Чтобы содержание Р. было понятно уч-ся, необходимо опираться на ранее усвоенные ими знания, их жизненный опыт, на специально организуемое в процессе Р. чувственное восприятие. С этой целью Р. иногда сопровождается демонстрацией различных наглядных пособий (репродукций картин, стенных таблиц, кинофильмов и диафильмов, макетов, моделей и т. п.), прослушиванием музыкальных произведений и т. п. (см. *Наглядность в обучении*). Для активизации работы мысли детей и проверки правильности усвоения изложенного материала учитель иногда прерывает свой рассказ и обращается с вопросом к классу. Это особенно необходимо делать в младших классах, где уч-ся

трудно слушать изложение уч. материала в течение длительного времени.

Р. может включать различные приёмы изложения — повествование, описание, рассуждение, диалог. Описания и рассуждения воспринимаются значительно труднее, чем простое повествование, т. к. требуют более аналитич. подхода к излагаемому материалу и более высокого уровня отвлечённого мышления. Имеются дидактич. приёмы, облегчающие восприятие описаний и рассуждений. Так, описание можно несколько оживить и приблизить к повествовательной форме, излагая его, напр., от имени очевидца или участника событий, от имени путешественника и т. п. Иногда целесообразно включать в Р. тексты художественных описаний, имеющиеся в лит. произведениях.

Роль Р. не ограничивается сообщением новых знаний. Он может служить целям систематизации ранее усвоенного уч. материала. Учитель рассказывает, где и как могут быть использованы знания, полученные в школе, приводит яркие примеры из жизни, показывающие, к чему может привести неумение применять знания на практике. Затем он объясняет и показывает, как надо применять знания в практич. деятельности.

Важнейшими требованиями к языку учителя, ведущего рассказ, являются ясность, правильность, эмоциональная выразительность, точность и простота выражения мыслей, доступная для понимания терминология (см. *Интонация*, *Культура речи*).

По окончании Р. обычно проводится беседа, имеющая целью проверить правильность усвоения сообщённого уч-ся материала, углубить его понимание и закрепить в памяти важнейшие факты и выводы.

Лит. см. при ст. *Методы обучения.*

М. Н. Скаткин. Москва.

РАССУЖДЕ́НИЕ — мыслительный процесс, направленный на обоснование к.-л. положения или получение нового вывода из неск. посылок. Мышление принимает форму Р. обычно в тех случаях, когда нужно узнать что-то новое, анализируя уже известные факты или положения, а также тогда, когда истинность к.-л. суждения вызывает сомнение и требуется подтверждение, доказательство или опровержение этого суждения. В дедуктивных науках (напр., в математике) доказательство осуществляется путём раскрытия его оснований, сопоставления с др. суждениями, истинность к-рых установлена. В науках индуктивных (напр., в химии) доказательность Р. достигается не только путём использования обоснованных суждений, но и посредством обязательной опоры на опыт. Р. не всегда бывает строго доказательным: в тех случаях, когда необходимо сделать предположение, более или менее вероятное, используются правдоподобные Р. Процесс Р. имеет сложную структуру: выделение цели Р., анализ ситуации, отделение существенных моментов от несущественных, возникновение общего плана Р. и его осуществление.

В Р. известную вспомогательную роль играют наглядные моменты, напр. схематич. изображение условий задачи. Однако ведущая роль в процессах Р. принадлежит *второй сигнальной системе*. Речь является средством формирования и выражения Р. Чем большего напряжения требует от человека Р., тем активнее и значительнее участие в этом процессе речи. В затруднённых условиях и при становлении процесса Р. именно речь (проговаривание) является важнейшим средством овладения процессом Р., сохранения последовательности его звеньев и контроля за ходом Р.

Базой для Р. являются накопленные знания, содержание и уровень к-рых влияют на глубину Р. Осуществляется Р. в форме суждений и умозаключений: дедуктивных (см. *Дедукция*), индуктивных (см. *Индукция*), гипотетических (см. *Гипотеза*), по *аналогии*. Обычно

в процессе Р. используются умозаключения не одного, а нескольких типов. Важную роль в Р. выполняют мыслительные операции — *анализ*, *синтез*, *обобщение*, *сравнение*, *абстракция*, *конкретизация*.

Способность последовательного логич. Р. сформировалась постепенно в процессе историч. развития человеческого мышления: «...разум человека развивался соответственно тому, как человек научился изменять природу» (Энгельс Ф., Диалектика природы, 1964, с. 198). В ходе индивидуального развития человека способность Р. формируется также не сразу. Задолго до того, как ребёнок начинает рассуждать, он овладевает умением разумно действовать и решать достаточно трудные задачи в процессе игровой и практич. деятельности. Практич. оперирование вещами, в ходе к-рого ребёнок познаёт какие-то постоянные их свойства, учится устанавливать отношения между ними и т. п., подготавливает формирование и такого мыслительного действия, как Р. Впервые оно складывается в дошкольном возрасте и проявляется в высказывании суждений и простейших умозаключений, возникающих в контексте игры, по поводу прочитанных ребёнку рассказов и т. п. Характерные ошибки, противоречия с действительностью, допускаемые в Р. ребёнка-дошкольника, постепенно снимаются.

Как и другие мыслительные процессы, Р. развивается и совершенствуется в процессе обучения. При этом структура Р. меняется. Вначале оно очень развёрнуто, громоздко. Постепенно отдельные звенья опускаются, и Р. становится более сокращённым. Напр., решение алгебраич. примеров, в частности умножение 2 многочленов, опирается на многочисленные правила как специфические для примеров данного типа (надо каждый член одного многочлена умножить на каждый член другого многочлена), так и на нек-рые общие положения (умножение степеней одной буквы, правило знаков при умножении и др.). Однако в процессе решения задачи суждения общего характера, суждения об исходных данных задачи обычно опускаются. Т. о., из всей цепи правил осознаются лишь нек-рые правила и определения. Остальные правила тоже учитываются и используются, но в очень сокращённой, свёрнутой форме. Без достаточного руководства развитием Р. у уч-ся нередко обнаруживается характерный недостаток: они приступают к выполнению задания, не имея общего плана, общей стратегии Р., делают поспешные выводы, предварительно не проанализировав всех исходных моментов, не уяснив связи между ними. Учителю необходимо помочь уч-ся научиться рассуждать, овладеть методом Р. Для различных заданий, выполнение к-рых требует Р., необходимо чётко определить состав и последовательность операций, обеспечивающих правильное Р. Напр., при решении геометрич. задач на доказательство следует придерживаться примерно такой структуры Р.: выделить то, что дано, и то, что требуется доказать; сделать выводы из того, что дано; сопоставить полученные выводы с тем, что требуется доказать, и с чертежом. Усвоение такой последовательности осн. операций позволит уч-ся в дальнейшем самостоятельно строить Р. по отношению к объектам подобного рода. В процессе выполнения разных заданий уч-ся овладевают суммой конкретных методов Р., каждый из к-рых ограничен определённым типом материала и самой задачи. Однако в процессе их систематич. применения уч-ся приучаются к глубокому анализу условий любого задания, любого материала, к поиску существенных отношений между ними, что является условием продуктивности Р. в отношении не только типовых, но и творческих задач.

Лит.: Блонский П. П., Развитие мышления школьника, М., 1935; Рубинштейн С. Л., О мышлении и путях его исследования, М., 1958, гл. 6; Шеварев П. А., Обобщённые ассоциации в учебной работе школьника, М.,

1959; Костюк Г. С., Вопросы психологии мышления, в сб.: Психологич. наука в СССР, т. 1, М., 1959; Пойа Д., Как решать задачу, пер. с англ., М., 1959; Лурия А. Р., Высшие корковые функции человека, [М.], 1962, с. 391—92; Пиаже Ж. и Инельдер Б., Генезис элементарных логических структур, пер. с франц., М., 1963; Психология детей дошк. возраста. Под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина, М., 1964; Люблинская А. А., Очерки психич. развития ребёнка, 2 изд., М., 1965; Гальперин П. Я., Управление процессом учения, в сб.: Новые исследования в пед. науках, вып. 4, М., 1965; Пиаже Ж., Роль действия в формировании мышления, «Вопр. психологии», 1965, № 6. *А. Н. Ждан.* Москва.

РАСТОРМАЖИВАНИЕ — исчезновение состояния *внутреннего торможения* в коре больших полушарий головного мозга при воздействии к.-л. нового постороннего раздражителя. По представлению И. П. Павлова, к-рый ввёл этот термин, в основе Р. лежит *иррадиация* процесса возбуждения, возникшего в том или ином пункте коры при действии постороннего раздражителя. Распространяющееся при этом по коре возбуждение может захватить и те пункты, в к-рых отрицательный раздражитель вызывал тормозное состояние, и, прекратив состояние торможения, вызвать возбуждение. Напр., у животного к пищевому условному рефлексу выработана дифференцировка на к.-л. сигнал (напр., световой). Если во время действия этого дифференцировочного тормозного раздражителя внезапно применить новый посторонний раздражитель (напр., свисток), то произойдёт Р., и вновь возникнет ранее заторможённый пищевой рефлекс. Возможно также Р. вследствие положительной *индукции нервных процессов*. Согласно новым данным, в процессе Р. важную роль играет возбуждение *ретикулярной формации* ствола мозга, активирующее влияние к-рой может устранять состояние торможения тех или иных участков коры.

В нек-рых случаях Р. может быть использовано в дидактич. отношении. Напр., если при монотонном ведении урока у уч-ся развилось тормозное состояние, то его можно устранить («растормозить») изменением характера изложения материала, демонстрацией наглядных пособий, примером, взятым из жизни уч-ся, и т. п.

Р. наблюдается чаще в условиях развития утомления, поэтому проба на Р. нередко применяется в качестве одного из показателей функционального состояния высшей нервной деятельности уч-ся. В этом случае исследуется растормаживающее действие к.-л. постороннего раздражителя на выработанные в эксперименте дифференцировки до и после уч. или физич. нагрузки.

Лит.: Павлов И. П., Полн. собр. соч., т. 3, кн. 2, М.—Л., 1951, с. 330—37; т. 4, М.—Л., 1951, с. 205; Дмитриев А. С., Физиология высш. нервн. деятельности, М., 1964, с. 392—93.

РАТКЕ (Ratke, латинизированная фамилия — Ратихий, Ratichius), Вольфганг (18.X.1571—27.IV.1635) — нем. педагог. Образование получил в люторанском ун-те в Ростоке, где изучал теологию и философию. В 1603—10 жил в Голландии. После возвращения в Германию в 1612 Р. представил съезду нем. князей во Франкфурте-на-Майне т. н. меморнал, в к-ром изложил свои мысли относительно реформы школы и общества.

Р.— сторонник природосообразного воспитания (см. *Природосообразности принцип*). Дидактич. взгляды Р. носили в значительной степени материалистич. характер. Он был убеждён в том, что разум ребёнка при рождении подобен чистой доске, на к-рой в процессе обучения может быть написано всё, что угодно. Процесс познания, по Р., состоит из двух ступеней: восприятия предметов и явлений внешнего мира и умственной переработки этих восприятий. Из сенсуализма гносеологич. воззрений Р. вытекали и его требования к организации обучения детей. В школьном обучении он считал необходимым широко использовать различные формы наглядности, следовать от конкретного к абстрактному, систематически проводить повторения и упражнения,

поддерживать у детей интерес к знаниям. Недостатком дидактики Р. являлась недооценка роли активности самих уч-ся. Большинство правил обучения, сформулированных Р., близки к дидактич. правилам Я. А. Коменского, к-рые тот выдвинул и глубоко обосновал почти одновременно с Р.

Р.— один из первых поборников звукового метода обучения грамоте на родном языке, автор работ методич. характера и учебников. Стремясь к распространению школ для народа, он очень большое значение придавал методич. и дидактич. подготовке учителей, для к-рых подготовил специальное пособие («Schuldienerамtslehr»), к-рое, однако, не было опубликовано. Р. считал, что учителям должно быть обеспечено хорошее материальное и общественное положение, гос-во и родители обязаны заботиться о поддержании авторитета учителей. Предложения Р. по усовершенствованию школьного обучения были, несомненно, прогрессивными, но реализовать их ему не удалось в связи с противодействием дворянства и духовенства. Идеи Р. оказали влияние на развитие прогрессивной педагогики в Германии и за её пределами.

Соч.: Die neue Lehrart. Pädagogische Schriften Wolfgang Ratkes. Eingeleitet von Gerd Hohendorf, B., 1957.

Лит.: Schumann J. Chr. G., Die echte Methode W. Ratke's, Hannover, 1876; Vogt G., Wolfgang Ratichius, der Vorgänger des Amos Comenius, Langensalza, 1894; Seiler K., Das pädagogische System Wolfgang Ratkes, Erlangen, 1931; Hohendorf G., W. Ratke, B., 1963.

А. И. Пискунов. Москва.

РАУ, Наталия Александровна [24.V(5.VI).1870—20.II.1947] — сов. сурдопедагог. Пед. деятельность начала в 1896 по окончании моск. женской гимназии. Работала в частной школе для глухих (Москва). В 1900 организовала в Москве первый в России и Европе дет. сад для глухих. В 1915 организовала в Москве курсы для матерей и воспитательниц глухих дошкольников. В 1915—21 была инструктором дет. садов для глухих. В 1925—47 работала на дефектологич. отделении пед. ф-та 2-го МГУ (ныне МГПИ им. В. И. Ленина).

Р.— автор первого пособия по обучению и воспитанию глухих дошкольников, букваря и учебников для школ глухих, а также многих статей и брошюр для сурдопедагогов и родителей. Большое внимание уделяла вопросу обучения взрослых оглохших *чтению с губ*. Совместно с мужем Ф. А. *Рау* организовала в 1922 кружок беглого чтения с губ, преобразованный в 1928 в Клуб беглого чтения с губ.

Соч.: Материям маленьких глухонемых детей, 2 изд., М., 1929; Что может и должна сделать мать с только что оглохшим ребёнком, М.—Л., 1931; Русский язык. Учебник для 2 класса школ глухонемых, 6 изд., М., 1942; Букварь. Для школ глухонемых, 7 изд., М., 1940 (совм. с Ф. А. Рау); Дошкольное воспитание глухонемых, М., 1947.

РАУ, Федор Андреевич [14(26).III.1868—30.V.1957] — сов. дефектолог, проф., д-р пед. наук, чл.-корр. АПН РСФСР (1947). Род. в Германии. В 1887 окончил учительскую семинарию и до 1891 работал учителем в школе глухих во Франкфурте-на-Майне. В 1892 приехал в Россию. В 1893—96 был домашним учителем-воспитателем глухого мальчика. В 1896 в Москве открыл частную школу для глухих и курсы по исправлению недостатков речи. С 1899 по 1928 — директор Арнольдо-Третьяковского уч-ща глухих в Москве. С 1925 по 1948 — проф. и зав. кафедрой сурдопедагогики и логопедии дефектологич. отделения пед. ф-та 2-го МГУ (ныне МГПИ им. В. И. Ленина). Награждён орденом Ленина (1951).

Р. — организатор и участник съездов и конференций по обучению и воспитанию глухих, инициатор первых мероприятий по организации логопедич. помощи и по обучению взрослых оглохших и слабослышащих чтению с губ. Принимал активное участие в строительстве сов. школы для глухих, в разработке уч. планов, программ, учебников и методич. пособий, способствовал

осуществлению дифференцированного обучения глухих, слабослышащих и позднооглохших. Большое внимание Р. уделял подготовке кадров сурдопедагогов и логопедов, был одним из организаторов высшего дефектологич. образования. Вёл широкую пропаганду спец. педагогических знаний среди педагогов, врачей и родителей.

Соч.: Методические указания к книге М. Г. Генинг и А. Копейкиной «Учись правильно говорить», М., 1939; Методика обучения глухонемых, в. 1, М., 1934 (совм. с Н. М. Лаговским и А. Г. Басовой); Букварь. Для школ глухонемых, 7 изд., М., 1940 (совм. с Н. А. Рау); Методика обучения глухонемых произношению, 4 изд., М., 1959 (совм. с Ф. Ф. Рау).

РАХИТ — болезнь костной ткани, встречающаяся преимущественно у детей от 1—2 мес. до 3 лет. У детей более старшего возраста и у взрослых нередко наблюдаются последствия рахита, перенесённого в детстве (напр., искривления позвоночника и ног, неправильное развитие зубов и др.).

Осн. причина, вызывающая Р.,— недостаток в организме витамина D, что ведёт к нарушению минерального обмена, при к-ром в крови и тканях уменьшается содержание фосфора и кальция, необходимых для правильного развития растущего дет. организма, особенно нервной системы и костей. В обычных условиях витамин D образуется в организме ребёнка в результате действия ультрафиолетовых лучей (солнечный свет). Поэтому недостаточное пользование ультрафиолетовыми лучами солнца и неправильное питание могут привести к развитию Р. Этому способствуют также частые болезни ребёнка.

Р. может проявиться уже со 2-го месяца жизни. Первые его признаки — беспокойное поведение, плохой сон и потливость головки ребёнка; пот вызывает зуд, ребёнок трётся головой о подушку, от этого на затылке появляется лысина. При первых же признаках Р. надо немедленно обратиться к врачу. При запоздалом и недостаточном лечении болезнь развивается: задерживается зарастание родничков, кости становятся мягкими и легко изменяют свою форму, на рёбрах появляются утолщения (чётки), лобные и теменные бугры увеличиваются, изменяется форма головы (она становится четырёхугольной). При тяжелых формах рахита искривляются ножки, позвоночник, появляется горбик. Зубы прорезаются поздно, эмаль у них слабая, и поэтому они рано портятся. Мышцы детей, больных Р., становятся вялыми: дети позже начинают садиться, стоять и ходить. Вследствие мягкости костей и нарушения работы мышц может измениться форма грудной клетки («куриная грудь»); это мешает правильному дыханию ребёнка, что в свою очередь отражается на работе сердечно-сосудистой системы и ведёт к застою в брюшной полости. В результате у этих детей увеличивается живот, появляется расширение вен, развивается малокровие. Такие дети подвержены заразным болезням, протекающим у них тяжело и с осложнениями.

Профилактика Р. начинается ещё в период беременности женщины. Во время беременности женщина должна бывать возможно больше на свежем воздухе, правильно питаться, употребляя достаточное количество минеральных солей, содержащихся в овощах, фруктах, молоке, достаточное количество витаминов (A, B, C, D); в последние 3—4 мес. беременности рекомендуется принимать витамин D (в виде рыбьего жира или препаратов витамина D).

Для предупреждения Р. необходимо длительное (не менее 4—6 ч. в сутки) пребывание ребёнка на воздухе в дневные часы. Очень важно кормить ребёнка грудью в течение первого года жизни, так как в грудном молоке содержатся все вещества, необходимые для правильного роста и развития ребёнка; с 2—3 мес. давать

ребёнку свежие фруктовые, овощные и ягодные соки. Следует своевременно делать предохранительные прививки, важно также закаливать ребёнка (см. *Закаливание организма*).

Кроме общегигиенич. мероприятий и правильного питания, для профилактики и лечения Р. по назначению врача следует давать ребёнку витаминизированный рыбий жир и витамин D.

РАХМАНОВ, Игорь Владимирович [р. 24.X(6.XI).1906] — сов. филолог, методист по иностранным яз., проф., д-р пед. наук, чл.-корр. АПН РСФСР (с 1950). Пед. деятельность начал в 1927. С 1938 работает в Моск. пед. ин-те иностранных яз. (ныне им. М. Тореза), где он был зав. кафедрой нем. яз., зам. директора ин-та, в настоящее время (1966) проф. кафедры нем. языка. Одновременно в 1944—54 руководил работой сектора методики преподавания иностранных яз. Ин-та методов обучения АПН РСФСР.

Р. занимается исследованием проблем теории и истории методов обучения иностр. яз., проблем общей лексикографии, лексикологии нем. яз., разрабатывает теоретич. вопросы построения учебников иностр. яз. и уч. словарей для ср. школы. Автор и редактор ряда учебников нем. яз. и нем.-рус. словарей. Являясь учеником акад. Л. В. *Щербы*, Р. развивает многие из его идей. В своих теоретич. трудах он исходит из принципа сознательного овладения иностр. языками.

Соч.: Очерк по истории методики преподавания новых зап.-европ. иностр. яз., М., 1947; Учебник нем. яз. [Для вузов], 4 изд., М., 1951; Проблема рецептивного и репродуктивного овладения иностр. яз. в ср. школе, [М.], 1954; Методика обучения нем. яз. в 8—10 кл., М., 1956; Учебник нем. яз. Для 10 кл., 19 изд., М., 1959 (совм. с К. М. Погодиловым); Словарь наиболее употребительных слов англ., нем. и франц. яз. Под ред. И. В. Рахманова, М., 1960; Лексикография, в кн.: Лексикология совр. нем. яз., [М.], 1962; Нем.-рус. словарь, 4 изд., М., 1965.

РЕАКТОЛО́ГИЯ — одно из направлений в сов. психологии 20-х гг., характерное для начального этапа поисков марксистской методологии психологич. науки. Основателем Р. явился К. Н. *Корнилов* (см. К. Н. Корнилов, «Учение о реакциях», М., 1921). Центральное понятие Р.— «реакция». В основе поведения человека лежат, по мнению реактологов, не физиологический рефлекс и не психическое переживание каждое порознь, а то и другое вместе, неразрывно слитые в акте реакции, как ответе живого организма на раздражения окружающей среды. Понятие «реакция» имело следующие отличия от понятия «рефлекс»: а) универсальность (все ответные движения организмов, включая одноклеточных); б) целостный ответ организма, а не одного органа; в) наличие психической стороны (во всяком случае, у высших представителей животного мира).

Как подчёркивалось реактологами, субъективная психология игнорирует ответные движения, занимаясь лишь психич. состояниями, а объективная психология изучает исключительно ответные движения, игнорируя субъективную сторону. Переработка же понятия «рефлекс» и расширение его до категории «реакция» будто бы способны дать «синтез» этих противоборствующих направлений. При всей справедливости критики односторонности осн. направлений буржуазной психологии Р. не смогла осуществить декларированный ею «диалектич. синтез», а подменила его эклектич. сочетанием марксистских принципов с нек-рыми механистич. и энергетич. идеями. Р. не преодолела механистич. подхода к реакции как некоему «атому» психич. жизни и поведения, к сочетанию к-рых последнее может быть «сведено» полностью, до конца. Этот тезис обнаруживал родство Р. с другим направлением в рус. психологии — *рефлексологией*. Сведение в Р. и рефлексологии всех проявлений психич. деятельности к реакциям или рефлексам означало игнорирование специфического в меха-

низмах поведения человека, стирание качественных различий между сложнейшими процессами сознания и простейшими ответами на раздражения окружающей среды.

Р. подверглась острой критике в методологич. дискуссиях начала 30-х гг., к-рые выявили противоречие между правильно поставленными в ней задачами (перестройка психологии на основе марксистской методологии, помощь социалистич. строительству) и фактическим конкретным содержанием (по существу сведение психологич. исследований к изучению лишь силы, скорости и формы реакций). В связи с интенсивной перестройкой сов. психологии на основе ленинской теории отражения Р. утратила значение.

Лит.: Теплов Б. М., Борьба К. Н. Корнилова в 1923—1925 гг. за перестройку психологии на основе марксизма, в сб.: Вопросы психологии личности, М., 1960; Смирнов А. А., Экспериментальное изучение психических реакций в работах К. Н. Корнилова, там же; Петровский А. В., На подступах к марксистской психологии, в кн.: Вопросы теории и истории психологии, М., 1964, с. 29—250.

А. В. Петровский. Москва.

РЕАКЦИЯ (от лат. re — приставка, означающая противодействие, и actio — действие) в психологии и физиологии — любой ответ организма на внешнее или внутреннее раздражение. В более узком смысле под Р. в психологии понимаются произвольные движения при воздействии на человека к.-л. раздражителей. Различают простые и сложные Р. К простым Р. относятся движения, одинаково выполняемые в ответ на к.-л. один, заранее указанный сигнал. К сложным Р. относятся т. н. Р. выбора (разные движения в ответ на различные сигналы) и Р. различения (ответное движение на одни сигналы и торможение ответа на другие). Особую группу составляют словесные Р. Скорость Р. различна у разных людей и может являться показателем индивидуальных особенностей человека. Иногда термином «Р.» пользуются как равнозначным понятию *рефлекс*.

РЕАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (от лат. realis — действительный, вещественный) — тип общего ср. образования, в основу к-рого положено усвоение уч-ся практически полезных знаний. Первое место при этом отводится изучению предметов естественно-математич. цикла: физики, математики, химии, биологии, географии и др.

Потребность в Р. о. зародилась вместе с возникновением капитализма и определилась нуждами развития науки, пром-сти и торговли. Движение за осуществление Р. о. развивалось в процессе длительной борьбы против *классического образования*. С особой силой это движение развернулось с сер. 19 в., хотя мысли о Р. о. высказывались ещё в 16—17 вв. (Т. *Мор*, *Кампанелла*, Ф. *Рабле*, У. Петти). Необходимость реальных знаний в системе образования отстаивали Я. А. Коменский, Дж. *Локк*, Ж. Ж. Руссо, Д. *Дидро*, А. *Лавуазье*, представители *пиетизма* и *филантропинизма*. В результате этой борьбы уже в нач. 18 в. появились первые реальные школы в России и Германии (см. *Реальное училище*), а несколько позднее и в др. странах. В большинстве стран эти уч. заведения не были уравнены в правах с классич. гимназиями и подобными им школами вплоть до 20 в. Теоретич. обоснованием Р. о. в конце 19 в. стала философия позитивизма, но её крупнейший представитель Г. *Спенсер* ставил перед образованием узко утилитарные цели. Аналогичный подход к целям Р. о. имеет место и у сторонников прагматизма (Дж. *Дьюи* и др., см. *Прагматическая педагогика*).

В России поборниками Р. о. были А. И. Герцен, Д. И. Писарев, К. Д. Ушинский, Д. И. Менделеев, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов. Вопрос о характере и содержании ср. образования особенно остро обсуждался во 2-й пол. 19 в. в связи с капиталистич. развитием страны, к-рое требовало приближения школы к практич. потребностям жизни. В господствовавшем классич. образовании пр-во видело прочную опору монархич. строя, средство предохранения молодёжи от «тлетворного» влияния материализма. Виднейшие представители общественной мысли и передовые педагоги высказывались в защиту Р. о. Сторонники Р. о. резко выступали против изучения древних языков в ср. школе, к-рое приобрело чисто формальный характер. Они признавали важность и необходимость умственного развития уч-ся; по их мнению, оно должно было достигаться в процессе изучения предметов, обогащающих полезными теоретич. и практич. знаниями (см. *Материальное и формальное образование*). Особое внимание защитники Р. о. уделяли естественнонауч. знаниям, как ценнейшему средству формирования научного мировоззрения, развития ума и подготовки к жизни, настаивая на сочетании этих знаний с гуманитарными. Они рассматривали Р. о. как направление общего образования, отвергая при этом все крайности сторонников узкопрактич. подхода к содержанию школьного образования. Если в школьной реформе 1864 сторонники Р. о. одержали хотя и половинчатую победу (см. *Реформы школьные*), то в годы реакции (70—80-е гг. 19 в.) с новой силой выступает «толстовский» (министр народного просвещения Д. А. Толстой) классицизм. Контрреформа 1871 была призвана вытравить из школы естественные науки, ограничить преподавание истории, лит-ры — всё то, что, по мнению правительства, заражало молодёжь духом нигилизма, материализма и социализма. Вопрос о Р. о. вновь приобрёл остроту в конце 80-х гг., когда дискуссия о классицизме усилилась и в зарубежных странах.

Пром. подъём 90-х гг. в России с новой силой обнажил противоречие между классич. системой образования и потребностями хоз. и культурного роста страны. В 1888 ранее существовавшие реальные уч-ща были реформированы и стали общеобразовательной ср. школой с преобладанием в планах предметов реального цикла. Распространению Р. о. содействовали и возникшие с сер. 90-х гг. *коммерческие училища*, пользовавшиеся поддержкой буржуазии, а также сочувствием прогрессивных общественных кругов. Однако полноправными они не стали: оканчивающие их, так же как и выпускники реальных училищ, не имели права поступления в ун-ты. Борьба между классич. и реальным направлением в образовании продолжалась вплоть до Вел. Окт. социалистич. революции. После революции и реальные, и классич. уч. заведения были преобразованы в *единую трудовую школу*. Сов. школа обеспечивает уч-ся единство развития всех сторон личности (см. *Всестороннее развитие личности*), даёт на методологич. основе марксизма-ленинизма подлинно материалистич. знания о природе и обществе, готовит уч-ся к жизни и практич. деятельности на основе единства теории и практики и использования принципов трудового обучения.

Лит.: Ганелин Ш. И., Очерки по истории ср. школы в России второй половины XIX в., 2 изд., М., 1954; Константинов Н. А., Очерки по истории ср. школы. Гимназии и реальные училища с конца XIX в. до Февральской революции 1917 г., 2 изд., М., 1956; Смирнов В. З., Реформа нач. и ср. школы в 60-х гг. XIX в., М., 1954.

И. С. Зенченко. Ленинград.

РЕАЛЬНОЕ УЧИЛИЩЕ — уч. заведение в дореволюционной России, Германии и нек-рых других странах. Р. у. возникли в соответствии с потребностями развивающейся промышленности в людях, овладевших естественнонаучными и технич. знаниями. Первое в мире Р. у.— *Школа математических и навигацких наук* — было учреждено в Москве в 1701. В Германии К. *Землером* в 1708 (в г. Галле) была открыта частная «Математическая, механическая и экономическая реальная школа».

В России развитие сети Р. у. тормозилось господством в стране феодально-крепостнич. уклада и происходило очень медленно. В конце 20-х и в 30-х годах 19 в. ряд Р. у. был создан по частной инициативе. Целью их в то время являлось распространение «технических, непосредственно полезных для промышленных деятелей познаний». Только с 1839 правительство стало открывать в нек-рых гимназиях реальные отделения, а при уездных училищах — реальные классы, в к-рых изучались физика, химия, естеств. история, технология, механика, рисование и черчение. По уставу 1864 наряду с классич. гимназиями стали создаваться реальные гимназии (число последних не должно было превышать $^1/_4$ всего числа гимназий). В реальных гимназиях не преподавались древние языки, было увеличено по сравнению с классич. гимназиями количество часов на математику, физику и космографию, вводились новые языки, рисование и черчение; в курс естествознания была включена химия. Реальные гимназии не давали права окончившим их поступать в ун-т, оставляя за ними право поступления лишь в высшие спец. уч. заведения. Это ограничение тормозило развитие Р. у.

В 1871 в связи с усилением реакц. правительственной политики в отношении нар. образования был издан новый Устав гимназий, по к-рому все мужские гимназии вновь становились классическими. Однако требования жизни (быстрое развитие пром-сти, жел. дорог и т. п.) заставили пр-во сохранить в той или иной форме ср. уч. заведения с реальным уклоном. В 1872 был утверждён Устав Р. у., по к-рому Р. у. создавались как средние школы с 6—7-летним сроком обучения, с профессиональным уклоном в старших классах. 5-е и 6-е классы делились на основное и коммерческое отделения, а 7-й (дополнительный) класс — на механико-технич., химико-технич. и общеобразовательное отделения. Социальный состав уч-ся Р. у. не «нормировался» в сословном отношении, как это было в гимназиях; они в основном предназначались для детей городских, преимущественно торгово-промышленных кругов населения. Р. у. 70—80 гг. ещё не отвечали растущим требованиям рус. буржуазии: они не могли подготовить необходимые технич. кадры для развивающейся пром-сти и не давали достаточных знаний оканчивающим для продолжения образования в высших технич. уч. заведениях. Это вызывало недовольство буржуазии и значит. части интеллигенции. В 1888 правительство вынуждено было внести изменения в Устав 1872: дополнительные классы и технич. отделение Р. у. были закрыты как «не принесшие реальной пользы», Р. у. восстанавливались как ср. общеобразовательные школы с 7-летним сроком обучения, имевшие 6 осн. классов (5-й и 6-й классы делились на 2 отделения — основное и коммерческое) и 7-й — дополнительный класс, считавшийся классом подготовки в высшие технич. и с.-х. уч. заведения. Соответственно изменился и уч. план. Значительно шире, чем в гимназиях, преподавались математика и физика, обязательными были 2 новых языка (при отсутствии древних яз.), преподавалось черчение. Однако окончившие Р. у. по-прежнему не имели права поступления в ун-ты. Лишь в нач. 20 в., под давлением общественного мнения, правительство вынуждено было пойти на уступки и предоставить окончившим Р. у. право поступать на физико-математич. и мед. факультеты университетов (со сдачей дополнительного экзамена по лат. языку). В 1913 в стране насчитывалось 276 Р. у., уч-ся к-рых в количестве ок. 17 тыс. чел. составляли примерно $^1/_3$ всех уч-ся мужских средних учебных заведений.

После Вел. Окт. социалистич. революции в связи с созданием *единой трудовой школы* деление ср. уч. заведений на Р. у. и классич. гимназии отпало. См. также ст. *Реальное образование* и лит. при ней.

И. С. Зенченко. Ленинград.

РЕВМАТИЗМ (болезнь Сокольского — Буйо) — общее инфекционное заболевание, при к-ром поражаются не столько суставы, сколько другие жизненно важные органы, в первую очередь сердце и сосуды, а при тяжёлых формах — лёгкие, плевра, нервная система (малая *хорея*, *энцефалит*), почки, брюшина и др.

Иногда Р. сопровождается опуханием и болью в суставах, но это поражение суставов носит обычно летучий характер, хорошо поддаётся лечению, иногда проходит самостоятельно в течение 8—10 дней, не оставляя никаких следов. Характерной особенностью Р. является «волнообразное» течение болезни — острые приступы (атаки) сменяются разными сроками ремиссий (межприступными периодами), при к-рых процесс остаётся активным, но протекает без видимых проявлений. Каждое обострение ведёт к прогрессированию болезни и утяжеляет её последствия. Последствиями Р. являются возникновение *пороков сердца* и нарушение кровообращения. Межприступный период также может закончиться образованием порока сердечных клапанов.

Р. принадлежит к числу распространённых заболеваний среди детей преимущественно дошкольного и школьного возрастов — от 6 до 15 лет (75%). В ревматических семьях заболевания встречаются в 4 раза чаще, что объясняется наличием у кого-либо из членов семьи стрептококковой инфекции (возбудителя ревматизма) и близким и систематическим контактом здоровых членов семьи с носителем инфекции; Р.— это не наследственное заболевание.

Большинство учёных считает специфич. возбудителем Р. одну из разновидностей стрептококка (бета-гемолитический стрептококк типа А), другие (меньшинство) — фильтрующийся вирус. Сторонники стрептококковой теории Р. основывают свои наблюдения на том, что развитие Р. связано (в 80% случаев) с поражением носоглотки у детей — ангиной, хронич. тонзиллитом, кариозными зубами, гайморитом, аденоидами и др., а эти заболевания чаще всего вызываются стрептококком, к-рый в этих случаях распространяется из носоглотки на сердечно-сосудистую и др. системы организма. Повторные ангины, обострения хронич. тонзиллита и др. заболевания носоглотки создают в организме ребёнка повышенную чувствительность к действию продукта жизнедеятельности стрептококка, в результате чего организм становится избыточно чувствительным к нему и легче заболевает Р. Обычно ревматич. процесс развивается спустя 10—15 дней после перенесённой ангины или обострения хронич. тонзиллита. Дети дошкольного и школьного возрастов особенно подвержены стрептококковой инфекции в силу того, что их организм ещё не успел приобрести устойчивого иммунитета к нему. Чаще заболевают дети физически ослабленные, плохо питающиеся, часто болеющие, мало занимающиеся спортом и физич. трудом, мало пребывающие на свежем воздухе.

Заболевание начинается постепенно, реже остро, и сопровождается недомоганием, побледнением, быстрой утомляемостью, сердцебиением, иногда одышкой, повышенной потливостью (особенно ладоней и подошв); в нек-рых случаях высоко повышается температура — в других — она субфебрильная. Исследование сердца вначале не даёт достаточно чётких данных для диагноза, но уже в конце первой недели можно обнаружить расширение границ сердца и нежный систолич. шум на верхушке. В крови — умеренный лейкоцитоз и повышенная РОЭ. С каждым новым обострением поражение сердца становится больше, развивается *ревмокар-*

дит, в результате к-рого может образоваться порок сердца и возникнуть недостаточность кровообращения. Поражение суставов бывает редко.

В предупреждении Р. громадное значение имеют гос. мероприятия общего социального характера и, кроме того, оберегание детей от стрептококкового окружения, своевременное лечение носоглотки, закаливание организма, соблюдение санитарно-гигиенич. правил, рациональное питание и строгое соблюдение режима труда и отдыха. Дети, страдающие Р., должны находиться под диспансерным наблюдением (школьные врачи, ревмокабинеты и др.). Борьба с Р.— одна из важнейших задач здравоохранения СССР. Большую роль играет участие в этом лечащих врачей и учёных, общественности и в большой степени школьных врачей и персонала школ, т. к. гл. контингент болеющих Р. — дети школьного возраста. Коллектив школ может сделать очень много для предупреждения прогрессирования и рецидивирования ревматич. процесса. Это прежде всего касается организации школьного режима детей-ревматиков. В школе необходимо выявить всех больных Р. детей и детей, страдающих заболеванием носоглотки, и взять их на особый учёт. За такими детьми необходимо установить систематическое наблюдение и правильно организовать их режим: дифференцировать их занятия физкультурой и врачебный контроль за её проведением; в некоторых случаях предоставить дополнительные выходные дни. Школьный врач обязан оказывать детям, больным ревматизмом, лечебно-профилактич. помощь и своевременно направлять их в лечебные и лечебно-профилактич. учреждения, систематически проводить закаливание организма и физич. воспитание школьников и санитарно-просветительную работу среди уч-ся, педагогов и родителей.

На каждого выявленного больного ревматизмом ребёнка и ребёнка с подозрением на Р. составляется спец. карта обследования и наблюдения во время всего периода пребывания в школе. При этом учитываются общее состояние ребёнка, утомляемость и субъективные жалобы, успеваемость, причины пропуска школьных занятий, бытовые условия детей. В соответствии с этим, совместно с пед. коллективом (классный руководитель, педагоги, педсовет), определяется школьный режим, возможность физич. нагрузки и занятий физкультурой в школе, правильный режим в семье, предоставление дополнительных выходных дней и т. д. Нередко допускают ошибки в оценке состояния больного ребёнка и необоснованно освобождают его от занятий физкультурой и спортом, имеющим большое значение для закаливания организма. Педагоги должны иметь правильное представление о Р., его течении и исходе, о факторах, ведущих к развитию болезни, к обострениям её и прогрессированию, они должны знать о заболеваниях Р. в данной школе и необходимых в связи с этим лечебно-профилактич. мероприятиях. Классные руководители должны принимать непосредственное участие в установлении для детей, больных Р., временного особого режима, учебной и физич. нагрузки, в т. ч. и нагрузки, связанной с внешкольными занятиями. Надо разъяснить родителям школьников, страдающих Р. или подозрительных на Р., при каком состоянии болезни можно разрешать детям дополнительную нагрузку (напр., занятия в двух школах — общеобразовательной и музыкальной); особенно осторожными надо быть при направлении детей в балетные школы. Надо разъяснить родителям все вопросы, связанные с положительным влиянием физического воспитания больных Р. детей в межприступном периоде. Родители должны знать об исключительном значении правильно организованного отдыха в каникулярное время летом и зимой. Необходимо также рассказать родителям о значении санаторного лечения

больных Р. соответственно с периодом болезни. Особое внимание следует обратить на вредность направления детей на курортное лечение без разрешения врача. В наст. время благодаря успехам в лечении Р., применению новых активных методов лечения и предупреждения заболевания, развитию широкой сети противоревматич. учреждений и физич. воспитания детей Р. является излечимым заболеванием (во всяком случае можно значительно смягчить его течение и последствия).

Лит. см. при ст. *Ревмокардит*. *К. Ф. Попов*. Москва.

РЕВМОКАРДИ́Т (ревматический кардит)—поражение сердца при *ревматизме*. Изолированного поражения той или иной оболочки сердца практически не бывает. В нек-рых случаях трудно определить, какая из оболочек сердца поражается больше, и связи с чем в жизни обычно и пользуются общим термином — ревмокардит. При Р. имеются периоды, когда на первый план выступает поражение внутренней оболочки сердца (эндокарда), выстилающей клапаны и полости сердца, в др. случаях мышечной оболочки (миокарда), но чаще всего развивается совместное поражение мышечной и внутренней оболочек (эндомиокардит). Несколько реже поражается наружная оболочка сердца (перикард), в этом случае значительно утяжеляется течение болезни. Иногда поражаются все три оболочки сердца и развивается панкардит. Характер и исход заболевания определяются степенью ревматич. поражения сердца. Уже после первого приступа ревматизма сердце поражается в 60% случаев и с каждым последующим приступом поражение сердца усиливается; после нескольких приступов оно наблюдается у 100% больных. Поражение сердца бывает разной степени — в начале могут быть лишь функциональные изменения (инфекционное сердце), при тяжёлом и длительном течении болезни развиваются обширные поражения сердца, оставляющие после себя комбинированные *пороки сердца*, приводящие к инвалидности. Р. может протекать как без нарушения кровообращения (более лёгкие случаи), так и с острой сердечной недостаточностью (нарушение кровообращения 2-й и 3-й степени).

В наст. время, благодаря внедрению новых методов исследования, можно своевременно определить степень поражения сердца, применить соответствующее лечение и предотвратить тяжёлый исход заболевания. Р. занимает центр. место в клинич. картине ревматизма, он хорошо изучен в острой фазе заболевания и меньше — при скрытом, латентном течении. Между тем формирование порока сердца, возможно, в большей степени связано именно с латентным, а не с острым течением болезни. Задача школьного врача и педагогов состоит в том, чтобы своевременно установить начало заболевания или обострение ревматич. процесса и направить больного ребёнка в соответствующее лечебное или лечебно-профилактич. учреждение для госпитализации и лечения. При Р. в межприступном периоде применяются те же лечебные и профилактич. мероприятия, что и при ревматизме.

Лит.: Воловик А. Б., Ревматизм в детском возрасте, Л., 1955; Савватимская Н. П. и Эдельман З. И., Ревматизм у детей и организация борьбы с ним, М., 1956; Лебедев Д. Д. и Волкова Е. И., Хронический тонзиллит и заболевания сердца у детей, М., 1957; Штейнберг Л. Д., Ревматизм у детей, М., 1957; Власов В. А. [и др.], Учебник детских болезней, М., 1958; Нестеров А. И., О лечении и профилактике ревматизма, в кн.: Труды науч. сессии по проблеме ревматизма. Под ред. Б. Г. Егорова, М., 1959; Ревматизм у детей. Под ред. А. Б. Воловика, Л., 1959; Ревматизм у детей. Под ред. О. Д. Соколовой-Пономаревой, М., 1960; Буйновская Р. С., Внеприступный период ревматизма у детей и его санаторно-курортное лечение, М., 1960; Эдельман З. И., Ревматизм у детей, М., 1962; Горницкая Э. А., Основы учения о ревматизме в детском возрасте,

[Л.], 1964; Соколова-Пономарева О. Д., Ревматизм у детей, в кн.: Многотомное руководство по педиатрии, т. 7, М., 1964. *К. Ф. Попов*. Москва.

РЕ́ДДИ (Reddie), Сесил (10.X.1858—6.II.1932) — англ. педагог, основоположник т. н. *нового воспитания*. Изучал медицину и естественные науки в Гёттингенском ун-те (Германия), а также педагогику, слушая лекции нем. педагога-гербартианца В. *Рейна* в Йене. По возвращении на родину сначала читал лекции в Эдинбургском ун-те, затем преподавал в Клифтон-колледже. На всю последующую деятельность Р. оказал влияние поэт-социалист Э. Карпентер, вместе с к-рым он в 1888 разработал проект новой школы, а в 1889 основал школу-интернат Абботсхолм (вблизи г. Дерби), существующую до сих пор, доступную, однако, только привилегированным классам в связи с высокой платой за обучение.

Со своими идеями создания новой школы Р. выступил на рубеже 19—20 вв., когда бурж. педагогика была вынуждена искать особые пути решения назревших социально-пед. проблем. Р. стремился создать такое уч. заведение, к-рое в новых условиях готовило бы лидеров бурж. государства. Подвергнув критике схоластическую, оторванную от жизни систему воспитания и обучения, односторонность уч. курсов ср. школ с исключительным преобладанием в них классич. предметов, Р. выступил с идеями, получившими впоследствии назв. «новое воспитание». Абботсхолмская школа рассматривалась Р. как лаборатория, в к-рой он осуществлял на практике свои пед. воззрения. Осн. теоретич. положения, на к-рых он строил воспитание в своей школе, Р. изложил в книге «Абботсхолм» (1900). Главное, по его мнению, «воплотить принцип свободы в практику воспитания». В центре всего уч. процесса должны быть поставлены интересы ребёнка, развитие его индивидуальных особенностей, его потребность в активности и творчестве. Р. выступал в защиту введения в школе такого курса обучения, в к-ром естественнонаучное образование гармонически сочеталось бы с гуманитарным, что было совершенно новым для того времени. В своей школе он впервые организовал широкую трудовую подготовку уч-ся, не только в хорошо оборудованных мастерских, но и на огороде, в поле, саду.

Важную роль отводил Р. физич. воспитанию. Особое значение он придавал нравственному воспитанию, исходя из того, что «морали нельзя учить с помощью уроков и проповедей, как любой другой отрасли знания», и что нравственное воспитание является результатом влияния всей школьной жизни. Большое место при этом отводилось школьному самоуправлению. Стремясь воспитать руководителя капиталистич. гос-ва, Р. добивался того, чтобы его уч-ся через широко развитую систему префектуры (см. *Префект*) приобрели чувство ответственности перед коллективом и за коллектив. Уч-ся пользовались в школе большой свободой, но эта свобода направлялась и контролировалась учителем. Однако главным элементом нравственного воспитания Р. считал религиозное воспитание.

Идеи Р. вскоре завоевали широкое признание, под их влиянием были созданы Г. *Литцем* новые школы в Германии, Э. *Демоленом* в Нормандии (Франция) и др. В 1906 Р. посетил Польшу и Россию, где также под его влиянием были созданы новые школы (напр., в Петербурге). В 1906—07 Р. читал лекции в США, содействуя открытию новых школ. В 1927 вышел в отставку.

Соч.: Contributions to the organisation of a normal Tertiary-Higher Secondary School, [т.] 1—3, [L.], 1900; John Bull: his origin and character and the present condition of his big property; and two other papers on education, L., 1901.

Лит.: Победоносцев К. П., Новая школа, 2 изд., М., 1899; Lietz H., Emlohstobba: fiction or fact?, [L.], 1900; Search P., An ideal school; or, Looking forward, N. Y., 1901; Fifty years of Abbotsholme. A collection of personal impressions to illustrate the story of the school, [Abbotsholme, 1939].
В. П. Лапчинская. Москва.

РЕ́ДКИН, Пётр Григорьевич [4(16).X.1808—7(19).III.1891] — рус. обществ. деятель, правовед, историк философии и педагог. В 1826, закончив Нежинскую гимназию, поступил на этико-политич. ф-т Моск. ун-та. Продолжал образование в Дерптском (Тартуском), а затем Берлинском ун-тах. С 1835 по 1848 — проф. Моск. ун-та по «энциклопедии законоведения» и гос. права. Одновременно Р. был инспектором, а с 1848 — преподавателем Александровского сиротского ин-та. В 40-х гг. он был близок к кружку А. И. Герцена. В 1848 Р. уволили из ун-та как «замешанного в вольнодумстве» и в течение 15 лет не допускали к преподавательской деятельности. В 1863—78 — проф. Петербургского ун-та, в 1873—77 — его ректор.

Р. сотрудничал в журн. «Библиотека для воспитания» (1843—46), издавал журн. «*Новая библиотека для воспитания*», высоко оценённый передовой критикой; являлся одним из инициаторов и активным сотрудником прогрессивного, первого в 60-х гг. спец. педагогического издания «*Журнала для воспитания*», печатался в журнале «Учитель» (1863—70). Р.— автор семитомного труда «Из лекций по истории философии права в связи с историей философии вообще» (т. 1—7, 1889—91).

В просвещении народа Р. особое место отводил педагогике: «от нее преимущественно я жду спасения нашей будущности» («Из записок А. А. Чумикова», в журн.: «Русский архив», 1902, № 9, кн. 3, с. 12). Он — один из основателей первого в России Пед. об-ва (его председатель с 1859 по 1874) и первого фребелевского общества (1871), имевших большое значение в развитии прогрессивной пед. мысли в России. Широко популяризировал достижения передовой европ. пед. мысли.

Соч.: Избр. пед. соч. [Вступ. ст. В. Я. Струминского], М., 1958.

Лит.: Из записок А. А. Чумикова, «Русский архив», 1902, № 9, кн. 3; Семенов Д. Д., П. Г. Редкин, «Русская старина», 1891, авг.

РЕЖИ́М ДНЯ детей и подростков — порядок чередования различных видов деятельности и отдыха детей и подростков в течение суток. Правильная организация Р. д. способствует нормальному росту и развитию организма детей, укрепляет их здоровье и в то же время прививает им полезные привычки, навыки, содействует укреплению их воли, выработке определённого ритма в деятельности. Р. д. строится с учётом возрастных анатомо-физиологич. особенностей и состояния здоровья и предусматривает: определённую продолжительность различных видов деятельности, сна и отдыха, в т. ч. отдыха на открытом воздухе, регулярные приёмы пищи, достаточной по калорийности и содержанию питательных веществ, выполнение правил личной гигиены. Неправильное чередование различных видов деятельности, сокращение продолжительности ночного сна, сокращение времени отдыха на свежем воздухе, нерациональное питание приводят к быстрой истощаемости центральной нервной системы детей и подростков, способствуют нарастанию различных отклонений в состоянии их здоровья, снижают работоспособность, что часто оказывается причиной неуспеваемости и низкой производительности в трудовой деятельности. За соблюдением правильного Р. д. у детей и подростков необходимо следить с раннего детства. Утренние часы — часы наиболее высокой работоспособности организма, поэтому в Р. д. они отводятся на наиболее трудные виды деятельности. В послеобеденные часы продолжительность непрерывной умственной и физич. деятельности уменьшается, а отдыха увеличивается.

В Р. д. детей от 3 до 6 лет в утренние часы, после завтрака, отводится время для организованных занятий рисованием, вырезыванием, лепкой и т. д. С детьми в возрасте 4—5 лет можно проводить 2 занятия со сменой деятельности и с перерывом. В возрасте от 5 до 6—7 лет организуются также два занятия с перерывом. Остальное время бодрствования в Р. д. отводится прогулкам, играм и развлечениям, преимущественно на воздухе. В зимнее, весеннее и осеннее время в Р. д. детей дошкольного возраста пребыванию на воздухе отводится не менее 4 часов. В холодные дни продолжительность прогулок сокращается до одного часа, а число их увеличивается. Значительное время занимает самообслуживание и организация питания. В Р. д. детей дошкольного возраста вводятся: утренняя гимнастика, физич. упражнения и подвижные игры, направленные на развитие осн. движений — ходьбы, бега, лазания и т. д.

Начиная с 7-летнего возраста основным видом деятельности становятся уч. занятия. Работы физиологов и гигиенистов показали, что уч. занятия в школе для уч-ся 7—10 лет необходимо ограничивать четырьмя, а для 11—15 лет — четырьмя-пятью уроками. В дни с меньшим количеством уроков уч-ся выполняют общественную работу, занимаются в кружках и спортивных секциях. Каждые 45 минут уч. работы чередуются с перерывом — отдыхом. Между уч. занятиями в школе и приготовлением уроков дома предусматривается 2—3-часовой перерыв, значительную часть к-рого уч-ся должны проводить на открытом воздухе. Организованный активный отдых способствует более быстрому восстановлению работоспособности. Ежедневная продолжительность пребывания на открытом воздухе, учитывая время на дорогу в школу и обратно домой, должна быть не менее $3^1/_2$ часов для детей 7—10 лет, 3 часов — для 11—12-летних детей и $2^1/_2$ часов—для 14—18-летних подростков, юношей и девушек.

Время внеклассных, внешкольных и свободных занятий (деятельность по собственному выбору) должно сообразоваться с количеством уроков и длительностью приготовления домашних заданий. В связи с этим в Р. д. на внеклассные, внешкольные и свободные занятия предусматривается: в возрасте 7—10 лет от 1 до 2 часов, а в возрасте 11—18 лет от 1 до 3 часов. У уч-ся младшего возраста до $2^1/_2$ часов и у уч-ся старшего возраста ок. 2 часов выделяется на самообслуживание (утренний и вечерний туалет, утренняя гимнастика, закаливающие процедуры, поддержание чистоты одежды и обуви и др.) и 4—5-кратные регулярные приёмы пищи. Последний приём пищи должен в Р. д. предусматриваться за 1—$1^1/_2$ часа до сна (см. *Питание*). Глубокий ночной *сон*, продолжительность к-рого строго определена для каждого возраста, является главным фактором, обеспечивающим нормальную работу центральной нервной системы и всего организма в целом. Дети дошкольного и младшего школьного возраста нуждаются в более длительном и, в частности, в дневном сне.

В каникулы и выходные дни основные элементы Р. д. (длительность сна, время приёма пищи и т. п.) должны оставаться такими же, как в уч. дни. Максимум времени используется для пребывания на открытом воздухе, для посещения музеев, кино, дет. клубов и т. д. Правильно организовать Р. д. в семье родителям помогают учителя и воспитатели, врачи учебно-воспитательных учреждений, работники внешкольных детских учреждений.

Лит.: Антропова М. В., Школьная гигиена, 3 изд. М., 1965, гл. 4; Воликова Т. В., Режим дня в жизни школьника, М., 1961; Мильман И. И., Гигиеническое воспитание и обучение в нач. классах восьмилетней школы, М., 1961; Руководство по гигиене детей и подростков, М., 1964, гл. 4, 8.

М. В. Антропова. Москва.

РЕЖИ́М ДОШКО́ЛЬНОГО УЧРЕЖДЕ́НИЯ. Важнейшим условием воспитания здоровых детей, их правильного физич. и нервно-психич. развития является выполнение дошкольными учреждениями рационального режима дня.

В «Программе воспитания в детском саду» помещены примерные режимы для каждой возрастной группы детей. Они составлены на основе достижений пед. науки, с учётом результатов физиологич. и пед. исследований. Эти типовые режимы рассчитаны на осенне-зимний период при 12-часовом пребывании детей в детском саду и при продолжении этого режима в домашних условиях. В них указаны также изменения, к-рые следует внести в режим дня летом. На основе примерных режимов детские сады составляют распорядок дня для каждой возрастной группы с учётом условий своего учреждения и характера работы родителей. Однако при этом количество и последовательность элементов режима не изменяется. Значительное время в режиме дня занимают бытовые процессы (еда, умывание, одевание, раздевание). Чем моложе ребёнок, тем медленнее эти процессы проходят и требуют большей помощи взрослых. После освоения необходимых навыков, действия детей становятся более самостоятельными и сэкономленное время может быть использовано для игр.

В детском саду широко осуществляется *закаливание организма* детей, при этом используются различные его средства (свежий воздух в помещении, прогулки, спец. процедуры и др.). Необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, состояние их здоровья. Закаливание детей проводится при участии воспитателя, под непосредственным руководством и контролем врача. Ежедневно утром во время приёма каждый ребёнок осматривается врачом или мед. сестрой (состояние слизистой оболочки зева, глаз, кожных покровов на груди и руках, в случае необходимости проверяется температура). При подозрении на заболевание ребёнок направляется домой или изолируется в детском саду. Утренняя гимнастика проводится во всех группах перед завтраком. В дет. учреждениях осуществляется нормальный дневной рацион детского *питания*, дети получают завтрак (не позднее чем через час после пробуждения), обед и полдник, ужин получают лишь дети с круглосуточным пребыванием в дет. учреждении, причём не позже чем за $1^1/_2$ часа до сна. Во время еды воспитатель следит, чтобы дети ели не торопясь, хорошо пережёвывали пищу. При этом они должны чувствовать себя непринуждённо, не следует требовать от них полного молчания, вполне допустим негромкий разговор между ними. Закончив еду, не дожидаясь остальных, ребёнок выходит из-за стола. Занятия (родной язык, рисование, лепка, аппликация, гимнастика, муз. занятия, счёт) проводятся ежедневно. Длительность их зависит от возраста детей. С детьми 3 лет занятия длятся 10—15 мин., 4 лет — 15—20 мин. В старших группах проводятся два занятия в день: с детьми 5 лет первое занятие 30 минут и второе — 20 минут; с детьми 6 лет — оба занятия по 30 минут. Желательно, чтобы одно из двух занятий имело подвижной характер (гимнастика, музыкальные занятия, экскурсия). Между двумя занятиями должен быть перерыв от 5 до 10 мин. Важно, чтобы занятия начинались без опозданий и продолжительность их не превышала установленную норму. Большое место в режиме дня занимает игра. Дети 3—4 лет играют утром до завтрака и после него (старшие в это время заняты по уходу за уголком природы, приведением в порядок игрушек, пособий). 5—7-летние дети играют в перерывах между занятиями, во время прогулки, после дневного сна. В общей сложности игре в течение дня отводится ок. 3 часов. Воспитатели следят, чтобы дети не утомлялись, вовремя меняют характер их деятельности.

Чем меньше ребёнок, тем больше он нуждается в отдыхе, *сне*. У детей, приученных точно выполнять режим, к установленному часу появляется сонливость, быстро наступает сон, дети пробуждаются в положенное время. Перед сном детям надо дать возможность спокойно играть, рассматривать картинки, слушать знакомые стихи, а ещё лучше сказки. Особенно следует об этом помнить родителям, к-рые часто в вечерние часы допускают шумные детские игры, громкие разговоры, позволяют смотреть передачи для взрослых по телевизору, всё это возбуждает нервную систему ребёнка и влияет на его сон. Днём дети спят, если нет веранды, в хорошо проветренной комнате. Ночной сон в детском саду целесообразнее организовывать в отдельной комнате на удобных кроватях.

Воспитатели детского сада проводят систематич. работу с родителями, разъясняют важность режима и необходимость следовать тем нормативам, к-рые предлагает «Программа воспитания в детском саду», знакомят с популярной лит-рой по интересующему их вопросу. См. также статьи *Детский сад* и *Режим дня* детей и подростков.

Е. В. Русакова. Москва.

РЕЖИ́М ШКО́ЛЬНЫЙ — порядок чередования и характер связи различных видов учения, труда и отдыха детей и подростков в школе. Педагогически и гигиенически обоснованный Р. ш.— одно из важнейших условий и средство успешности обучения и воспитания, правильного физич. развития уч-ся. Р. ш. характеризуется структурой *учебного года*, расположением урочных и внеурочных мероприятий в течение дня и недели, продолжительностью *каникул* и т. д. Он зависит от возрастных особенностей уч-ся, типа школы и её расположения (в сельской или городской местности) и определяется уч. планами и программами. В СССР Р. ш. устанавливается инструкциями и приказами мин-в просвещения республик, положениями о школах, распоряжениями местных органов власти, а в частных вопросах — решениями пед. советов и администрации школ. Режим дня и недели определяется *расписанием учебных занятий*, планом дополнительных занятий, графиком работы кружков и секций и т. д. Общественная и кружковая работа, экскурсии, вечера отдыха, школьные кинолектории, пионерские театры, клубы любознательных, туристские походы расширяют рамки Р. ш. и обеспечивают выполнение задач всестороннего развития уч-ся. В Р. ш. уч-ся старших классов предусматривается время на общественно полезный производительный труд в школьных мастерских, в с. х-ве или на промышленных предприятиях. Режим *школы с продлённым днём* включает в себя, помимо уроков, двухразовое питание, прогулку детей (для первоклассников, детей с ослабленным здоровьем — дневной сон), приготовление домашних заданий, игры и свободные занятия. В режиме дня школ-интернатов планируются вечерние и утренние часы, время на ночной сон и т. д. Режим в школах для умственно отсталых детей, для глухонемых, слабовидящих детей и в школах с особым режимом строится в соответствии со специфич. задачами этих школ (см. *Специальные школы* для аномальных детей).

Известное влияние на Р. ш. оказывают традиции и национальные особенности страны или той местности, где находится школа. В сельской местности может быть изменено начало осенних или весенних каникул. Различный режим складывается в школах, работающих в одну или в две смены.

Рассматривая Р. ш. как средство воспитания, А. С. Макаренко справедливо отмечал такие его важнейшие особенности как целесообразность, точность, общность и определённость. Целесообразность Р. ш. заключается в обоснованности и логике требований, понятных каждому члену коллектива и способствующих его сплочению и организации. Точность Р. ш.— строгое соблюдение норм времени, пунктуальное выполнение всех его установлений как уч-ся, так и учителями — приучает школьников к чёткому, организованному поведению, к своевременному и аккуратному выполнению ими различных обязанностей, проведению мероприятий, к бережному расходованию времени своего и коллектива. Общность требований Р. ш. означает подчинение каждого ученика единым для всех правилам поведения. В этом находят своё выражение интересы коллектива, равенство всех его членов. Определённость Р. ш. заключается в точном и конкретном распределении среди членов коллектива различных обязанностей, в постоянстве отдельных элементов жизни и деятельности коллектива, в непреклонном соблюдении ритма работы школы.

Р. ш.— важнейшая часть любой пед. системы, органически связанная со всеми формами, методами, приёмами обучения и воспитания. Р. ш., устанавливая определённые рамки поведения и деятельности уч-ся, должен обеспечить им возможность самостоятельно, в соответствии со своими интересами и склонностями, выбирать тот или иной вид деятельности. Организующая сила Р. ш. не должна подавлять личность школьника, препятствовать развитию его интересов и способностей. Опасность излишней регламентации жизни и деятельности детей особенно велика в школах-интернатах и школах продлённого дня. По мере развития ученического коллектива, укрепления в школе порядка Р. ш. может меняться, уч-ся предоставляется всё больше самостоятельности.

В понятие Р. ш. включаются также и особенности пед. требований, создающие определённую атмосферу воспитания учеников. Сов. школе присуще сочетание гуманного отношения к ребёнку с высокой требовательностью, строгой дисциплиной и деловитостью. Р. ш. тесно связан с *режимом дня* школьника.

Лит.: Крупская Н. К., Трудовая школа и научная организация труда. Политехнизация школы и повышение качества учебной работы, Пед. соч., т. 4, М., 1959; Макаренко А. С., Методика организации воспитательного процесса. Проблемы школьного советского воспитания, Соч., т. 5, М., 1958; Антропова М.В., Организация режима дня школьника, 3 изд., М., 1957; Положение о школе-интернате; Положение о школе с продлённым днём и группах продлённого дня в школах Министерства просвещения РСФСР; Положение о восьмилетней школе; Положение о ср. общеобразовательной трудовой политехнич. школе с производств. обучением, в сб.:О коммунистич. воспитании и укреплении связи школы с жизнью, М., 1964.

Э. Г. Костяшкин. Москва.

РЕ́ЗНИК, Яков Борисович [11(23).IV.1892—17.VI.1952] — сов. педагог, д-р пед. наук, профессор. Чл. Коммунистич. партии с 1946. В 1918 окончил мед. ф-т Киевского ун-та. Пед. деятельность начал в 1911 в школах Киева. В 1919 организовал детский дом и по 1927 руководил им. С 1924 последовательно работал в н.-и. учреждениях — НИИ еврейской культуры, в Украинском НИИ педагогики. Одновременно Р. с 1927 читал курс педагогики в высших учебных заведениях: Одесском ин-те нар. образования, Киевском гос. ун-те, Кустанайском учительском ин-те, Киевском пединституте им. А. М. Горького и Старобельском учительском ин-те.

Р. занимался гл. обр. разработкой проблем дидактики. Им написаны также методич. пособия для учителей.

Соч.: Психологічні основы навчального процесу, Київ, 1940; Методика закріплення навчального матеріалу, Київ, 1940; Методи викладання в радянській школі, Київ, 1941; Пояснювальне читання в початковій школі, Київ — Львів, 1947.

РЕЙН (Rein), Вильгельм (10.VIII.1847—19.II.1929) — нем. педагог-гербартианец (см. И.*Гербарт*). В 1886—1923 был профессором Иенского университета, в опытной школе при к-ром проводил большую экспериментальную работу в области педагогики. В этой

школе Р. реализовал уч. план нар. школы, составленный им и его сотрудниками на основании теории интереса Гербарта и его учения о ступенях обучения. Р. стремился согласовать теорию Гербарта с новыми направлениями в педагогике. Отражением этого стремления явилось требование Р. ввести в уч. план нар. школы ручной труд, к-рый он считал важным средством укрепления воли и развития ловкости. Большое внимание Р. уделял руководству пед. семинаром для учителей, основанным ещё его учителем К. Ф. *Стоем*. Для оказания методич. помощи учителям нар. школы Р. в сотрудничестве с педагогами Пиккелем и Шеллером создал серию из 8 пособий, в к-рых рассматривались практич. вопросы обучения всем предметам с 1-го по 8-й класс с приложением конспектов уроков. Деятельность Р. сыграла известную роль в развитии теории уч. процесса. Интерес представляет применявшееся Р. развивающее обучение, в ходе к-рого ученики побуждаются к выяснению внутренних связей между явлениями и фактами, к самостоятельным выводам. Р. отстаивал идею единой нем. школы, но понимал её весьма ограниченно: общей для всех детей должна быть только нар. школа, после к-рой дети трудящихся поступают преимущественно в низшие проф. школы, дети ср. слоёв населения — в реальные школы, а оттуда в ср. спец. уч. заведения; дети наиболее состоятельных родителей — в гимназии и оттуда в высшую школу. Наконец, последним этапом воспитания и обучения является равно обязательная для всех служба в армии. Т. о., «единая» школа Р. была предназначена для закрепления существовавшего дуализма системы образования, т. е. параллельного существования реального и классического образования.

Соч.: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. 1. Schuljahr, 8 Aufl., Lpz., 1908; 2. Schuljahr, 3 Aufl., Lpz., 1887; 3. Schuljahr, 4 Aufl., Lpz., 1901; 4.—8. Schuljahr, 3 Aufl., Lpz., 1892—1910 (совм. с A. Pickel, E. Scheller); Pädagogik in systematischer Darstellung, Bd 1—2, Langensalza, 1902—06; Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd 1—10, 1903—11; Die deutsche nationale Einheitsschule..., 3 Aufl., Osterwieck, 1919.

Лит.: Saupe E., Deutsche Pädagogen der Neuzeit, 8 Aufl., Osterwieck am Harz, 1929. *А. Н. Пискунов.*Москва.

РЕ́КТОР (лат. rector — правитель, руководитель, от rego — управляю) — в СССР и большинстве других стран — руководитель высшего уч. заведения.

В эпоху Возрождения Р. назывались главные учителя и заведующие многоклассными школами. В дореволюционной России должность Р. существовала в *университетах* и других высших уч. заведениях. В совр. Франции Р.— также лицо, возглавляющее уч. округ («академию»).

В СССР Р. назначается мин-вом или ведомством, в ведении к-рого находится вуз, из числа наиболее квалифицированных научно-пед. работников, имеющих учёное звание или учёную степень и опыт работы. На Р. возлагается руководство идейно-воспитательной, уч. и научной работой в вузе, контроль за выполнением уч. планов и программ, планов н.-и. работ. Р. производит приём, выпуск и отчисление студентов и аспирантов; руководит персональным распределением молодых специалистов, окончивших вуз; утверждает штаты профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного состава вуза, утверждает расписание уч. занятий, правила внутреннего распорядка в вузе и др. Р. заключает договоры и трудовые соглашения с учреждениями и предприятиями о выполнении для них вузом н.-и. работ и организации курсов повышения квалификации руководящих и инженерно-технич. работников. Р. является председателем Совета вуза и утверждает его постановления. *С. С. Гальцев.* Москва.

РЕЛЬЕ́ФНОЕ РИСОВА́НИЕ, РЕЛЬЕ́ФНОЕ ЧЕРЧЕ́НИЕ — учебные предметы в школе слепых, соответствующие рисованию и черчению в массовой школе.

Программы по Р. р. и Р. ч. строятся на основе программ по рисованию и черчению для массовой школы, но с учётом специфич. особенностей обучения слепых.

Р. р. изучается в 1—5-х классах, Р. ч.— в 6—11-х классах школы слепых. Р. р. как спец. уч. предмет введено впервые в сов. школе в 1956 и проводится по спец. программе, сообразующейся с особенностями познавательной деятельности слепых детей. Курс Р. р. основан на данных научных исследований, показавших широкие возможности развития у слепых детей восприятия формы, величины предметов и изображений, формирования у них пространственных представлений и понятий об элементах перспективы, позволяющих детям воспринимать предметы и явления действительности и передавать их в несложных реалистич. рисунках (исследования М. И. Земцовой, В. С. Сверлова, Г. Н. Роганова и др.). Ценный опыт в области Р. р. накоплен учителями школ слепых (Н. А. Семевский, О. И. Егорова и др.).

Самостоятельному выполнению рельефных рисунков предшествует моделирование из наборов разных фигур, пластилина. Важное значение придаётся выработке графич. навыков с помощью прибора конструкции Н. А. Семевского. У уч-ся формируется умение осязательного восприятия натуры, в связи с чем большое внимание уделяется осязательному обследованию предметов, скульптурных изображений, макетов, чучел и т. п. На уроках Р. р. сообщаются правила построения рисунков, применяется словесное описание учителем плоских рисунков и картин. В целях гл. обр. контроля за правильностью формирующихся у слепых детей представлений практикуются задания по вылепливанию из пластилина предметов, воспринятых на рельефных рисунках.

В школах слепых применяются подготовленные для уч. работы разные виды рельефных рисунков: к о н т у р н ы е рисунки, воссоздающие образ изображённого предмета на основе осязательного восприятия линейных очертаний; а п п л и к а ц и о н н ы е рисунки, передающие не только контур, но и поверхность изображаемого предмета; б а р е л ь е ф н ы е рисунки на бумаге, пластмассе или изготовленные способом химич. рельефа, когда на лист бумаги накладывается спец. масса, дающая после застывания прочный рельеф.

Р. р. имеет общепознавательное значение. Оно способствует расширению возможностей наглядного обучения, обогащению запаса представлений о предметах и явлениях окружающего мира и является важным средством *сенсорного воспитания* слепых детей, развития у них пространственных представлений и эстетич. понятий.

Обучение Р. ч. в школе слепых строится с использованием знаний и умений, полученных уч-ся в курсе Р. р. При обучении чтению рельефных геометрич. чертежей применяется осязательное обследование специально изготовляемых геометрич. фигур и тел. Овладевая элементами технич. рельефного черчения, уч-ся осязательно обследуют изображённые на рельефных чертежах детали, вылепливают из пластилина эти детали по рельефному чертежу и выполняют рельефные чертежи по деталям. Рельефные чертежи строятся по методу ортогональных проекций. По сравнению с плоским, рельефный чертёж разгружается от многих вспомогательных линий, в нём сокращено количество типов применяемых линий, введены нек-рые новые условные обозначения. Слепым уч-ся старших классов даётся понятие об аксонометрич. проекциях. Умение читать и выполнять рельефные чертежи применяется при изучении геометрии, физики и др. общеобразовательных предметов, а также при трудовом и проф. обучении.

Рельефные чертежи и рисунки в массовом производстве печатаются с матриц — листов жести, на к-рые

напаяны проволока и фигурные пластинки, дающие изображение. Под прессом с этих матриц получаются рельефные оттиски на перфокарточной бумаге или пластмассе. Испытывается цинкографич. способ получения матриц для рельефных рисунков и чертежей. В индивидуальном изготовлении применяются рисование и черчение на бумаге с помощью зубчатых колёсиков, брайлевских грифелей, на целлофане — грифелем или твёрдым карандашом. Хорошие изображения получаются по способу химич. рельефа.

Самостоятельное выполнение рельефных чертежей и рисунков слепыми детьми осуществляется на тифлографич. приборе конструкции Н. А. Семевского, к-рый даёт возможность получать рельефные пунктирные линии на бумаге, а также рельефные изображения на планшете, покрытом спец. мастикой (по способу применения соответствует грифельной доске зрячих). Существуют также конструкции приборов для Р. р. и р. ч., предложенные другими авторами (Б. И. Коваленко, А. А. Минко и др.).

Лит.: Гибор С. М., Особенности обучения слепых графике, М., 1935; Коваленко Б. И., Готовальня для черчения без зрения, «Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена», 1955, т. 100; Семевский Н. А., Обучение графике в школе слепых, М., 1952; его же, Обучение рисованию в школе слепых, М.,1960; Земцова М.И., Альбом рельефных рисунков для 1—5 кл. школ слепых. В пяти книгах, М., 1964 (напечатан по системе Л. Брайля).
Ю. А. Кулагин. Москва.

РЕЛЬЕ́ФНЫЙ ШРИФТ — шрифт, созданный для письма и чтения слепых. Вырезанный из дерева или скрученный из проволоки Р. ш. был известен еще в древности. Самое раннее печатное упоминание о Р. ш. (в нем. источниках) относится к 17 в. Первоначально речь шла только о Р. ш., дающем возможность слепому читать. В 1685 появилось сообщение (также в нем. источниках) о слепой Э. Вальдкирх, умеющей не только читать, но и писать. Обучение её чтению происходило с помощью Р. ш., вырезанного из дерева, письму — при использовании спец. приспособления для держания прямой строчки. После основания в 1784 заведения для обучения и воспитания слепых в Париже В. *Гаюи* применил для обучения слепых разрезной Р. ш., похожий на типографский. Для письма и чтения он применял курсивный шрифт (рис. 1, *а*). В первые

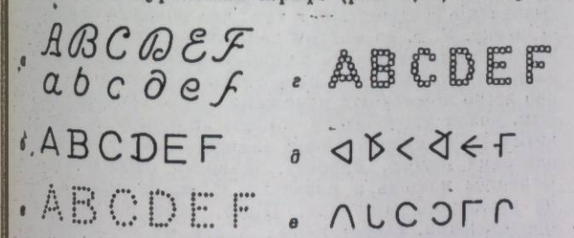


Рис. 1. Образцы рельефных шрифтов: *а* — курсивный рельефный шрифт В. Гаюи; *б* — линейная печать для слепых прямым латинским шрифтом; *в* — игольчатый латинский шрифт; *г* — латинский шрифт «перл»; *д* — рельефный шрифт Галля; *е* —рельефный шрифт Муна.

десятилетия 19 в. курсивные формы Р. ш. были заменены более простыми формами лат. печатного шрифта. Лат. шрифты разделялись на линейные, игольчатые и шрифт «перл» (рис. 1 *б*, *в*, *г*). Отличительной особенностью игольчатого Р. ш. и шрифта «перл» являлось изображение букв не сплошной линией, а линией из выпуклых точек. Лат. печатный Р. ш. применялся до 2-й пол. 19 в. На его основе в Англии Дж. Галлем и В. Муном были созданы в конце 19 в. Р. ш., к-рые значительно отклонялись от начертаний лат. букв и были специфическими, предназначенными специально для слепых (см. рис. 1, *д*, *е*). Они основывались на

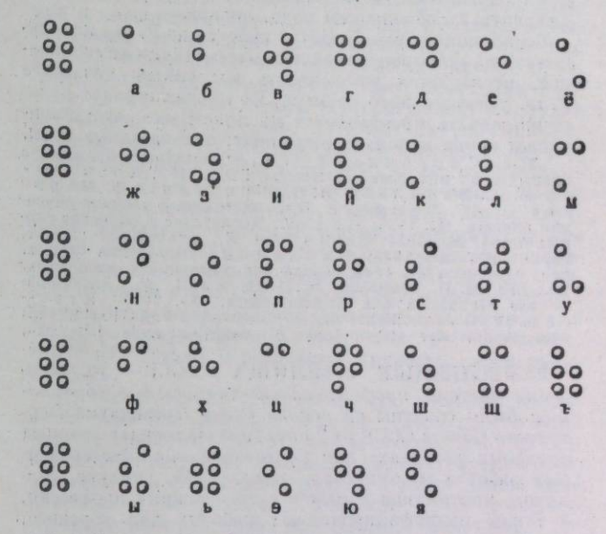


Рис. 2. Русский алфавит рельефного шрифта Брайля.

Применение игольчатого Р. ш. и шрифта «перл» показало, что точки легче воспринимаются осязанием. Точечный Р. ш. был составлен во Франции Ш. Барбье. Его система вошла в употребление в Парижском ин-те

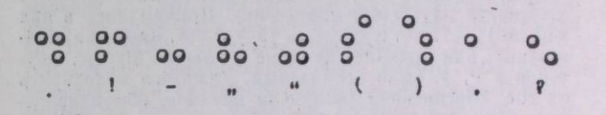


Рис. 3. Знаки препинания по Брайлю.

слепых в 1821, но оказалась сложной и громоздкой. В каждой букве имелось две колонки точек и в каждой из колонок возможно было до 6 вертикально расположенных точек. Барбье изобрёл также доску для письма посредством рельефных точек. Систему Барбье упростил и создал на её основе новый рельефно-точечный шрифт Л. *Брайль*. Впервые система Брайля была опубликована в 1829 и до сих пор принята во всех странах мира. Каждая буква шрифта Брайля состоит из выпуклых точек, различные комбинации к-рых позволяют получить 63 знака, что вполне достаточно для обозначения всех букв алфавита (см. рис. 2), цифр (см. рис. 4),

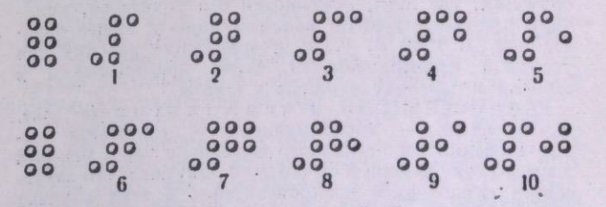


Рис. 4. Цифры по Брайлю.

знаков препинания (см. рис. 3), математич., химич. и нотных знаков. Брайль принял порядок букв лат. алфавита. Для обозначения первых букв алфавита

служат верхние и средние точки шеститочия, к-рое является ключом всей системы Брайля. Для обозначения последующих букв добавляется нижняя точка слева, потом слева и справа, затем справа. Этими же знаками обозначаются и соответствующие буквы рус. алфавита с добавлением спец. знаков.

В настоящее время ведётся работа над Р. ш., направленная на усовершенствование математич. и химич. знаков, исследуется возможность восприятия печатного Р. ш. уменьшенного размера. Во многих странах рельефная печать производится на пластмассе, что увеличивает сроки использования книг, напечатанных Р. ш.

Лит.: Скребицкий А. И., Воспитание и образование слепых и их призрение на Западе, СПБ, 1903; Коваленко Б. И., Васильев Н. П., Гребнев А. Ф., Зорничев Д. И., Филитис Н. С., Методика и техника обучения слепых, М., 1934; Цех Ф., Воспитание и обучение слепых детей, М., 1934; Бюркле К., Психология слепых, пер. с нем., М., 1934; Виллей П., Педагогика слепых, пер. с франц., М., 1936; Книга для учителя школы слепых. Под ред. М. И. Земцовой, М., 1962; Mell A., Enzyklopädisches Handbuch des Blindenwesens, W., 1900; Kretschmer R., Geschichte des Blindenwesens von Altertum bis zum Beginn der allgemeinen Blindenbildung, [s. l.], 1925.

Л. И. Солнцева. Москва.

РЕМЕ́СЛЕННЫЕ УЧИ́ЛИЩА в СССР — уч. заведения системы *профессионально-технического образования*; были созданы на основе указа Президиума Верховного Совета СССР от 2 окт. 1940 «О государственных трудовых резервах» для подготовки квалифицированных рабочих металлистов, металлургов, химиков, горняков, нефтяников и рабочих др. сложных профессий, а также квалифицированных рабочих для морского, речного транспорта и предприятий связи; в соответствии с законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) Р. у. наряду с другими уч. заведениями системы трудовых резервов преобразованы в городские *профессионально-технические училища*.

Срок обучения в Р. у. был 2—3 г. (в зависимости от сложности изучаемой профессии). Принимались в них юноши 14—17 лет и девушки 15—17 лет, имеющие образование, как правило, не ниже 7 классов школы. Обучение в Р. у. было бесплатным. Учащиеся находились на гос. обеспечении (получали питание, обмундирование, общежитие). Кроме того, им выплачивалась заработная плата за работы, выполненные в процессе производственного обучения. Уч. план Р. у. включал: производственное (практич.) обучение, общую и спец. технологию или материаловедение, черчение, математику, основы технич. механики, основы электротехники. Проводились политич. занятия, занятия по физич. культуре, а также по нек-рым др. общеобразовательным и технич. предметам, в зависимости от характера изучаемой профессии. По окончании обучения уч-ся сдавали выпускной экзамен, получали аттестат об окончании уч-ща с указанием профессии и квалификации и направлялись на работу на соответствующие предприятия.

В 1943 были созданы спец. Р. у. с 4-летним сроком обучения, где дети, оставшиеся без родителей, получали производственную квалификацию и общее образование. В 1949 Р. у., подготовлявшие рабочих для угольной промышленности, были преобразованы в *горнопромышленные училища и школы*.

РЕМИНИСЦЕ́НЦИЯ в психологии (от лат. reminiscentia — воспоминание) — улучшение воспроизведения запоминаемого материала через нек-рый промежуток времени (обычно 2—3 дня) после его заучивания: отсроченное воспроизведение в этих случаях оказывается более полным и содержательным, чем воспроизведение, следующее непосредственно за восприятием и запоминанием материала. Р. чаще возникает при заучивании осмысленного, содержательного материала, чем бессвязного; при этом обычно она имеет

место при воспроизведении главного, а не второстепенного, иллюстративного материала; преимущественно при свободном, а не текстуальном его припоминании; при закреплении большого по объёму материала, при высоком уровне овладения содержанием материала, а также при наличии у человека интереса к этому материалу. Р. обнаруживается чаще у дошкольников, чем у школьников, а у последних чаще, чем у взрослых. Одна из существенных причин Р.— снятие внутреннего торможения, возникающего непосредственно после восприятия к.-л. материала (в особенности оказывающего сильное эмоциональное действие), что препятствует его достаточно полному воспроизведению сразу после восприятия. Явления Р. необходимо учитывать в уч. работе. Учителям и уч-ся следует помнить, что не всегда можно хорошо ответить на уроке, если материал заучивался непосредственно перед уроком.

Лит.: Красильщикова Д. И., Реминисценция в воспроизведении, «Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена», 1940, т. 34; Большунов Я. В., Отсроченное восстановление запоминаемого материала (реминисценция), Доклады на совещании по вопросам психологии, 3—8 июля 1953 г., М., 1954; Экспериментальная психология, пер. с англ. Под ред. С. С. Стивенса, т. 2, М., 1963, с. 168; Ballard Ph. B., Obliviscence and reminiscence, «The British Journal of Psychology», Monogr. Suppl., 1913, v. 1, [pt]2.

П. И. Зинченко. Харьков.

РЕПРОДУКТИ́ВНОЕ ВООБРАЖЕ́НИЕ — представление ч.-л. нового для данного человека, возникающее на основе словесного описания или условного изображения этого нового (чертежа, схемы и т. п.). Этот вид воображения широко используется в обучении. Усваивая уч. материал, выраженный в словесной форме (рассказ учителя, текст учебника), уч-ся создаёт в своём воображении то, что соответствует новым понятиям, с к-рыми он знакомится (напр., при изучении древней истории представляет себе жилище первобытных людей, первые орудия труда и т. п.). Р. в. во многих случаях является условием решения арифметич. и алгебраич. задач (представление предметного содержания задачи, хотя бы в виде схемы). Развитое Р. в. необходимо для чтения технич. чертежей, для выполнения трудовых операций согласно чертежу и т. п.

Важнейшим условием правильного Р. в. является наличие знаний, на к-рые оно опирается. Но эти знания при Р. в. не просто воспроизводятся, а перерабатываются в соответствии с тем, что впервые сообщается человеку. Р. в. во многом зависит от того, как описывается это новое. Очень важно выделить, чем оно отличается от старого, уже известного (в противном случае оно легко может быть искажено, отождествлено со старым, может уподобиться хорошо знакомому). Для развития Р. в. существенное значение имеет образность описания нового, яркость, живость рассказа о нём. Большую помощь в развитии Р. в. оказывает опора на наглядный материал. Напр., при изучении лит. произведений, сюжет к-рых далёк от современности, полезно использовать произведения живописи, знакомящие с изучаемой эпохой. Р. в. интенсивно развивается тогда, когда ставится конкретная практич. задача — нарисовать воображаемый предмет, драматизировать факты и т. п. Практич. деятельность является вместе с тем и хорошим средством проверки правильности Р. в.

РЕПРОДУКТИ́ВНОЕ ТОРМОЖЕ́НИЕ — торможение, возникающее в тех случаях, когда действующий в данный момент раздражитель ранее был связан с двумя или несколькими другими раздражителями, каждый из к-рых препятствует сейчас воспроизведению другого. См. *Интерференция навыков*.

РЕТИКУЛЯ́РНАЯ ФОРМА́ЦИЯ (лат. formatio reticularis — сетевидное образование) головного мозга — скопление нервных клеток в глубоких отделах продолговатого мозга, варолиева моста и среднего мозга. Содержит большое количество разнообразных по строению и величине нервных клеток и волокон, идущих в различных направлениях и тесно переплетающихся между собой, что под микроскопом представляется как своеобразная сеть. К Р. ф. могут быть отнесены также нек-рые ядра зрительного бугра, к-рые образуют Р. ф. промежуточного мозга в отличие от описанной выше Р. ф. ствола мозга. Нервные волокна, идущие от всех *рецепторов* в головной мозг, имеют ветви, идущие к Р. ф. Кроме того, Р. ф. имеет двухстороннее анатомич. связи с корой больших полушарий, спинным мозгом, мозжечком и другими отделами центральной нервной системы. Каждая клетка Р. ф. получает нервные импульсы по крайней мере от нескольких органов чувств и служит местом взаимодействия раздражений различного характера, к-рые в Р. ф. теряют свою специфичность. Эксперименты с электрич. раздражением Р. ф. обнаружили, что она оказывает значительное влияние на высшие отделы головного мозга и на спинной мозг. Особенностью данных влияний является их неспецифический, диффузный характер: в каждом случае раздражение Р. ф. вызывает изменение активности всех или многих отделов коры головного мозга или спинного мозга. Однако раздражение одних зон Р. ф. вызывает усиление, а других подавление деятельности соответствующих участков центральной нервной системы. Различают восходящие (на кору больших полушарий) и нисходящие (на спинной мозг) влияния Р. ф. Типичным примером восходящего влияния Р. ф. является пробуждение спящего животного при раздражении Р. ф. В спинном мозге раздражение Р. ф. вызывает усиление или ослабление мышечного тонуса и многих рефлексов, особенно связанных с поддержанием позы.

Систематич. изучение функций Р. ф., начатое в 1949, привело к созданию учения о специфич. и неспецифич. афферентных системах. Под специфич. афферентной системой понимается путь от рецептора до его проекционной зоны в коре головного мозга: на всём протяжении этого пути возбуждение не «смешивается» с возбуждением от других рецепторов и сохраняет свою специфику. Возбуждение специфич. корковых зон соответствующих рецепторов является ограниченным по площади и лежит в основе восприятия данного вида раздражений. Неспецифич. афферентная система образуется клетками Р. ф., к к-рым подходят ответвления всех афферентных путей, и восходящими волокнами от этих клеток к коре мозга. Поскольку афферентные импульсы уже в Р. ф. теряют свою сенсорную специфичность и поскольку влияния, исходящие из Р. ф., распространяются одновременно на всю кору или по крайней мере на многие её отделы, эти импульсы, естественно, не могут нести информации о качественном своеобразии тех или иных чувствительных раздражений. Р. ф. оказывает значительное влияние на функциональное состояние коры, создавая определённый фон для реакций на специфич. раздражения; постоянная умеренная импульсация, идущая в кору из ретикулярных клеток, является, по современным воззрениям, необходимым условием бодрствующего состояния и нормальной деятельности коры; при выпадении этой импульсации наступает сон или коматозное состояние (глубокое расстройство сознания с отсутствием или резким ослаблением реакции организма на внешние раздражения). Гипотеза о Р. ф. как «главном органе» образования условных рефлексов и «центре сознания» в настоящее время не пользуется признанием. *Э. Г. Вацуро.* Ленинград.

РЕТРОАКТИ́ВНОЕ ТОРМОЖЕ́НИЕ (обратнодействующее торможение) — отрицательное влияние деятельности, следовавшей за заучиванием, на *воспроизведение* заученного перед ней материала. По данным ряда авторов, действие Р. т. особенно заметно в тех случаях, когда вслед за заучиванием одного материала заучивается другой, сходный с ним или трудный материал. Возникает при тех же условиях, что и *проактивное торможение*.

РЕФЕРА́Т (лат. referat, буквально — пусть он доложит, от refero — докладываю) — краткое изложение в письменном виде или в форме публичного выступления содержания прочитанной книги, научной работы, сообщение об итогах изучения научной проблемы; доклад на определённую тему, освещающий её вопросы на основе обзора литературных и других источников. Как правило, Р. имеет научно-информационное назначение. Помимо исчерпывающего научно-объективного освещения темы, в Р. может содержаться анализ и критика соответствующих научных теорий и научные выводы. Такие Р., называемые также научными докладами, получили широкое распространение в н.-и. учреждениях и вузах. Они включаются в научные *семинары*, семинары аспирантов и студентов старших курсов в вузах (где принята реферативная система работы студентов). Р. называют также *доклады* уч-ся общеобразовательных школ и ср. спец. уч. заведений, к-рые они делают в различных кружках, *лекториях*, клубах.

Р., составляемый соискателем уч. степени *кандидата наук* или *доктора наук* по своей диссертации (или автореферат, т. е. Р., составленный автором диссертации), содержит основные научно-теоретич. положения диссертационной работы и имеет целью привлечь к её обсуждению широкий круг учёных и специалистов-практиков. Автореферат печатается тиражом не менее 100 экз. и рассылается вузом или науч. учреждением, где состоится защита диссертации, в соответствующие н.-и. ин-ты, вузы, учреждения и др.

РЕФЛЕ́КС (от лат. reflexus — отражение) — закономерно возникающий ответ организма на внешнее или внутреннее раздражение, осуществляемый при помощи нервной системы. Непременное участие нервной системы в осуществлении рефлекса специально подчёркивал И. П. Павлов: «Понятием рефлекса,— писал он,— обозначается закономерная связь какого-либо агента внешнего или внутреннего мира через посредство рецепторных нервных приборов, нервных волокон, нервных клеток и нервных концевых окончаний с той или другой деятельностью организма» (Поли. собр. соч., т. 3, кн. 2, 1951, с. 384). Понятие Р. как отраженного действия, детерминированного внешними причинами, выдвинуто франц. философом Р. Декартом (1596—1650); самый же термин «Р.» введён в физиологич. лит-ру чеш. физиологом, анатомом и врачом Й. Прохаской (1749—1820).

Существует большое количество разнообразных Р., начиная от элементарных одноактных ответов организма (напр., отдёргивание конечности при нанесении на неё болевого раздражения, сужение зрачка при действии света, выделение слюны при раздражении слизистой оболочки полости рта химич. веществами и т. д.) до весьма сложных, состоящих из целой серии следующих друг за другом отдельных актов (напр., повышение кровяного давления при нанесении болевого раздражения, следующее за этим изменение сердечной деятельности и, наконец, снижение давления в результате изменения режима работы сердца).

Морфологич. основой Р. является т. н. рефлекторная дуга, состоящая из трёх звеньев. Первое из них представляет собой воспринимающий аппарат, орган чувств (глаз, ухо, поверхность кожи и т. д.) с чувствительными нервами, по к-рым возникшее возбуждение передаётся в центральную нервную систему; второе звено — участок центральной нервной системы, где возбуждение с чувствительных или центростремительных нервов передаётся на центробежные; третье —

центробежные нервы, проводящие возбуждение к рабочим аппаратам (мышцам или железам). Приведённое описание рефлекторной дуги представляет собою лишь элементарную, хотя и принципиальную, схему. В зависимости от особенности внешних воздействий она может быть сильно усложнена путём вовлечения различных уровней центральной нервной системы и установления между ними определённых отношений (см. статьи *Безусловный рефлекс*, *Условный рефлекс*). Действия рабочих аппаратов в свою очередь вызывают возбуждения, идущие в центр (обратные связи), что даёт возможность центральной нервной системе в зависимости от характера этих возбуждений регулировать действия рабочих аппаратов.

С помощью Р. обеспечивается как взаимодействие между отдельными частями организма и его органами, так и взаимодействие организма с окружающей средой. Являясь элементами «постоянного приспособления», Р. лежат в основе и высших психич. функций. «...Все акты сознательной и бессознательной жизни,— писал И. М. Сеченов,— по способу происхождения, суть рефлексы» (Избр. филос. и психологич. произв., 1947, с. 176). *Э. Г. Вацуро.* Ленинград.

РЕФЛЕКСОЛО́ГИЯ — естественнонаучное направление в рус. психологии нач. 20 в., основоположником к-рого явился В. М. *Бехтерев*. На разработку рефлексологич. теории оказали влияние идеи И. М. Сеченова о рефлекторной природе психич. деятельности. Предметом изучения для Р. являлись все рефлексы, протекающие с участием головного мозга. Р. стремилась использовать исключительно объективные методы исследования как «твёрдую точку опоры» для научных выводов, соотнося рефлексы с теми внешними раздражениями, к-рые послужили первоначальным источником рефлексов. В противоположность субъективной психологии, отрывавшей психич. процессы от работы мозга, Р. стремилась рассматривать психич. деятельность в связи с первичными процессами, привлекая для объяснения психич. явлений материалы физиологии высшей нервной деятельности и используя богатый фонд неврологич. исследований.

Занимая передовые позиции по сравнению с субъективной идеалистич. психологией, Р. до Вел. Окт. социалистич. революции (в тот период наз. объективной психологией, психорефлексологией) вызывала многочисленные нападки со стороны психологов-идеалистов. Однако, протестуя против субъективистской психологии, Р. оставалась на позициях механицизма, по существу рассматривая психич. процессы как эпифеномены (сопутствующие явления) актов поведения. Решающую роль в рефлекторном акте (см. *Рефлекс*) Р. отводила третьему его звену (движению) в ущерб центральному звену (психич. элементу). Тем самым она игнорировала проблему сознания и лишалась возможности дать адекватную характеристику сколько-нибудь сложных психологич. проблем. Осн. предпосылка Р. (как и *бихевиоризма*) — построение «психологии без психики» — представляла вывернутый наизнанку дуализм субъективной психологии.

Возникнув первоначально в области психологии, Р. в первые годы после Октября проникла в смежные науки, в т. ч. в педагогику («рефлексологич. педагогика»). Концепции Р. оказали влияние на *педологию* и *педагогическую психологию* в 20-е гг. (Е. А. *Аркин*, И. А. *Арямов*, А. С. Залужный и др.), способствуя возникновению упрощенно-механистич. понимания поведения ребёнка. Р. обосновывала законы поведения дет. коллектива механистич. законами «коллективной рефлексологии», фактически являвшейся одним из вариантов вульгарной психологизации социологии. Так, напр., А. С. Залужный дет. коллектив определял как «...взаимодействующую группу лиц, которая

выявила свою способность совокупно реагировать на тот или иной раздражитель или на целый комплекс этих раздражителей» (см. «Педология и воспитание», сб., 1928, с. 76). Рефлексологич. интерпретация педагогики вызывала резко отрицательное отношение у многих сов. педагогов (см. А. С. Макаренко, Соч., т. 2, 1957, с. 396).

В результате марксистской критики в конце 20 — нач. 30-х гг. внутри Р. начался процесс расслоения, перестройки и самокритики. Значительная часть рефлексологов стала на путь решительного пересмотра своих прежних позиций. В период, последовавший за методологич. дискуссией в психологии 1930—31, Р. прекратила своё существование.

Осн. идеи Р. изложены в книгах: Бехтерев В. М., Объективная психология, в. 1—3, СПБ, 1907—10; его же, Коллективная рефлексология, П., 1921; его же, Общие основы рефлексологии человека, 4 изд., М.— Л., 1928; Арямов И. А., Рефлексология детского возраста, М., 1924; его же, Рефлексология и педагогика, М., 1925.

Лит.: Будилова Е. А., Борьба материализма и идеализма в рус. психологич. науке, М., 1960; Петровский А. В., Об основных направлениях в рус. психологии нач. XX в., в кн.: Из истории рус. психологии, М., 1961, с. 358—438; его же, На подступах к марксистской психологии, в кн.: Вопросы теории и истории психологии, М., 1964, с. 29—250; Шеин А. А., В. М. Бехтерев как представитель материалистич. психологии, «Вопр. психологии», 1963, № 5.
А. В. Петровский. Москва.

РЕФОРМА́ЦИЯ и школа (от лат. reformatio — преобразование). Р.— антифеодальное социально-политич. движение в Центр. и Сев. Европе, связанное с гуманизмом эпохи *Возрождения*, но принявшее форму религиозного движения, направленного против католицизма. Р. началась в 14 в. и получила наибольшее распространение в 16 в. Деятели Р. выдвинули требование, чтобы содержание Священного писания было понятным всем людям, и в связи с этим выступали против привилегии католич. духовенства на образование. Ещё в конце 12 в. секта вальденсов (Франция), не выступая против католич. церкви в целом, защищала право народа читать Библию на родном языке. В 14 в. один из вождей ранней Р. в Англии Уиклиф (ок. 1320—84) осуществил первый перевод Библии на англ. язык. Крупнейший деятель Р. в Чехии Я. *Гус* заложил основы нац. языка и произвёл реформу старочешской письменности. Наиболее демократич. крыло его последователей — табориты — добились в своей общине того, что большинство её членов — мужчины, женщины и дети — овладели грамотой и глубоко изучали Библию. Высокая по тому времени образованность таборитов признавалась даже их врагами—католиками. Деятели ранней Р. отрицательно относились к школьному образованию, т. к. все уч. заведения находились под контролем католич. церкви. В связи с этим обучение грамоте детей и взрослых велось вне школы, в семейном кругу. Большое внимание к обучению и воспитанию детей в семье сохранилось и позднее, когда в крупных протестантских общинах (протестантизм — общее название течений в христианской религии, возникших в период Р. и направленных против католицизма) уже существовали свои школы (у анабаптистов, чешских братьев и др.). В 16 в. центром Р. стала Германия, а крупнейшим вождём этого движения — М. *Лютер*. Широкое распространение Р., присоединение к ней значит. части нем. князей повлекли за собой секуляризацию имуществ католич. церкви, а в связи с этим и закрытие большинства уч. заведений. Упадок школьного дела в нем.-протестантских княжествах, отмечавшийся многими гуманистами, в т. ч. *Эразмом Роттердамским*, объяснялся, с одной стороны, нежеланием новых владельцев бывших церковных имуществ расходовать деньги на школы, а с другой —

резко отрицательным отношением всех слоёв общества к схоластич. образованию. Однако необходимость идеологич. борьбы против католицизма и подготовки нового, протестантского духовенства, а также потребность княжеских дворов в достаточно образованных чиновниках заставили деятелей Р. обратить внимание и на школу. Этому способствовало и то обстоятельство, что правое крыло Р. во главе с Лютером, вступившее в союз с крупным дворянством, стало придавать большое значение воспитанию широких масс народа в духе протестантизма и верноподданичества. Так, Лютер в 1524 обратился ко всем нем. бургомистрам с призывом повсюду открывать христианские школы, к-рые должны посещаться всеми детьми. В связи с переводом Библии на нем. язык этот язык в период Р. начал проникать и в школу, где раннее обучение допускалось только на лат. языке. Усилившееся развитие ремесла и торговли побудило деятелей Р. поднять вопрос о необходимости включения в содержание элементарного образования сведений из географии, природоведения, истории, а также об улучшении преподавания арифметики, знание к-рой необходимо в повседневной жизни. Важные изменения в период Р. претерпели высшая и средняя школы. Университеты утратили прежний интернац. характер и превратились в конфессионально-локальные уч. заведения. Каждое протестантское княжество стремилось иметь свой собственный ун-т, в связи с чем число последних быстро возрастало. Были открыты ун-ты в Марбурге (1527), Кёнигсберге (1544), Йене (1556), Хельмштедте (1576) и др. Содержание университетского образования по сравнению со ср. веками изменилось мало. По-прежнему главным ф-том считался богословский, но возросла роль юридического. На философ. ф-те, кроме Аристотеля, начали изучать рим. и греч. классиков. Под влиянием Р. сложился своеобразный тип «учёной» или *латинской школы*, главная задача к-рой состояла в подготовке юношей к поступлению в ун-т или к профессионально-деятельности. Осн. место здесь отводилось изучению лат. и греч. языков и христианского вероучения в его протестантской разновидности. Фактически, закон божий как особый предмет преподавания был введён в школу именно в эпоху Р. Кроме того, в курс лат. школы включались элементарные сведения из области реальных наук, музыка и пение. Из «учёной» школы развилась классич. *гимназия*, просуществовавшая в почти неизменённом виде до 19 в. Прообразом этого типа ср. школы явилась 10-классная гимназия И. *Штурма* в Страсбурге (1538). Крупнейшим педагогом Р. был Ф. *Меланхтон*, разработавший ряд школьных уставов и составивший учебники по большинству предметов. В подготовке школьных уставов для северогерм. княжеств и в открытии здесь элементарных школ деятельное участие принимал И. *Бугенхаген*. Из числа организаторов ср. школ наряду со Штурмом широкой известностью пользовался В. *Тротцендорф*, в школе к-рого была впервые сделана попытка организовать самоуправление уч-ся.

В целом Р. сыграла положительную роль в развитии просвещения в Европе. Она выдвинула и частично осуществила требование нач. обучения всех детей на родном языке. Однако создававшиеся в эпоху Р. школы отвечали прежде всего интересам протестантской церкви, а не широких масс народа, хотя объективно и способствовали распространению грамотности. Принципиальные основы собственно нар. школы были разработаны в 17 в. Я. А. Коменским.

Лит.: Паульсен Ф., Историч. очерк развития образования в Германии, пер. с нем., М., 1908; Каутский К., Предшественники новейшего социализма, т. 1, 3 изд., М., 1924; Ball H., Das Schulwesen der Böhmischen Brüder, B., 1908; Menzel R., Die Anfänge der Volksschule in Deutschland, B., 1958; Mertz L., Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert, Heidelberg, 1902; Paulsen F., Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 3 Aufl., Bd 1, Lpz., 1919; Molnar A., Ceskobratzka výchowa před Komenským, Praha, 1956.
А. И. Пискунов. Москва.

РЕФО́РМЫ ШКО́ЛЬНЫЕ в России (от лат. reformo—преобразовываю)—преобразования школьной системы, проводившиеся в законодательном или административном порядке. Представляя собой явление историческое, Р. ш. в России отражали этапы борьбы правящих классов и передовых представителей общества в области развития просвещения.

Первая значительная реформа рус. школы была проведена в 1-й четв. 18 в. Петром I в целях преодоления культурной отсталости народов России и подготовки нужных для гос-ва специалистов. В период просветительных реформ Петра I были организованы первые светские школы проф.-технич. характера, введён гражданский алфавит, облегчивший обучение грамоте и развитие светской лит-ры, учреждена Академия наук с гимназией и ун-том. Созданные Петром I школы не замыкались в узкие проф. рамки, в их уч. планах соединялись элементы общего и проф. образования. Первой школой нового типа была открытая в 1701 *Школа математических и навигацких наук*, подготовившая большое число технически образованных специалистов. В дальнейшем были организованы артиллерийские школы в Петербурге, Москве и др. крупных городах, навигацкие школы — в портовых городах, *горнозаводские школы* при уральских горных заводах, *цифирные школы* для подготовки младшего технич. персонала и др. Преодолевая сопротивление церкви, препятствовавшей петровским реформам, светская власть стремилась провести реформу духовного образования. С 1721 создаются архиерейские школы и духовные семинарии, в к-рых обучались дети не только духовных, но и светских лиц. Активное участие в реформах школы петровского времени приняли деятели рус. просвещения 18 в.— *Феофан Прокопович*, В. Н. *Татищев*, Л. Ф. *Магницкий* и др.

Школы, возникшие при Петре I, создавались как сословно-профессиональные: каждое сословие, занимавшееся определённым родом деятельности, должно было готовиться к ней в особых школах. Однако первоначально строгого обособления не было, и в школах обучались дети всех сословий, за исключением крепостных крестьян. В дальнейшем, в связи с возвышением дворянства, к-рое превращается в правящее сословие, организация нар. образования принимает ярко выраженный сословный характер. Для дворян учреждаются сословные привилегированные закрытые уч. заведения. В 1731 в Петербурге был открыт так называемый Корпус кадет, дававший сыновьям помещиков общее ср. образование и осуществлявший одновременно подготовку к военной и гражданской службе. Корпус сыграл важную роль в развитии дворянской культуры и послужил образцом для ряда аналогичных учреждений (см. *Кадетские корпуса*, *Пажеский корпус*).

Во 2-й пол. 18 в. представителями демократич. интеллигенции (М. В. *Ломоносов* и его ученики), дворянства, купечества, а также общественными деятелями, занимавшими официальное положение в правительственных кругах (И. И. *Бецкой* и др.), предлагались многочисленные проекты школьных реформ. В 1775 франц. просветитель Д. *Дидро*, посетивший Россию в 1773—74, по просьбе Екатерины II составил проект реформы школы — «План университета или школы публичного преподавания наук для российского правительства», не соответствовавший, однако, взглядам Екатерины II и не принятый ею; Дидро и др. прогрессивные деятели того времени выдвигали идею единой системы образования: школы, включая и ун-ты,

должны быть открыты для всех детей без различия сословий, в содержание образования должны входить как гуманитарные, так и естественные науки.

Вопрос о реорганизации школьной системы России рассматривался Комиссией по составлению нового Уложения, учреждённой в 1767. Здесь чётко определились классовые требования к образованию со стороны депутатов дворян, купцов и депутата от «пахотных» крестьян Жеребцова, выступавшего за открытие сельских школ. Вопрос о реорганизации школьной системы поднимался и во время проведения местной административной реформы по указу «Об учреждении для управления губерний» 1775. В окончательном же виде разработка школьной реформы была поручена Комиссии нар. уч-щ в 1782, когда в дворянских кругах усилилась реакция после крестьянской войны под предводительством Е. И. Пугачёва. В результате работы комиссии был издан «Устав народных училищ» 1786, учреждавший 2 типа школ: *главные народные училища* в губернских городах и *малые народные училища* в уездных городах. Этим было положено начало создания школьной системы в городах России (нар. уч-ща для деревни Уставом 1786 не предусматривались).

Школьная реформа, в известной мере продвинувшая вперёд дело нар. образования в России и объединившая различные типы школ, возникшие в 18 в., была проведена в нач. 19 в. Разработка этой реформы была возложена на Главное управление уч-щ Мин-ва нар. просвещения, учреждённое в 1802, с участием видных гос. деятелей — М. М. Сперанского, Н. Н. Новосильцева, А. А. Чарторийского, В. Н. Каразина, Н. А. Строганова, а также прогрессивных учёных — Н. М. Муравьева, И. И. Мартынова и др.

«Предварительные правила нар. просвещения» 1803 и созданный на их основе «Устав учебных заведений, подведомственных университетам» 1804 определили систему нар. образования, включавшую 4 типа уч. заведений, преемственно связанных между собой: *приходское училище*, *уездное училище*, *гимназия*, *университет*. Школа объявлялась всесословной и бесплатной. Женское образование не было затронуто реформой 1804 и оставалось вне общей образовательной системы.

Реформа 1802—04 в целом носила либерально-показной характер. Она расширила возможности получения образования для детей дворян, крупного чиновничества, зажиточного городского населения. Положительной стороной реформы являлось освобождение гимназич. образования от схоластики и сугубого «классицизма», характерных для гимназий Зап. Европы, а также создание ун-тов в Петербурге, Харькове и Казани и первых пед. ин-тов. Но самые многочисленные слои населения России — крепостные крестьяне, ремесленники, торговцы — по-прежнему обслуживались гл. обр. приходскими и уездными уч-щами. Т. о., бессословная по букве устава школьная реформа 1802—04 на деле была дворянской, и её противоречивость обнаружилась уже через несколько лет.

После Отечественной войны 1812 в период «Священного союза» и аракчеевщины в ответ на свободолюбивые стремления рус. народа наступила реакция, к-рая сильно сказалась на постановке нар. образования. В 1819 из уч. плана гимназий были исключены как «опасное вольнодумство» филос. науки, политич. экономия, естественное право, отменено бесплатное обучение. Одновременно усилилось влияние религии на школу.

В 1828 был издан новый реакционный «Устав гимназий и прогимназий», действовавший до 1864, закрепивший систему, «приспособленную к потребностям разных состояний», и задерживающий распространение знаний среди непривилегированного населения. По этому Уставу связь гимназий с уездными училищами была уничтожена и вместо единой школьной системы создано 2 системы: система элементарного образования — приходское 2-летнее уч-ще и как его продолжение уездное уч-ще с 3-летним курсом, и оторванная от этих школ система ср. и высшего образования — гимназия с 7-летним курсом и ун-т. Каждая школьная ступень предназначалась для определённого сословия, причём гимназия преимущественно для дворян. Количество нач. школ, предназначавшихся для рабочих и крестьян, оставалось незначительным, и средства на их содержание сокращались. В гимназии всё более и более усиливалось классич. направление по образцу Пруссии (см. *Классическое образование*). Гимназия из ср. школы общего образования превращалась в сословно-подготовительное учреждение к ун-ту или непосредственно к чиновничьей службе.

В 60-е гг. 19 в. в обстановке нарастания революционной ситуации возникло широкое общественно-педагогическое движение, выдвинувшее требование полной ликвидации сословно-крепостнич. системы нар. образования и распространения грамотности среди населения путём создания широкой сети нач. школ и коренных изменений в ср. образовании (см. *Общественно-педагогическое движение 60-х годов 19 в.*). Мин-во нар. просвещения, вынужденное пойти на уступки общественному мнению, в 1862 разработало проекты уставов нач. и ср. уч. заведений, к-рые обсуждались в ун-тах, на пед. советах гимназий и отдельными специалистами как в России, так и за её пределами (проекты уставов были переведены на нем., франц. и англ. языки и направлены ряду иностранных учёных). Обсуждение вылилось в широкую пед. дискуссию. Замечания на проекты уставов общеобразовательных уч. заведений и проект общего плана устройства нар. уч-щ составили 7 томов. В состав Учёного комитета, работавшего над уставами, входили: Н. А. *Вышнеградский*, А. С. Воронов, П. Л. *Чебышев*, И. И. Срезневский и др. Проект 1862 характеризуется рядом прогрессивно-демократич. тенденций, но утверждённые затем официальные документы — Положение 1864, включавшее «Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения» и «Положение о начальных народных училищах»,— не закрепили этих начинаний. По Положению 1864 земствам были предоставлены ограниченные права в деле нар. образования, но и эти права они осуществляли в непрестанной борьбе с пр-вом (см. *Земство и народное просвещение*).

Нач. школа рассматривалась как самостоятельное звено системы нар. образования, обособленное от ср. школы. В её задачу входило религиозно-нравственное воспитание и сообщение уч-ся первонач. полезных знаний. Общеобразовательная ср. школа по Уставу 1864 была представлена 2 типами уч. заведений— классической и реальной гимназиями; каждый из этих типов гимназий выступал как особая школа с определённым кругом присущих ей задач. Сделан был шаг в направлении бессословной школы, и формально в гимназии могли приниматься лица всех сословий, однако фактически школы сохраняли сословно-классовый характер. Между нач. школой и уездными уч-щами, с одной стороны, и гимназией, с другой, никакой связи не было. Вопрос о характере гимназич. образования был решён компромиссно, но с сильным уклоном в сторону классического, к-рое рассматривалось правящими кругами как оплот против «превратных» воззрений и средство отвлечения внимания уч-ся от политич. и социальных вопросов. В 60-е гг. было положено начало организации женского образования и развитию сети женских общеобразовательных уч. заведений, но с пониженным по сравнению с мужскими гимназиями курсом (см. *Женское образование*, *Женские гимназии*).

В 70—80-е гг. 19 в., в период деятельности реакционного министра нар. просвещения Д. А. Толстого, в соответствии с общим направлением правительственной политики в области нар. образования влияние прогрессивных идей Р. ш. 60-х гг. в значительной степени было ликвидировано. Взамен относительно либерального «Положения о нач. народных уч-щах» 1864 было издано реакционное Положение 1874, по к-рому нач. школа поручалась опеке дворянства, усилилась роль духовенства по надзору за школой. Пр-во систематически тормозило земскую деятельность по нач. образованию. По Положению 1872 был создан особый тип школы — *городские училища*. Они должны были отвлекать детей «простого люда» от поступления в гимназию, открывавшую путь к высшей школе. В 1871 был издан новый Устав гимназий и прогимназий Мин-ва нар. просвещения, определивший, что осн. типом общеобразовательной ср. школы является 7-классная (с 1875 — 8-классная) классич. гимназия. Реальные гимназии — завоевание 60-х гг.— были упразднены. Для отвлечения лиц недворянского происхождения от поступления в гимназию, а также для удовлетворения растущей потребности пром-сти и торговли в обслуживающем персонале Уставом 1872 были учреждены 6-летние *реальные училища* — неполноценные ср. школы с проф. уклоном; позднее под давлением общественности по Уставу 1888 они были реорганизованы в общеобразовательные уч. заведения (программа 29 июля 1895), но с ограниченными по сравнению с гимназией правами (см. *Реальное образование*). В дальнейшем торгово-пром. круги добились организации *коммерческих училищ*, являвшихся по Положению 1896 общеобразовательными уч. заведениями с элементами профессионализации.

В конце 19 в. и нач. 20 в. всё более отчётливо сказывался отрыв школы от потребностей капиталистич. развития страны. Буржуазия активно заявляла о своих требованиях в отношении реформы школы, и царское пр-во было вынуждено приступить к разработке новых реформ образования. Начало было положено совещанием в Моск. уч. округе в 1899 по вопросам ср. школы, на к-ром обсуждались предложения о частичном сокращении преподавания древних языков, усилении нац.-историч. элементов в преподавании рус. языка и истории и др. В том же 1899 в комиссии, избранной Педагогич. об-вом при Моск. ун-те, разрабатывался проект создания единой гуманитарной 8-летней школы с 2 отделениями (5 лет и 3 года), пользующейся автономией от гос-ва и ставящей своей главной целью развитие умственных, физических и нравственных сил уч-ся.

В январе — марте 1900 работала комиссия, созванная министром нар. просвещения Н. П. Боголеповым, в работе к-рой, кроме ведомственных представителей, нек-рых директоров гимназий и реальных уч-щ, принимали участие известные профессора П. Г. Виноградов, Ф. Ф. Зелинский, В. В. Латышев, Ф. Е. Корш, О. Д. Хвольсон, Н. В. Бугаев, А. П. Павлов и др. В комиссии были детально обсуждены вопросы о целях и типах общеобразовательной школы, недостатки существующих уч. заведений, мн. частные вопросы улучшения уч.-воспитательной работы школы, подготовки и материального положения учителей и др. Среди других выделялся проект проф. П. Г. Виноградова о создании единой общеобразовательной школы с 8-летним курсом с 2 концентрами: младшим (5 лет) и старшим (3 года с фуркациями). Но предложения комиссии не были приняты пр-вом. После убийства Боголепова студентом П. В. Карповичем (февраль 1901) вновь назначенный министр нар. просвещения П. С. Ванновский в мае 1901 создал большую комиссию, выработавшую нек-рые новые предложения к реформе ср. школы.

Так, вместо 2 ранее существовавших типов ср. школы (классич. гимназии и неравноправного с ней реального уч-ща) было предложено установить один тип — реальную ср. школу с подразделением, начиная с 4-го класса, на 2 отделения — с лат. яз. и без него, но с усилением курса естествознания. Но предложения и этой комиссии не были утверждены пр-вом, а в дальнейшем в «Указаниях министру народного просвещения Зенгеру от 15 марта 1903» Николай II потребовал полного изменения характера реформы, предлагаемой Ванновским, и дело ограничилось лишь частичными изменениями уч. плана гимназий.

В. И. Ленин в ходе борьбы с народниками и экономистами, критикуя их культурническую деятельность, вскрыл несостоятельность враждебных марксизму взглядов на пути культурного развития страны и наметил план демократизации школы после свержения самодержавия. Вопросы просвещения В. И. Ленин рассматривал в неразрывной связи с революционными и политическими задачами пролетариата (см. *Ленин* о воспитании и образовании). Он разоблачал неспособность господствующих классов решить насущные вопросы школы, обосновывал отрицательное отношение широких масс трудящихся к политике буржуазии в области нар. образования. В период революции 1905 большевики и прогрессивная общественность боролись за ликвидацию пережитков крепостничества в школьном деле, за новую демократич. школу, за осуществление требований, выдвинутых в 1903 программой РСДРП. Передовому учительству и общественности, пользовавшимся поддержкой восставшего народа, в этот период удавалось явочным порядком перестраивать преподавание на демократич. основах и заставить Мин-во нар. просвещения пойти на нек-рые уступки. Так, в отд. местностях с нерус. населением учителя стали вести преподавание на родном яз. уч-ся, во мн. уездах, охваченных крестьянским движением, были закрыты церковно-приходские школы и взамен открыты земские и др. После подавления революции 1905 все эти уступки были ликвидированы, и с наступлением столыпинской реакции школа вступила в один из наиболее тяжёлых периодов своего существования.

В годы 1-й мировой войны с новой силой возобновились требования об изменении характера и направленности школьного образования. Министр нар. просвещения П. Н. Игнатьев совместно с представителями либеральных бурж. кругов в апреле 1915 добился учреждения спец. комиссии, к-рой было поручено выработать новые предложения для реформы ср. школы. В результате деятельности комиссии были подготовлены: проект нового Положения о гимназии Мин-ва нар. просвещения, её уч. планы и программы с объяснительными записками, проект инструкции классным наставникам, проект Положения о родительских организациях в учреждениях Мин-ва нар. просвещения. Примерные программы и объяснительные записки к ним, выработанные комиссией, представляют значительный интерес полнотой постановки важных вопросов организации и содержания ср. образования. Однако реформаторская деятельность Игнатьева была под давлением реакционных кругов прекращена, и сам Игнатьев уже в 1916 получил отставку. Этим ещё раз рус. буржуазия обнаружила неспособность к решительной борьбе за удовлетворение своих требований. Последней неудачей бурж. реформаторских усилий была попытка со стороны Гос. думы провести законопроект о введении всеобщего начального обучения, отвергнутый Гос. советом.

В период Февральской бурж.-демократич. революции 1917 Временное пр-во издало постановления от 24 и 28 апреля и 17 июня 1917, в к-рых была сделана попытка установить единый тип общеобразовательной

должны быть открыты для всех детей без различия сословий, в содержание образования должны входить как гуманитарные, так и естественные науки.

Вопрос о реорганизации школьной системы России рассматривался Комиссией по составлению нового Уложения, учреждённой в 1767. Здесь чётко определились классовые требования к образованию со стороны депутатов дворян, купцов и депутата от «пахотных» крестьян Жеребцова, выступавшего за открытие сельских школ. Вопрос о реорганизации школьной системы поднимался и во время проведения местной административной реформы по указу «Об учреждении для управления губерний» 1775. В окончательном же виде разработка школьной реформы была поручена Комиссии нар. уч-щ в 1782, когда в дворянских кругах усилилась реакция после крестьянской войны под предводительством Е. И. Пугачёва. В результате работы комиссии был издан «Устав народных училищ» 1786, учреждавший 2 типа школ: *главные народные училища* в губернских городах и *малые народные училища* в уездных городах. Этим было положено начало создания школьной системы в городах России (нар. уч-ща для деревни Уставом 1786 не предусматривались).

Школьная реформа, в известной мере продвинувшая вперёд дело нар. образования в России и объединившая различные типы школ, возникшие в 18 в., была проведена в нач. 19 в. Разработка этой реформы была возложена на Главное управление уч-щ Мин-ва нар. просвещения, учреждённое в 1802, с участием видных гос. деятелей — М. М. Сперанского, Н. Н. Новосильцева, А. А. Чарторийского, В. Н. Каразина, Н. А. Строганова, а также прогрессивных учёных — Н. М. Муравьева, И. И. Мартынова и др.

«Предварительные правила нар. просвещения» 1803 и созданный на их основе «Устав учебных заведений, подведомственных университетам» 1804 определили систему нар. образования, включавшую 4 типа уч. заведений, преемственно связанных между собой: *приходское училище, уездное училище, гимназия, университет*. Школа объявлялась всесословной и бесплатной. Женское образование не было затронуто реформой 1804 и оставалось вне общей образовательной системы.

Реформа 1802—04 в целом носила либерально-показной характер. Она расширила возможности получения образования для детей дворян, крупного чиновничества, зажиточного городского населения. Положительной стороной реформы являлось освобождение гимназич. образования от схоластики и сугубого «классицизма», характерных для гимназий Зап. Европы, а также создание ун-тов в Петербурге, Харькове и Казани и первых пед. ин-тов. Но самые многочисленные слои населения России — крепостные крестьяне, ремесленники, торговцы — по-прежнему обслуживались гл. обр. приходскими и уездными уч-щами. Т. о., бессословная по букве устава школьная реформа 1802—04 на деле была дворянской, и её противоречивость обнаружилась уже через несколько лет.

После Отечественной войны 1812 в период «Священного союза» и аракчеевщины в ответ на свободолюбивые стремления рус. народа наступила реакция, к-рая сильно сказалась на постановке нар. образования. В 1819 из уч. плана гимназий были исключены как «опасное вольнодумство» филос. науки, политич. экономия, естественное право, отменено бесплатное обучение. Одновременно усилилось влияние религии на школу.

В 1828 был издан новый реакционный «Устав гимназий и прогимназий», действовавший до 1864, закрепивший систему, «приспособленную к потребностям разных состояний», и задерживающий распространение знаний среди непривилегированного населения. По этому Уставу связь гимназий с уездными училищами была уничтожена и вместо единой школьной системы создано 2 системы: система элементарного образования — приходское 2-летнее уч-ще и как его продолжение уездное уч-ще с 3-летним курсом, и оторванная от этих школ система ср. и высшего образования — гимназия с 7-летним курсом и ун-т. Каждая школьная ступень предназначалась для определённого сословия, причём гимназия преимущественно для дворян. Количество нач. школ, предназначавшихся для рабочих и крестьян, оставалось незначительным, и средства на их содержание сокращались. В гимназии всё более и более усиливалось классич. направление по образцу Пруссии (см. *Классическое образование*). Гимназия из ср. школы общего образования превращалась в сословно-подготовительное учреждение к ун-ту или непосредственно к чиновничьей службе.

В 60-е гг. 19 в. в обстановке нарастания революционной ситуации возникло широкое общественно-педагогическое движение, выдвинувшее требование полной ликвидации сословно-крепостнич. системы нар. образования и распространения грамотности среди населения путём создания широкой сети нач. школ и коренных изменений в ср. образовании (см. *Общественно-педагогическое движение 60-х годов 19 в.*). Мин-во нар. просвещения, вынужденное пойти на уступки общественному мнению, в 1862 разработало проекты уставов нач. и ср. уч. заведений, к-рые обсуждались в ун-тах, на пед. советах гимназий и отдельными специалистами как в России, так и за её пределами (проекты уставов были переведены на нем., франц. и англ. языки и направлены ряду иностранных учёных). Обсуждение вылилось в широкую пед. дискуссию. Замечания на проекты уставов общеобразовательных уч. заведений и проект общего плана устройства нар. уч-щ составили 7 томов. В состав Учёного комитета, работавшего над уставами, входили: Н. А. *Вышнеградский*, А. С. Воронов, П. Л. *Чебышев*, И. И. Срезневский и др. Проект 1862 характеризуется рядом прогрессивно-демократич. тенденций, но утверждённые затем официальные документы — Положение 1864, включавшее «Устав гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения» и «Положение о начальных народных училищах»,— не закрепили этих начинаний. По Положению 1864 земствам были предоставлены ограниченные права в деле нар. образования, но и эти права они осуществляли в непрестанной борьбе с пр-вом (см. *Земство и народное просвещение*).

Нач. школа рассматривалась как самостоятельное звено системы нар. образования, обособленное от ср. школы. В её задачу входило религиозно-нравственное воспитание и сообщение уч-ся первонач. полезных знаний. Общеобразовательная ср. школа по Уставу 1864 была представлена 2 типами уч. заведений— классической и реальной гимназиями; каждый из этих типов гимназий выступал как особая школа с определённым кругом присущих ей задач. Сделан был шаг в направлении бессословной школы, и формально в гимназии могли приниматься лица всех сословий, однако фактически школы сохраняли сословно-классовый характер. Между нач. школой и уездными уч-щами, с одной стороны, и гимназией, с другой, никакой связи не было. Вопрос о характере гимназич. образования был решён компромиссно, но с сильным уклоном в сторону классического, к-рое рассматривалось правящими кругами как оплот против «превратных» воззрений и средство отвлечения внимания уч-ся от политич. и социальных вопросов. В 60-е гг. было положено начало организации женского образования и развитию сети женских общеобразовательных уч. заведений, но с пониженным по сравнению с мужскими гимназиями курсом (см. *Женское образование, Женские гимназии*).

В 70—80-е гг. 19 в., в период деятельности реакционного министра нар. просвещения Д. А. Толстого, в соответствии с общим направлением правительственной политики в области нар. образования влияние прогрессивных идей Р. ш. 60-х гг. в значительной степени было ликвидировано. Взамен относительно либерального «Положения о нач. народных уч-щах» 1864 было издано реакционное Положение 1874, по к-рому нач. школа поручалась опеке дворянства, усилилась роль духовенства по надзору за школой. Пр-во систематически тормозило земскую деятельность по нач. образованию. По Положению 1872 был создан особый тип школы — *городские училища*. Они должны были отвлекать детей «простого люда» от поступления в гимназию, открывавшую путь к высшей школе. В 1871 был издан новый Устав гимназий и прогимназий Мин-ва нар. просвещения, определивший, что осн. типом общеобразовательной ср. школы является 7-классная (с 1875 — 8-классная) классич. гимназия. Реальные гимназии — завоевание 60-х гг.— были упразднены. Для отвлечения лиц недворянского происхождения от поступления в гимназию, а также для удовлетворения растущей потребности пром-сти и торговли в обслуживающем персонале Уставом 1872 были учреждены 6-летние *реальные училища* — неполноценные ср. школы с проф. уклоном; позднее под давлением общественности по Уставу 1888 они были реорганизованы в общеобразовательные уч. заведения (программа 29 июля 1895), но с ограниченными по сравнению с гимназией правами (см. *Реальное образование*). В дальнейшем торгово-пром. круги добились организации *коммерческих училищ*, являвшихся по Положению 1896 общеобразовательными уч. заведениями с элементами профессионализации.

В конце 19 в. и нач. 20 в. всё более отчётливо сказывался отрыв школы от потребностей капиталистич. развития страны. Буржуазия активно заявляла о своих требованиях в отношении реформы школы, и царское пр-во было вынуждено приступить к разработке новых реформ образования. Начало было положено совещанием в Моск. уч. округе в 1899 по вопросам ср. школы, на к-ром обсуждались предложения о частичном сокращении преподавания древних языков, усилении нац.-историч. элементов в преподавании рус. языка и истории и др. В том же 1899 в комиссии, избранной Педагогич. об-вом при Моск. ун-те, разрабатывался проект создания единой гуманитарной 8-летней школы с 2 отделениями (5 лет и 3 года), пользующейся автономией от гос-ва и ставящей своей главной целью развитие умственных, физических и нравственных сил уч-ся.

В январе — марте 1900 работала комиссия, созванная министром нар. просвещения Н. П. Боголеповым, в работе к-рой, кроме ведомственных представителей, нек-рых директоров гимназий и реальных уч-щ, принимали участие известные профессора П. Г. Виноградов, Ф. Ф. Зелинский, В. В. Латышев, Ф. Е. Корш, О. Д. Хвольсон, Н. В. Бугаев, А. П. Павлов и др. В комиссии были детально обсуждены вопросы о целях и типах общеобразовательной школы, недостатки существующих уч. заведений, мн. частные вопросы улучшения уч.-воспитательной работы школы, подготовки и материального положения учителей и др. Среди других выделялся проект проф. П. Г. Виноградова о создании единой общеобразовательной школы с 8-летним курсом с 2 концентрами: младшим (5 лет) и старшим (3 года с фуркациями). Но предложения комиссии не были приняты пр-вом. После убийства Боголепова студентом П. В. Карповичем (февраль 1901) вновь назначенный министр нар. просвещения П. С. Ванновский в мае 1901 создал большую комиссию, выработавшую нек-рые новые предложения к реформе ср. школы.

Так, вместо 2 ранее существовавших типов ср. школы (классич. гимназии и неравноправного с ней реального уч-ща) было предложено установить один тип — реальную ср. школу с подразделением, начиная с 4-го класса, на 2 отделения — с лат. яз. и без него, но с усилением курса естествознания. Но предложения и этой комиссии не были утверждены пр-вом, а в дальнейшем в «Указаниях министру народного просвещения Зенгеру от 15 марта 1903» Николай II потребовал Ванновским, и дело ограничилось лишь частичными изменениями уч. плана гимназий.

В. И. Ленин в ходе борьбы с народниками и экономистами, критикуя их культурническую деятельность, вскрыл несостоятельность враждебных марксизму взглядов на пути культурного развития страны и наметил план демократизации школы после свержения самодержавия. Вопросы просвещения В. И. Ленин рассматривал в неразрывной связи с революционными и политическими задачами пролетариата (см. *Ленин* о воспитании и образовании). Он разоблачал неспособность господствующих классов решить насущные вопросы школы, обосновывал отрицательное отношение широких масс трудящихся к политике буржуазии в области нар. образования. В период революции 1905 большевики и прогрессивная общественность боролись за ликвидацию пережитков крепостничества в школьном деле, за новую демократич. школу, за осуществление требований, выдвинутых в 1903 программой РСДРП. Передовому учительству и общественности, пользовавшимся поддержкой восставшего народа, в этот период удавалось явочным порядком перестраивать преподавание на демократич. основах и заставить Мин-во нар. просвещения пойти на нек-рые уступки. Так, в отд. местностях с нерус. населением учителя стали вести преподавание на родном яз. уч-ся, во мн. уездах, охваченных крестьянским движением, были закрыты церковно-приходские школы и взамен открыты земские и др. После подавления революции 1905 все эти уступки были ликвидированы, и с наступлением столыпинской реакции школа вступила в один из наиболее тяжёлых периодов своего существования.

В годы 1-й мировой войны с новой силой возобновились требования об изменении характера и направленности школьного образования. Министр нар. просвещения П. Н. Игнатьев совместно с представителями либеральных бурж. кругов в апреле 1915 добился учреждения спец. комиссии, к-рой было поручено выработать новые предложения для реформы ср. школы. В результате деятельности комиссии были подготовлены: проект нового Положения о гимназии Мин-ва нар. просвещения, её уч. планы и программы с объяснительными записками, проект инструкции классным наставникам, проект Положения о родительских организациях в учреждениях Мин-ва нар. просвещения. Примерные программы и объяснительные записки к ним, выработанные комиссией, представляют значительный интерес полнотой постановки важных вопросов организации и содержания ср. образования. Однако реформаторская деятельность Игнатьева была под давлением реакционных кругов прекращена, и сам Игнатьев уже в 1916 получил отставку. Этим ещё раз рус. буржуазия обнаружила неспособность к решительной борьбе за удовлетворение своих требований. Последней неудачей бурж. реформаторских усилий была попытка со стороны Гос. думы провести законопроект о введении всеобщего начального обучения, отвергнутый Гос. советом.

В период Февральской бурж.-демократич. революции 1917 Временное пр-во издало постановления от 24 и 28 апреля и 17 июня 1917, в к-рых была сделана попытка установить единый тип общеобразовательной

ср. школы, имевшей 4 старших класса, преемственно связанной с высшим нач. уч-щем, но это предложение не было подкреплено общим законом. Коренные вопросы создания подлинно демократич. системы школьного образования были решены только после победы Вел. Окт. социалистич. революции (см. *Союз Советских Социалистических Республик* и *Российская Советская Федеративная Социалистическая Республика*).

Лит. см. при статьях: *Начальная школа, Гимназия, Реальное училище.* *Н. А. Зиневич.* Москва.

РЕЦЕ́ПТОРЫ (лат. receptor — принимающий, от recipio — принимаю)—специфические концевые образования афферентных (чувствительных) нервных волокон, воспринимающие раздражения и преобразующие энергию действующих на них раздражителей в процесс нервного возбуждения, к-рое затем по чувствительным нервам передаётся в вышележащие нервные центры. Р. являются периферич. отделом *анализаторов*. Они делятся на Р., воспринимающие раздражения из внешней среды организма,—*экстерорецепторы*, Р., воспринимающие раздражения из внутренней среды организма,—*интерорецепторы*, расположенные в кровеносных сосудах, тканях и внутренних органах, и *проприорецепторы*, расположенные в скелетных мышцах, сухожилиях и суставах. Т. о., Р. осуществляют приём информации из внешней и внутренней среды организма и превращение её («перекодирование») в конечном итоге в комбинации стандартных изменений биоэлектрич. потенциала, т. е. в такую стандартную форму, к-рая может быть использована организмом.

Р. характеризуются избирательной чувствительностью, т. е. повышенной возбудимостью к раздражителям определённого рода. Тем самым уже на уровне периферич. отделов анализаторов осуществляется элементарный анализ раздражителей. В соответствии со специализацией по характеру раздражителей различают следующие виды Р.: фоторецепторы, расположенные в органе зрения; фонорецепторы, находящиеся в органе слуха; хеморецепторы, возбуждающиеся при действии различных химич. веществ (Р. вкуса и обоняния, специфич. Р. пищеварительного тракта и нек-рых тканей); механорецепторы, воспринимающие тактильные раздражения кожи, а также изменения давления на стенки внутренних органов или изменения напряжения мускулатуры; к этой же группе можно отнести Р. вестибулярного аппарата, воспринимающие изменения положения тела в пространстве; терморецепторы, воспринимающие изменения температуры; они имеются как в кожной поверхности, так и на поверхности нек-рых внутренних органов. Особую группу составляют болевые Р., к-рые возбуждаются не специфич. раздражителями, а механич., химич. и температурными раздражителями, достигающими большой силы и разрушающими вследствие этого ткани организма. По своему строению разные виды Р. различны. Наиболее простое строение имеют нек-рые Р. в коже (свободные нервные окончания). Наиболее сложно устроены фоторецепторы (палочки и колбочки) и фонорецепторы (чувствительные клетки Кортиева органа).

Возбудимость Р. контролируется центральной нервной системой и может меняться в зависимости от состояния организма и от условий его деятельности. Чувствительность Р. к специфич. виду раздражителей чрезвычайно высока. Диапазон чувствительности Р. определяет их информационные возможности. В наибольшей мере эти возможности имеются у зрительных Р., чувствительность к-рых изменяется от минимальной до максимальной в десятки тысяч раз. Это является одной из причин того, что через зрительный анализатор (по примерным подсчётам) человек получает

ок. 80% всей информации от окружающего мира. См. *Вкус, Зрение, Кинестезические ощущения, Кожные ощущения, Обоняние, Органические ощущения, Осязание, Слух.*

Лит.: Андреев Л. А., Физиология органов чувств, М., 1941; Теория связи в сенсорных системах, пер. с англ., М., 1964. *В. И. Лубовский.* Москва.

РЕЧЕВА́Я АРТИКУЛЯ́ЦИЯ (лат. articulo — членораздельно произношу) — совместная деятельность речевых органов для произнесения звуков речи. Для правильной Р. а. каждого звука необходима относительно определённая система движений органов речи (артикуляционная база), ставшая привычной в данном языковом коллективе. Артикуляционная база формируется под влиянием слухового и кинестезич. (речедвигательного) контроля за правильностью произношения, к-рый осуществляется по механизму обратной связи. При нек-рых элементах сходства в Р. а. разных языков всё же у каждого языка всегда имеются свои характерные особенности Р. а., причём часто даже сходные звуки в разных языках артикулируются несколько различно, напр. русское «т» (твёрдое и мягкое) и английское или немецкое «t»; русские «е», «э» и «е» в западноевропейских языках. При обучении иностранным языкам необходимо учитывать взаимоотношения между артикуляционными базами родного и изучаемого иностранного языка и сравнивать произношение звуков речи этих языков с тем, чтобы преодолеть акцент, свойственный родному языку.

Дети усваивают правильную Р. а. лишь постепенно. Наибольшие трудности представляет Р. а. нескольких следующих друг за другом согласных, а также шипящих и свистящих звуков и звуков «л» и «р». Их правильным произношением дети иногда овладевают только к 4—5 годам. Если ребёнок к 5 годам ещё не овладел правильной Р. а. к.-л. звуков речи, следует рекомендовать логопедич. занятия.

Формирование правильной Р. а. тесно связано с развитием у ребёнка фонематического, *речевого слуха*, дающего возможность дифференцировать звуки речи. Недоразвитие фонематич. слуха или общее нарушение слуха (у слабослышащих) затрудняют овладение правильной Р. а. Искажённое произношение речевых звуков может быть обусловлено также неправильным развитием артикуляционного аппарата (дефектами нёба, языка, челюстей, губ и др.), вызывающим *косноязычие*.

Т. В. Розанова. Москва.

РЕЧЕВО́Й АППАРА́Т (органы речи) — совокупность органов, принимающих то или иное участие в образовании звуков речи при её произнесении (фонации). Р. а. можно разделить на три осн. группы органов по их роли в процессе фонации: 1) органы, являющиеся источником энергии для возникновения звука (дыхательные органы); 2) звуковые вибраторы, при колебании к-рых образуются звуковые волны (голосовые связки, а также щели и затворы, получающиеся во рту при артикуляции языка и губ); 3) резонаторы, в к-рых образуются определённые для данного звука форманты (надставная трубка, состоящая из полости носа, рта и глотки).

Роль органов дыхания, состоящих из лёгких с дыхательными путями, дыхательного горла и мышечного аппарата, приводящего в движение грудную клетку (диафрагма, межрёберные мышцы), заключается в образовании воздушной струи, направляемой под определённым давлением в гортань и далее в надставную трубку.

Гортань — верхняя расширенная часть дыхательного горла, состоит из нескольких подвижных хрящей, к к-рым прикреплены голосовые связки. При расхождении связок образуется голосовая щель. Когда голосовые связки натягиваются, сближаются и вибрируют, энергия воздушного давления преобразуется

в энергию звуковых колебаний — возникает голос, содержащий т. н. основной тон и участвующий в образовании гласных звуков, а также нек-рых согласных. Высказывается предположение, что голосовые связки колеблются под влиянием нервных импульсов, периодически поступающих сюда из мозга. Другая точка зрения состоит в том, что голосовая мышца колеблется пассивно под влиянием воздушного давления.

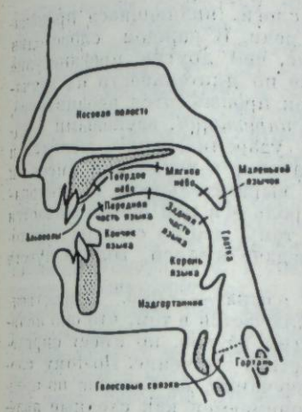


Рис. 1. Органы речи.

Над гортанью находятся полости глотки, рта и носа (надставная трубка). В полости рта имеется ряд органов, весьма существенных для образования речевых звуков: язык, в к-ром различают кончик, спинку (её переднюю, среднюю и заднюю части) и корень; альвеолы; твёрдое нёбо и нёбная занавеска (мягкое нёбо с язычком). Важная роль принадлежит также зубам и губам, ограничивающим ротовую полость и изменяющим её выходное отверстие, а также всей нижней челюсти. Ротовая полость участвует в образовании звуков в тесном единстве с глоткой, т. к. они составляют общую полость. Полость носа либо объединяется с ротоглоточной полостью, либо отделяется от неё благодаря подъёму задней части мягкого нёба. Надставная трубка выполняет двоякую функцию в звукообразовании: шумового вибратора и резонаторов. Шумовым вибратором являются щели и прорываемые воздухом затворы, образуемые при прикосновении языка к нёбу, альвеолам, зубам, при сжатии губ и прижимании их к зубам. Этот вибратор служит для образования глухих согласных (п, т, к и др.). При одновременном включении тонового (колебания голосовых связок) и шумового вибраторов образуются звонкие согласные (б, г, д и др.) и сонорные (л, м, н, р). Резонанс возникает в результате изменения формы и объёма надставной трубки и заключается в том, что часть обертонов, сопровождающих основной тон, усиливается, а другая часть заглушается, чем создаётся специфически речевой тембр звуков. Рот и глотка в качестве резонаторов участвуют в произнесении каждого звука. Носовой резонатор (в речи на рус. яз.) включается лишь при образовании носовых сонорных звуков (м, н).



Рис. 2. Голосовые связки (вид сверху и сзади).

Периферич. органы речи связаны с речевыми зонами коры и подкорковыми образованиями головного мозга двумя путями: 1) центробежными нервными волокнами, несущими импульсы от головного мозга к дыхательным мышцам, голосовым связкам, мышцам языка, губ, нижней челюсти и др., благодаря чему достигается согласованная работа речевых органов; 2) центростремительными нервными волокнами, берущими своё начало в проприоцепторах всех мышц речевого аппарата и в барорецепторах глотки и сигнализирующими в головной мозг о результатах речепроизнесения.

Координация всех органов речи осуществляется речевыми зонами коры — речеслуховыми, речезрительными и речедвигательными (см. *Локализация психических функций* в коре головного мозга) и подкорковыми образованиями, управляющими, в частности, речевым дыханием.

Анатомич. или физиологич. дефекты Р. а. (как периферического, так и центрального) — расщелины нёба, губ, языка; патология зубов; дефекты твёрдого и мягкого нёба и носовой полости; заболевания голосовых связок; поражения речевых зон коры или проводящих нервных путей и др. — всё это приводит к более или менее значительному нарушению нормального речевого развития (см. *Косноязычие, Гнусавость, Афония, Дизартрия, Заикание, Алалия*). *Т. В. Розанова.* Москва.

РЕЧЕВО́Й СЛУХ (фонематический слух) — способность человеческого уха к анализу и синтезу речевых звуков на основе различения фонем данного языка. Фонемой называется устойчивая совокупность звуковых признаков, характеризующая один речевой звук, в отличие от другого, и позволяющая различать слова в общем потоке звуков при слуховом восприятии речи. Акустич. образ фонемы возникает как абстракция и обобщение различных вариантов слышимых в речи звуков или, иначе говоря, как выделение и обобщение устойчивых дифференциальных признаков фонем. Благодаря этому создаётся относительная устойчивость («инвариантность») фонем. Распознавание фонем облегчается их системностью, тем, что каждая фонема противопоставлена другой хотя бы в одном признаке: звонкий звук — глухому, твёрдый — мягкому и т. д. Выделение дифференциальных признаков фонем происходит в процессе словесного общения и подкрепляется благодаря пониманию слов, различению их лексич. значений.

Р. с. к родному языку формируется у детей с конца первого года жизни до 4 лет и продолжает развиваться в более старшем возрасте. Сначала ребёнок различает лишь наиболее несходные речевые звуки — гласные от согласных. Затем постепенно им дифференцируются согласные звуки: артикулируемые шумные и сонорные (б — м, д— р, г—н), твёрдые и мягкие (н — нь, м — мь, б — бь, в — вь и др.). Далее появляется различение внутри сонорных (м — р, н — л, н — р, м—н, л — р) и, наконец, внутри шумных (б — д, б — г, ф — х, д — ж, с — х, ш — х, с — з, ш — ж, ш — с и др.). Развитие Р. с. неразрывно связано с овладением правильной *речевой артикуляцией*; проговаривание слов в соответствии с воспринимаемым образцом является очень важным условием выделения и обобщения дифференциальных признаков фонем и их закрепления в памяти. Задержка в овладении правильным артикулированием отрицательно сказывается на развитии Р. с.: ребёнок, будучи не в состоянии произнести какой-либо речевой звук, часто затрудняется в его различении на слух. Препятствием к развитию Р. с. является и значительная степень ранней *тугоухости*.

Для дальнейшего развития Р. с. большое значение имеет сознательное отношение детей к речи, обычно впервые обнаруживающееся у них в возрасте 4—5 лет (попытки произвольно выделять в словах отдельные звуки, находить одинаковые и сходные звуки в разных словах и т. п.). Существенная перестройка механизма Р. с. происходит при овладении письменной речью, предполагающей произвольное сознательное расчленение слов на отдельные звуки и объединение звуков в слова.

При овладении другим (не родным) языком развивается Р. с. не только к речевым звукам изучаемого языка, но и усиливается развитие Р. с. в отношении родной речи.

Лит.: Швачкин Н. Х., Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте, «Изв. АПН РСФСР», 1948, в. 13; Гвоздев А. Н., Усвоение ребенком звуковой стороны рус. яз., М.—Л., 1948; Эльконин Д. Б., Развитие речи в дошк. возрасте, М., 1958; Левина Р. Е., Воспитание правильной речи у детей, М., 1958; Боскис Р. М., Глухие и слабослышащие дети, М., 1963.

Т. В. Розанова. Москва.

РЕЧЬ — исторически сложившаяся форма общения людей посредством языка. Современная наука (языкознание, психология и др.) различает Р. и язык, понимая первую как форму или процесс общения (коммуникации), а второй — как систему фонетич., лексич. и грамматич. средств общения. Вместе с тем Р. и язык теснейшим образом взаимосвязаны как исторически, так и функционально. Являясь основой речевой деятельности, язык в то же время сам развивается, обобщая в себе речевой опыт людей. Ребёнок усваивает язык в процессе общения со взрослыми и учится пользоваться им в Р.

Общение человека с другими людьми заключается в том, что он сообщает свои мысли, желания, чувства и, вместе с тем, так или иначе воздействует на других (просит, приказывает, советует и др.). Соответственно этому различают две осн. функции Р.— сообщение и побуждение к действию. В свою очередь в функции сообщения можно выделить функцию наименования и функцию высказывания, т. к. в Р. предметы, явления, качества, действия не только словесно обозначаются (функция наименования), но и высказываются какие-либо суждения об этих предметах, явлениях и др. (предикативная функция).

Р. не только обеспечивает общение людей между собой, но и, являясь средством выражения мыслей, становится осн. механизмом мышления человека. Высшее, абстрактное мышление невозможно без Р. Определяя Р. как *вторую сигнальную систему* действительности, И. П. Павлов отмечал, что только Р. даёт возможность отвлечения от действительности и обобщения, что и составляет специально человеческое высшее мышление.

Р. человека членораздельна. В ней можно выделить отдельные элементы: речевые звуки, слова, предложения и др. Речевое общение осуществляется по законам данного языка (рус., англ. или др.), имеющего свою фонетику, лексику, грамматику и стилистику, к-рые характеризуют звуковую сторону языка, его словарный состав, правила словообразования, словоизменения, словосочетания. Звуки Р.— сложные звуки. Они характеризуются прежде всего определённым речевым тембром; изменение речевых звуков по высоте и длительности играет решающую роль при различении лишь в нек-рых языках (китайском, вьетнамском и др.). При помощи спец. приборов речевые звуки могут быть разложены на составляющие их простые звуки, имеющие разную частоту колебаний. В составе каждого гласного звука имеются гармоники — колебания, кратные основному тону. Согласные звуки обладают особым шумовым спектром. Каждый речевой звук характеризуется своими формантами — теми составляющими сложного звука, к-рые имеют наибольшую амплитуду колебаний. Они воспринимаются ухом как характерный для данного звука речевой тембр, на основе чего один речевой звук отличается от другого. Относительно устойчивая совокупность звуковых признаков, характеризующая отличие одного речевого звука от другого и позволяющая различать слова в общем потоке звуков при слуховом восприятии речи, называется фонемой. Фонемы — это минимальные единицы звукового строя языка, из к-рых образуются слова и предложения. В силу взаимного влияния предшествующих и последующих речевых звуков, входящих в состав слова, фонемы всегда бывают представлены в виде своих вариантов. В то же время взаимодействие речевых звуков

создаёт целостный звуковой комплекс слова. Восприятию слова как единого целого способствует и ударение, причём, перенос ударения может вызвать заметные изменения в речевых звуках, входящих в состав данного слова.

Слова разделяются на слоги, являющиеся произносительными единицами речи. В каждом слове один слоги произносятся громче, чем другие; произнесение слогов различается также по длительности их звучания. Слова в предложении произносятся неодинаково, что зависит от речевой *интонации*, звуковыми средствами к-рой являются ударение, пауза, мелодия и темп (определённое значение в интонации имеет и тембр Р.). Обеспечивая выразительность Р., интонация выполняет важную роль — в ней обнаруживается отношение говорящего к тому, что он сообщает; интонация способствует передаче мыслей, воли и чувств говорящего.

Лексическая единица языка — *слово*. Существенное свойство слова заключается в том, что оно является не просто комплексом звуков, но имеет определённое сигнальное предметное значение. Поэтому слова, имеющие различное звучание, но близкие по предметному содержанию, понимаются как сходные явления. Наоборот, слова, близкие по звуковому составу, но резко различающиеся по значению, обычно вызывают разную реакцию. В рус. яз. имеется св. 200 тысяч слов, но далеко не все они употребляются каждым человеком в общении с другими. Совокупность слов, к-рой человек пользуется в Р., составляет его активный словарь. Слова же, к-рые он только понимает более или менее точно, но не использует сам в Р., относятся к его пассивному словарю. Пассивный словарь много шире активного. Слова в языке часто бывают многозначны. Но люди достигают однозначного понимания благодаря тому, что в Р. слова выступают в связи друг с другом и с обстановкой Р. Это окружение слова называется контекстом, в соответствии с к-рым многозначные слова приобретают строго определённое значение. Контекст может быть словесным или предметным, ситуативным.

Любое речевое высказывание подчиняется законам данного языка не только в звуковом и словесном отношении, но и в грамматическом. Человек говорит, пользуясь словами, принадлежащими к определённым грамматич. категориям (существительным, глаголам, прилагательным и др.), и соединяя их в предложения на основе правил грамматики. Р. зависит также от определённых стилистич. правил языка.

В речевом общении участвуют две стороны — говорящий и слушающий. Соответственно этому речевое общение может быть рассмотрено с двух сторон: как произнесение Р. и как восприятие и понимание Р.

Произнесение Р. осуществляется *речевым аппаратом* (органами речи) благодаря согласованной деятельности ряда физиологич. механизмов, периферических и центральных. В процессе Р. осуществляется согласованная и очень точная работа разных частей речевого аппарата, регулируемая центральной нервной системой. В коре головного мозга существует область речедвигательного анализатора (центр Брока, находящийся в нижней лобной извилине левого полушария), имеющего важное значение в регуляции речепроизнесения. Определённая роль в управлении этим процессом принадлежит также и подкорковым образованиям (регулирующим, в частности, речевое дыхание). Для правильного речепроизнесения необходим контроль, осуществляющийся двумя путями: через слух и через кинестезич. ощущения собственных речедвижений (этим ощущениям И. П. Павлов придавал особое значение и называл их *базальным компонентом речи*). Поэтому существенное место в механизме регуляции речи занимают также те связи,

к-рые устанавливаются между зонами коры, воспринимающими речь, и областью речедвигательного анализатора. Очень важное значение в центральной регуляции речепроизнесения принадлежит системам временных первых связей — *динамическим стереотипам*, возникающим благодаря многократному восприятию различных устойчивых сочетаний элементов языка (фонетич., лексич. и грамматич.) и их произнесению в этих сочетаниях. В итоге этого применение языковых средств осуществляется в значительной степени автоматизированно, без спец. произвольных усилий. Благодаря же слуховому контролю человек замечает ошибку, если он сказал что-то неправильно.

При восприятии Р. происходит взаимодействие разных анализаторов (слухового, зрительного и двигательного). Слуховые восприятия речевых звуков соединяются со зрительными восприятиями мимики и пантомимики говорящего, а также с кинестезич. ощущениями, возникающими от напряжения собственных речевых органов при слушании чужой речи. Когда человек слышит Р., импульсы от первых клеток, расположенных во внутреннем ухе, передаются в головной мозг и восходят до слуховой зоны коры. В задней части височной области левого полушария находится слухоречевая зона коры (центр Вернике), деятельность к-рой очень важна для речевого слуха. Для осуществления процессов восприятия и понимания Р. большое значение имеет также деятельность теменно-височно-затылочных отделов левого полушария, обеспечивающих совместную работу слуховых, зрительных и осязательно-двигательных зон коры.

Обычно различают восприятие и понимание Р. Восприятие Р. рассматривается как первый уровень анализа и синтеза материальных средств языка, обеспечивающий различение слов. Для общения людей, для усвоения общественного опыта необходим более высокий уровень — понимание Р., при к-ром осуществляется анализ и синтез высказываний с точки зрения их значения, содержания. Различая восприятие и понимание Р., необходимо рассматривать их как единый взаимосвязанный процесс. Смысловое значение Р. может быть передано только путём материальных языковых средств. С другой стороны, отсутствие понимания Р. ведёт к тому, что Р. начинает восприниматься как набор звуков и их сочетаний (напр., когда человек слышит Р. на незнакомом ему иностранном языке).

Различают Р. устную и письменную. Устная Р. может быть диалогической и монологической. Диалогическая, или разговорная, Р. обычно бывает неполностью развёрнутой, т. к. она ситуативна, многое в ней не высказывается, а подразумевается благодаря общему жизненному контексту, понятному разговаривающим. Монологич. Р. (высказывания одного человека, не перебиваемые достаточно долго репликами других людей) требует предварительной подготовки. Она значительно более развёрнута и грамматически оформлена, чем диалогич. Р. Письменная Р. в большинстве совр. языков осуществляется при помощи букв, обозначающих звуки речи (исключение составляют языки, пользующиеся идеографич. письмом). Особый вид Р. представляет собой *внутренняя речь*, или Р. про себя (беззвучная Р.), при посредстве к-рой осуществляется словесное мышление. Звуковой словесной Р. человека обычно сопутствуют движения тела (*пантомимика*), *жесты* и *мимика*, придающие Р. большую эмоциональную выразительность, заменяющие отдельные слова или особо подчёркивающие их в Р. Обычно жесты и мимика не имеют самостоятельного значения. Но в патологич. условиях (у глухих людей) употребляется *мимико-жестовая речь* как самостоятельная форма речевого общения.

Речевая деятельность изучается многими науками: психологией, физиологией, языкознанием, физикой. В последние годы большое значение приобрели аспекты изучения Р., связанные с развитием теории информации и кибернетики, на основе к-рых создаётся новая отрасль науки — психолингвистика. Изучаются процессы передачи сообщения по различным техничч. каналам связи (радио, телевидение и др.), статистич. структура сообщений, особенности фонемных рядов, процессы кодирования и декодирования сообщения и т. д.

Развитие Р. у детей. Первый год жизни ребёнка рассматривается обычно как период подготовки к овладению родным языком. Первые голосовые реакции ребёнка — крик, плач — ещё очень далеки от звуков человеческой Р. Но, издавая разные крики, ребёнок упражняет свой голосовой аппарат, что имеет важное значение для последующего речевого развития. В возрасте 2—3 недель дети начинают прислушиваться к звукам, а на 3-м месяце жизни особо выделяют голос матери, вызывающий у них условную положительную реакцию. Приблизительно в это же время у ребёнка появляется лепет (певучие гласные соединяются с согласными, образуя повторяющиеся слоги: ба-ба, тя-тя, илю-лю, агу-гу и др.). Ребёнок воспроизводит отдельные звуки Р., а также нек-рые её ритмич. и интонационные особенности.

Во втором полугодии жизни определённые воспринимаемые младенцем звукосочетания начинают связываться у него с теми или иными впечатлениями и действиями. Напр., при произнесении звуков «тик-так» он поворачивает голову в сторону часов, на слова «иди, иди» — протягивает ручки к говорящему и пытается встать и т. п. Образование такого рода временных связей — первый шаг на пути овладения ребёнком словами родного языка. В это время ребёнок реагирует ещё на целый комплекс воздействий: на положение собственного тела, обстановку, говорящего человека, его интонацию и произносимые слова. Но постепенно, по мере того, как одни и те же фразы повторяются в разных условиях, из всего комплекса воздействий вычленяется реакция на голос и интонацию. Только с 10—11 месяцев появляются первые реакции на самые слова, произносимые с различными интонациями. Существенное значение в развитии речевых реакций имеют условия воспитания. Чем богаче и продолжительнее общение ребёнка со взрослыми и старшими детьми, тем скорее образуются у него условные связи, тем раньше происходит «освобождение» слова от других компонентов в сложных раздражителях.

Первые значения слов у детей весьма неопределённы, слова не имеют ещё строгой предметной отнесённости, одним и тем же словом могут обозначаться совершенно разные предметы. Фраза воспринимается как нерасчленённый комплекс и только в определённой ситуации. Ребёнок, напр., может правильно реагировать на фразы: «иди ко мне» и «где папа?», но совсем не понимать фразы, составленной из тех же слов: «иди к папе».

В конце 1-го — начале 2-го года жизни ребёнок начинает сам произносить звукокомплексы, похожие на слова. Большое значение при этом имеет подражание взрослым. В первых словах ребёнка обычно преобладают губные звуки (они раньше входили в дет. лепет, и механизм их произнесения близок механизму сосания). Наиболее рано появляются такие слова, как «папа», «мама», «баба». Интересно, что эти первые слова очень сходны у детей разных национальностей. Существенное значение в развитии Р. в конце первого — начале второго года жизни имеет то, что ребёнок начинает самостоятельно передвигаться. Он захватывает руками различные предметы и разнообразно действует с ними. Усложнение деятельности ребёнка, обогащение

её содержания порождает у ребёнка новые потребности в предметах и действиях с ними. Ребёнок начинает сам обращаться к взрослому. Наряду с такими мало специализированными звукосочетаниями, как «э-э-э», «а-а-а», «дта-дта», «ме-ме» и др., одинаково произносимыми во многих жизненных ситуациях, появляются слова, имеющие более определённое смысловое содержание, напр.: «дай», «бо-бо» (больно), «пай» (упал) и т. п. Приблизительно до полутора или двух лет происходит постепенное накопление слов, подобных указанным. Обычно ребёнком улавливаются только отдельные слоги — первый, последний или ударный. Кроме того, часто наблюдаются перестановки звуков и замены одних звуков другими. Напр., ребёнок сначала говорит «мо», вместо «молоко», потом — «моко», «моколо», и, наконец, правильно. Иногда ребёнок сразу улавливает общий облик слова, приблизительное количество звуков, ритмико-мелодич. его особенности. Дальнейшее развитие звукопроизносительной стороны Р. идёт по пути всё большего сближения с правильным произношением. Наблюдается строго закономерная последовательность овладения разными звуками Р. Раньше других различаются гласные, затем начинают различаться шумные согласные (б, п, с и др.) от сонорных (м, н, р), потом дифференцируются твёрдые и мягкие согласные, вслед за этим происходит расчленение внутри сонорных и шумных. Трудно преодолевается смешение шипящих (ж и ш) со свистящими (з и с). Позднее других появляется правильное произношение «л» и «р» (иногда только к 4—5 годам). Сложными для произношения оказываются также сочетания следующих друг за другом согласных (звуки частично пропускаются или заменяются другими). Ошибки звукопроизношения связаны не только с недостаточным владением ребёнком своим голосовым аппаратом, но и с недостаточно точным восприятием Р., несовершенством анализа звуков языка.

На протяжении 2-го и 3-го года жизни у ребёнка происходит значительное накопление словаря. К полутора годам ребёнок владеет примерно 10—15 словами, к концу 2-го года — 300 слов, а к 3 годам — примерно 1000 слов. Значения слов постепенно становятся всё более определёнными. К началу 3-го года жизни у ребёнка начинается формирование грамматич. строя Р. Первоначально фразы детей состоят из одного слова. Потом появляются примитивные предложения, в к-рых слова просто ставятся рядом друг с другом без к.-л. согласования («мама пить тяй тата»). Затем постепенно начинают появляться элементы согласования и соподчинения слов в предложении. В возрасте ок. 2 лет дети практически овладевают единственным и множественным числом существительных, временами и лицами глаголов, нек-рыми падежными окончаниями. Понимание Р. взрослого в этом возрасте превосходит возможности речепроизнесения.

В дошкольном возрасте (от 3 до 7 лет) продолжается быстрое увеличение активного словаря (до 3000—4000 слов). Значения слов во многом уточняются и обогащаются. Вместе с тем в Р. дошкольников часто встречаются слова, значение к-рых они истолковывают очень ограниченно или искажённо, в соответствии со своим жизненным опытом. Период дошкольного детства, особенно от 3 до 5 лет, богат словесными новообразованиями, создаваемыми ребёнком по аналогии с другими известными ему словами (сахарница — «сольница», копать «копаткой», дождь «налужил», угки идут «утьком» и др.).

По мере накопления опыта речевого общения у ребёнка начинает формироваться т. н. чувство языка. Ребёнок начинает не только сам говорить правильно, но и часто замечает ошибки в Р. других. Грамматич. строй Р. дошкольника усложняется. Ребёнок практически овладевает использованием разных суффиксов и префиксов, склонений и спряжений, союзов в сложных предложениях. Благодаря овладению грамматич. строем языка, а также в силу развития мышления детей, они переходят к всё более сложным формам высказывания (начинают выражать причинно-следственные и целевые взаимоотношения между предметами и явлениями). Дети начинают овладевать связной речью, произносить несколько фраз одну за другой, подчиняя их друг другу. Однако ребёнку этого возраста ещё очень трудно описать к.-л. события, рассказать о том, что ему прочитано или нарисовано на картине, так, чтобы всё было понятно из самого рассказа. Р. ребёнка этого возраста ситуативна, она изобилует нарушениями связности, пропусками, указательными местоимениями вместо названий предметов, действий, качеств; словесные высказывания сопровождаются указательными и изобразительными жестами. Но на протяжении дошкольного детства формируется контекстная Р. Она появляется сначала при пересказе прочитанного, а затем при описании к.-л. жизненных событий или картин.

Осн. особенность развития Р. у детей в школьном возрасте заключается в том, что ребёнок переходит к сознательному овладению ею. Дети приучаются к вычленению единиц речи: её звуков, отдельных слов, фраз, узнают грамматич. правила построения Р. Ведущая роль в сознательном овладении Р. принадлежит письменной Р., т. к. она предполагает ясное различение звуков Р. в словах для замены их буквами при письме, расчленение всего высказывания на отдельные слова и фразы. В школе дети обучаются Р. (чтению и письму) в условиях целенаправленного обучения под руководством учителя (см. *Обучение грамоте*). Главные трудности при овладении чтением заключаются в синтезе отдельных элементов — слиянии отдельных звуков Р. В силу того, что произнесение согласных звуков невозможно в изолированном виде, дети часто привыкают их произносить в соединении с определённой гласной. При соединении же двух звуков эта гласная препятствует их слиянию (напр., ребёнок, привыкший произносить звук «м» как «мы», читает слог «ма» как «мыа»). При обучении чтению очень важно учитывать, что произносительной единицей речи является слог. Поэтому следует учить детей послоговому чтению, начиная с подготовительных упражнений, в к-рых согласные произносятся вместе с различными гласными (напр., ма, ме, му, мы, ми и др.). При современной методике обучения выделяют три осн. этапа овладения чтением. Первый этап — аналитический; дети учатся тому, какой букве соответствует какой звук, и овладевают послоговым чтением. Второй этап — синтетический; дети переходят к чтению целых слов (часто без достаточного послогового их анализа, на основе выделения первого слога, приблизительного сходства слов по числу и ряду звуков, а также под влиянием контекста). Третий этап — беглое чтение. Сначала оно может не сопровождаться достаточным пониманием текста, поэтому необходимо приучать детей пересказывать читаемый ими текст. Обычно дети овладевают беглым чтением к 8—9 годам (иногда это происходит ещё в дошкольном возрасте, а в редких случаях — затягивается до 10 и более лет).

Противоположный чтению процесс, предполагающий переход от звуков к буквам, совершается при письме. У тех детей, у к-рых ещё недостаточно развит *речевой слух*, переход от звуков к буквам вызывает большие затруднения. Выделяют четыре стадии в формировании навыка письма. На первой (ориентировочной) стадии дети, обычно ещё в дошкольном возрасте, рисуя карандашом и подражая письму взрослых, усваивают движения лёгкого прикосновения и скольжения карандаша по бумаге, учатся замечать различия между граф. элементами по их форме, положению и соотношению друг с другом и подчинять свои движения определённым граф. задачам. На следующей (аналитической) стадии дети учатся под руководством учителя выполнять строго определённые граф. задания (написание отдельных элементов букв) в соответствии с образцами. На третьей (буквенной) стадии гл. внимание ребёнка уделяется правильному изображению букв; написание отдельных элементов букв, а также соблюдение правильной координации движений и позы при письме постепенно автоматизируются. В дальнейшем дети переходят к связному, синтетич. письму (четвёртая стадия). Сначала они пишут медленно, уделяя много внимания соединению букв в слова, правильному соотношению букв по величине, наклону, нажиму, расположению букв относительно линий, а затем начинают стремиться ускорить темп письма. У нек-рых детей из-за этого возникает ухудшение *почерка*. Поэтому учитель должен следить, чтобы ускорение темпа письма уч-ся не превышало их каллиграфич. возможностей и чтобы при этом обязательно сохранялась его графическая правильность. Овладение письмом, помимо приобретения графич. навыков, требует усвоения *орфографии* и *пунктуации*, что осуществляется обычно в младшем и среднем школьном возрасте благодаря усвоению правил грамматики и практики чтения и письма.

Овладение чтением и письмом открывает большие возможности для дальнейшего развития лексич., грамматич. и стилистич. сторон как устной, так и письменной Р. Чтение расширяет активный и пассивный словарь учеников. Ознакомление с новыми грамматич. формами также обогащает язык новыми речевыми оборотами. Развивается самостоятельная связная Р. Этому способствуют широко практикуемые в школе рассказы о прочитанном, *изложения* и *сочинения*.

Связная Р. развивается на протяжении всего обучения в школе. В младшем школьном возрасте возможности самостоятельной связной Р. ещё невелики. Так, при рассказе о прочитанном дети во многом повторяют текст, рассказ своими словами для них затруднён. В среднем школьном возрасте возможности рассказа о прочитанном значительно возрастают, но рассказ о виденном представляет ещё заметный труд (особенно в письменной форме). Для детей среднего школьного возраста легче написать изложение услышанного или прочитанного текста, чем собственное сочинение на определённую тему. Более полного развития самостоятельная связная Р. достигает в старшем школьном возрасте и продолжает развиваться и позднее (см. *Словарная работа* в школе, *Стилистика*, *Развитие речи* в школе). Развитие Р. осуществляется в единстве с развитием познавательной деятельности, в особенности её высшей формы — логич. мышления. С помощью Р. человек не только получает всё новые знания об окружающем мире, но, вместе с тем, овладевает и всё более сложными логич. формами и операциями мышления.

Развитие Р. во многом зависит от организации процесса обучения. Важно стимулировать детей к самостоятельной Р., привлекать их внимание к подбору слов, конструкциям фраз и связи предложений с точки зрения их точности и выразительности. Следует приучать детей пользоваться лит. языком и не допускать в Р. детей словесных шаблонов и вычурности. Культура Р. детей, во многом зависящая от правильной Р. окружающих, должна быть особой заботой школьного коллектива (см. *Культура речи*).

Лит.: Павлов И. П., Полн. собр. соч., т. 3—4, М.—Л., 1951; Рыбников Н. А., Язык ребёнка, М.—Л., 1926; Ржевкин С. Н., Слух и речь в свете совр. физических исследований, М.—Л., 1936; Выготский Л. С., Мышление и речь. Избр. психологич. исследования, М., 1956; Менчинская Н. А., Развитие психики ребенка, Дневник матери, [2 изд.], М., 1957; Рубинштейн С. Л., К психологии речи, «Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена», 1941, т. 35; Швачкин Н. Х., Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте, «Изв. АПН РСФСР», 1948, в. 13; Гвоздев А. Н., Формирование у ребёнка грамматического строя рус. языка, ч. 1—2, М., 1949; Егоров Т. Г., Психология овладения навыком чтения, М., 1953; Артемов В. А., Восприятие и понимание речи, «Уч. зап. 1 МГПИИЯ», 1954, т. 8; Артемов В. А. и Гинзбург В. Г., Рентгенологическое изучение речевой артикуляции, там же; Тонкова-Ямпольская Р. В., К вопросу изучения физиологии. механизмов речи, «Журн. высш. нервн. деятельности им. Павлова», 1962, т. 12, в. 1; Ахманова О. С., О психолингвистике, М., 1957; Жинкин Н. И., Механизмы речи, М., 1958; Эльконин Д. Б., Развитие речи в дошкольном возрасте, М., 1958; Люблинская А. А., Очерки психологии развития ребёнка, М., 1959; Гурьянов Е. В., Психология обучения письму, М., 1959; Соколов А. Н., Исследования по проблеме речевых механизмов мышления, в кн.: Психологич. наука в СССР, т. 1, М., 1959; Кольцова М. М., О формировании высш. нервн. деятельности ребенка, Л., 1958; Лурия А. Р., Мозг человека и психические процессы, т. 1, М., 1963; Эльконин Д. Б., Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению, в сб.: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников, М., 1962; Миллер Дж., Речь и язык, в сб.: Экспериментальная психология. Сост. С. С. Стивенс, т. 2, пер. с англ., М., 1963; Ликлайдер Дж. и Миллер Дж., Восприятие речи, там же; Сапожков М. А., Речевой сигнал в кибернетике и связи, М., 1963; Айдарова Л. И., Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников, «Вопр. психологии», 1964, № 5; Фанг Г., Акустическая теория речеобразования, пер. с англ., М., 1964; Пенфилд У. и Роберте Л., Речь и мозговые механизмы, пер. с англ., Л., 1964; Stern K. und Stern W., Die Kindersprache, 4 Aufl., Lpz., 1928; Goldstein K., Language and language disturbances, N. Y., 1948; Jakobson R., Halle M., Fundamentals of language, 's-Gravenhage, 1956; Husson R., La voix chantée, P., 1960; Kainz F., Psychologie der Sprache, Bd 2, Stuttg, 1960.

Расстройства речи. Существуют различные заболевания, вызывающие нарушения нормального развития Р. у детей или полное отсутствие речевого развития вне спец. коррекционного обучения. Существенно сказывается на развитии Р. поражение слуха (при ранней глухоте Р. детей совсем не развивается, если их специально не учат). Заболевания, вызывающие поражение речевых зон коры головного мозга, ведут к *алалиям* и *афазиям*. Диффузные изменения всей коры головного мозга, являющиеся причиной *олигофрении*, приводят к аномальному развитию Р. Наблюдаются разнообразные заболевания первных проводящих путей от коры головного мозга к речевым мышцам, а также дефекты периферич. органов Р., к-рые ведут к *дизартрии*, *косноязычию*, *гнусавости*, *афонии* и др.

Лит.: Шиф Ж. И., Очерки психологии усвоения рус. языка глухонемыми школьниками, М., 1954; Левина Р. Е., Нарушение письма у детей с недоразвитием речи, М., 1961; Зееман М., Расстройство речи в детском возрасте, пер. с чеш., М., 1962; Боскис Р. М., Глухие и слабослышащие дети, М., 1963; Митринович-Моджеевска А., Патофизиология речи, голоса и слуха, пер. с польск., Варшава, 1965.

Т. В. Розанова. Москва.

РЕ́ШЕТОВ, Виктор Васильевич [р. 10(23).III.1910] — сов. филолог и педагог, д-р филологич. наук, проф., действит. чл. АПН РСФСР (с 1959), засл. деят. н. Узб. ССР (с 1964). Чл. Коммунистич. партии с 1952. В 1931 окончил лит.-лингвистич. (тюркологич.) отделение вост. ф-та Среднеазиатского ун-та. Науч.-пед. работу начал в 1929 ещё будучи студентом. В 1935—59 заведовал кафедрой рус. языка и общего языкознания Ташкентского ин-та иностранных языков, кафедрой узб. языка Ташкентского пед. ин-та им. Низами. В 1934—55 вёл исследовательскую работу в области языков тюрк. группы в Ин-те языка и лит-ры Академии наук Узб. ССР. В 1960—63 — директор Ин-та нац. школ АПН РСФСР и гл. редактор журн. «Русский язык в национальной школе». С 1963 — ректор Узб. республиканского ин-та рус. языка и лит-ры в Ташкенте.

Р. разрабатывает проблемы сопоставительного изучения рус. и тюрк. языков и тюрк., в частности узб., диалектологии. На основе собранных им историч. и лингвистич. данных создал узб. диалектологич. школу,

обосновал теорию об опорном диалекте узб. нац. лит. языка, дал классификацию узб. говоров. Р. занимается вопросами лексики, фонетики, грамматики, а также терминологии и истории совр. узб. языка, вопросами методики преподавания рус. языка в тюркоязычных нац. школах и методики преподавания тюрк. языков в рус. школах. Он — автор учебников, уч.-методич. пособий по рус. и узб. языкам для рус. и узб. школ и вузов Узбекистана.

Соч.: Учебник узб. языка. Для рус. нач. школы (3—4 кл.), Ташкент, 1935; Учебник узб. языка. Для 5—6 кл. рус. ср. школы, Ташкент, 1935; Русско-узбекский словарь. Сост. В. В. Решетов [и др.], 2 изд., Ташкент, 1957; Совр. узб. язык. Пособие для студентов вузов, преподавателей узб. яз. в рус. группах и рус. яз. в узбекских, ч. 1, Ташкент, 1946; Краткий справочник по грамматической терминологии, Ташкент, 1950; Узбекский язык, ч. 1, Ташкент, 1959; Основы фонетики и грамматики узб. языка, 2 изд., Ташкент, 1965; Узбек диалектологияси. (Фонетика, морфология, лексика), Ташкент, 1962 (совм. с Ш. Шаабдурахмановым).

РИБО (Ribot), Теодюль Арман (18.XII.1839—9.XII.1916) — франц. психолог и философ. Окончил мед. ф-т Сорбонны. С 1885 — проф. Сорбонны, с 1888 — проф. Коллеж де Франс. В 1876 Р. организовал издание журн. «Revue philosophique» («Философское обозрение»), редактором к-рого был до конца жизни. Председатель первого междунар. конгресса психологов (Париж, 1889).

В объяснении психич. явлений Р. в основном примыкал к *ассоциативной психологии*, в его взглядах проявлялись материалистич. тенденции. Решительный противник метафизич. и интроспективной психологии и сторонник естественнонауч. методов (в т. ч. методов мед. наук, в первую очередь психопатологич. метода), Р. стремился строить психологию как экспериментальную науку на сравнительном и эволюционном принципах. Для концепции Р. характерен нек-рый биологизм. Психология, по Р., в своей основе — биологич. наука; сознание, психич. явления — эпифеномены состояний мозга (см. *Эпифеноменализм*). Тем не менее Р. признавал, что высшие проявления психики обусловлены уже социально. Чрезвычайно большое значение Р. придавал двигательным компонентам в психич. развитии и убедительно показал их роль в процессах внимания, мышления и творческого воображения. Р. считал искусственным традиционное деление психич. процессов на познавательные, эмоциональные и волевые и стремился показать их неразрывную связь.

Труды Р. охватили, по существу, все области психологии того времени (эмоции, воля, познавательные процессы, характер, психология творчества, взаимоотношения общей и патологич. психологии, философии и психологии, психофизич. проблема, история психологии). Ряд работ Р., особенно в области внимания, памяти и эмоций, не утратил своего значения до сих пор. Его труды оказали огромное влияние на целое поколение франц. психологов — А. *Бине*, П. *Жане*, А. *Пьерона*, Ж. Дюма и др., предопределили осн. особенности франц. психологии, её тесную связь с физиологией и психопатологией.

Важнейшие труды Р. переведены на мн. языки, в т. ч. и на русский.

Соч.: La vie inconsciente et les mouvements, P., 1914; в рус. пер.— Совр. англ. психология. (Опытная школа), М., 1881; Наследственность душевных свойств, СПБ, 1884; Болезни личности, СПБ, 1887; Совр. германская психология. (Опытная школа), СПБ, 1895; Психология внимания, К.—Х., [1897]; Эволюция общих идей, М., 1898; Аффективная память, СПБ, 1899; Философия Шопенгауэра, СПБ, 1901; Опыт исследования творческого воображения, СПБ, 1901; Логика чувств, СПБ, [1905]; Психология чувств, К.—Х., [1912]; Память в её нормальном и болезненном состояниях, СПБ, [1912]; О страстях, Одесса, 1912; Воля в ее нормальном и болезненном состояниях, СПБ, 1916.

Лит.: Тутунджян О. М., Теодюль Рибо, «Вопр. психологии», 1961, № 2; Chatelain P., La philosophie affective de Th. Ribot, Sion, 1922; Dugas L., Le philosophe Th. Ribot, P., 1924; Le centenaire de Th. Ribot, Agen, 1939.

М. С. Роговин. Москва.

РИВЕС, Соломон Маркович [15.VI.1892—6.VII.1953] — сов. педагог, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. АПН РСФСР (с 1945). В первые годы после Вел. Окт. социалистич. революции Р. был воспитателем и одним из руководителей учреждений для беспризорных детей (школы-коммуны и дет. городка) в Одессе. По окончании в 1924 Высших науч.-пед. курсов и аспирантуры в Москве Р. читал лекции по педагогике в Академии коммунистич. воспитания им. Н. К. Крупской, в Белорус. гос. ун-те и др. пед. вузах. С 1938 работал в Моск. гос. пед. ин-те им. В. И. Ленина, где читал курс педагогики. Преподавательскую деятельность Р. совмещал с н.-и. работой в области педагогики. На протяжении 25 с лишним лет он работал в н.-и. ин-тах Наркомпроса РСФСР и АПН РСФСР. Награждён орденом Ленина.

Р.— автор работ по различным отраслям пед. науки: теории воспитания, дидактике, школоведению, истории сов. педагогики. Особенно большое внимание Р. уделял разработке различных проблем коммунистич. воспитания. В последние годы своей жизни Р. занимался исследованием проблемы воспитания воли уч-ся в процессе обучения. Результаты этой работы (докторская диссертация), осуществлённой при участии ряда учителей, опубликованы посмертно в труде «Воспитание воли учащихся в процессе обучения» (1958) и представляют ценный вклад не только в литературу по вопросам воспитания, но и в методику исследования пед. проблем.

Соч. (кроме указ. в тексте): Опыт коммунистич. воспитания. От школы-коммуны к детскому городку имени Октябрьской революции, Л., [1924] (совм. с Н. М. Шульманом); Воспитание сознательной дисциплины, «Сов. педагогика», 1939, № 5—6; Предупреждение неуспеваемости в школе, М., 1940 (совм. с А. М. Гельмонтом).

РИМСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — один из старейших ун-тов Италии. Осн. в 1303 папой Бонифацием VIII, как уч. заведение университетского типа, однако с уклоном в сторону изучения искусств и юриспруденции. В последующие годы ун-т расширяется, возникают новые ф-ты — теологии, философии, медицины и древних языков (греч., араб. и древнееврейского) для подготовки миссионеров. В 1431 ун-т был реорганизован папой Евгением IV (эту дату иногда указывают как время вторичного основания ун-та). В течение мн. лет Р. у. находился в финансовой зависимости от пап и поэтому «кочевал» — переезжал с места на место в зависимости от резиденции пап. С 16 в. вплоть до нац. возрождения и объединения Италии Р. у. был поставлен в тяжёлые условия и не играл сколько-нибудь значительной роли. Расцвет его наступил после 1870.

В 1964/65 уч. г. ун-т имел ф-ты: юридич., политич. наук, экономики и коммерции, статистики, демографии и текущих событий, лит-ры и философии, пед., физико-математич. и естественных наук, медицины и хирургии; фармацевтич., инженерно-технич., архитектурный. Кроме того, в состав ун-та входили авианинженерная и библиотечно-архивная школы. Срок обучения в ун-те колеблется на различных ф-тах от 4 до 6 лет. Посещение лекций не является обязательным. Обучение платное: со студентов взимаются ежегодные взносы, плата за экзамены, за пользование б-кой, за практич. занятия в лабораториях и пр.

В 1964/65 уч. г. в ун-те обучалось св. 50 тыс. студентов, преподавало 248 профессоров.

Б-ка Р. у. «Алессандрина» (осн. в 1661) содержит (1965) 800 тыс. тт.

Лит.: Annuario statistico italiano 1962, Roma, 1963, p. 115.

РИМСКОЕ ВОСПИТА́НИЕ — совокупность форм и методов воспитания и обучения, существовавших в Др. Риме (до 6 в. н. э.). Характер и цели Р. в. подвергались эволюции, отражавшей изменения в жизни римского рабовладельч. общества. На ранних ступенях историч. развития Римской республики большая роль

рода и семьи в жизни общества определяла главенствующее положение семейного обучения и воспитания. Мальчики до 7-летнего возраста, а девочки и дольше росли и воспитывались под надзором матери или пожилой родственницы, к-рой специально поручалось воспитание детей. С 7 лет мальчики начинали учиться, чаще всего под руководством отца. Обучение преследовало чисто практич. цель — подготовить ребёнка к общественной, военной и хоз. деятельности в тех её формах, к-рые были обусловлены социальным положением семьи. Так, сын ремесленника или крестьянина, кроме чтения, письма и счёта, к-рому учили всех, готовился к работе в хозяйстве отца, сын сенатора учился владеть оружием, плавать, ездить верхом, знакомился с гос. устройством и историей Рима, приучался руководить с.-х. работами в поместье. Всё обучение, однако, было подчинено воспитательной задаче — подготовить римского гражданина, готового жертвовать всем ради своего рода и гос-ва, храброго воина, исполненного презрения ко всему иноземному и, прежде всего, к рабам, консервативного политика, скупого и жестокого землевладельца.

На протяжении последующих столетий эта система в основном сохранилась, претерпев лишь нек-рые изменения: воспитание детей стали поручать рабам, обучением их занимались специально приглашённые учителя.

К периоду ранней республики (к 5 в. до н. э.) относятся первые упоминания о нач. школах в Др. Риме, к-рые с самого возникновения представляли собой прежде всего уч. заведения для детей бедняков. Срок обучения составлял 4—5 лет (от 7 до 11—12-летнего возраста), обучение было совместным. Задача его заключалась в овладении навыками чтения, письма и счёта. Метод обучения чтению был буквенно-слоговой, считать учили на пальцах и на *абаке*, писать — водя рукой ребёнка, позже давая ему списывать слова и тексты нравоучительного содержания. Занятия продолжались целый день с перерывом на обед. Дисциплина поддерживалась поркой. Все нач. школы были частными, гос-во их не контролировало. Помещение и оборудование школ было крайне убогим — подчас это была часть улицы, отгороженная простынёй. Учитель (он назывался magister ludi—«начальник школы») обычно был выходцем из социальных низов; плату (крайне незначительную) он получал с родителей учеников. Несмотря на плохие условия и низкое качество обучения, школы эти были очень многочисленны и обеспечивали широкое распространение грамотности среди свободного населения. В таком виде нач. школы просуществовали до падения Др. Рима, с той лишь разницей, что в эпоху империи всё больше нач. школ создавалось и финансировалось местными властями.

Характерные для эпохи ранней республики представления о воспитании и обучении наиболее ясно выражены в сочинениях Катона Старшего (234—139 до н. э.), написанных им в качестве уч. пособий для его сына. Книги эти представляют собой сборники чисто практич. советов и указаний по с. х-ву, медицине, риторике; они пронизаны уважением к опыту предков и неприязнью к новшествам и самостоятельному исследованию.

В первой пол. 2 в. до н. э. Рим завоёвывает и подчиняет своему влиянию ряд гос-в Средиземноморья. В это время возрастает роль культуры, науки и искусства в жизни общества. Происходят изменения и в Р. в. Прежде всего возникают *грамматические школы*. Первые школы грамматиков появляются в 60-х гг. 2 в. до н. э. (в конце республики в г. Риме их насчитывается ок. 20); они получают распространение также в Италии и провинциях. В эти школы принимались мальчики 11—12 лет, научившиеся читать и писать дома,

иногда в нач. школе. В большинстве это были дети знати и богачей. Обучение продолжалось примерно до 15 лет. Школы ставили задачу—дать подростку широкое гуманитарное образование и на этой основе подготовить его к дальнейшей деятельности политич. и судебного оратора. Обучение начиналось с исправления произношения, упражнений в словоизменении, знакомства со стилистикой. Затем приступали к изучению образцовых произведений лит-ры, к-рые прочитывались, комментировались, подвергались разбору и оценке. Наконец, на заключительном этапе ученики занимались риторикой — приучались правильно развивать мысль и произносить речи. Преподаватели этих школ («грамматики», или «литераты»), как правило, были широко образованными людьми. Вышедшие гл. обр. из социальных низов, грамматики принимали активное участие в общественной жизни; многие из них добивались значительной известности.

Школы грамматиков возникли под греч. влиянием, особенно усилившимся в Риме с сер. 2 в. до н. э. Первые из этих школ были основаны греками; греч. язык преподавался в них наряду с латинским, а иногда обучение даже начинали с греческого; именно от них берёт начало то греко-латинское двуязычие, к-рое отличало образованных римлян до конца эпохи империи. Эта эллинизация римского «среднего образования» носила противоречивый, двойственный характер. С одной стороны, она выражала и углубляла разрыв между образованной частью общества и остальной массой, делала школу ещё более классово замкнутой. В то же время изучение греч. яз. способствовало распространению в Риме многих демократич. и гуманистич. идей, характерных для греч. культуры классич. поры.

Грамматич. школы с нек-рыми изменениями просуществовали до конца Римской империи. С 1 в. н. э. в них стали меньше преподавать красноречие, обучение к-рому сосредоточилось в риторских школах; изучавшиеся ранее произведения древних писателей были в конце 1 в. до н. э. заменены сочинениями Вергилия, Горация, Цицерона; с конца 1 в. н. э. школы грамматиков начинают всё чаще финансироваться и контролироваться местными городскими властями. В 1 в. н. э. появляются грамматич. школы для девочек; с 1—2 вв. н. э. грамматич. школы широко распространяются по всем провинциям Римской империи.

Теория воспитания и обучения претерпевает в период поздней республики глубокие изменения. Представление об обучении, как о процессе усвоения конкретных сведений и проф. навыков, непосредственно применимых в дальнейшей практич. деятельности, сменяется учением о воспитании всесторонне образованного и нравственно совершенного члена общества, проф. подготовка к-рого подчинена его общефилос. подготовке. Учение это наиболее полно и ярко изложено в сочинениях Цицерона, посвящённых воспитанию оратора (см. «Об ораторе», особенно кн. 1, и «Оратор», особенно гл. 1—32).

В условиях напряжённой общественной борьбы в последние десятилетия республики (нач. и сер. 1 в. до н. э.) приобретает огромное значение политич. и судебное красноречие. Это потребовало преобразования созданных греками риторских школ, в к-рых обучали греч. красноречию, в лат. риторские школы. Эти школы, открывавшие доступ к политич. карьере относительно широкому кругу лиц, вызвали нападки сторонников консервативной сенатской олигархии. В 92 до н. э. они были закрыты специальным постановлением сената, затем вскоре восстановлены, но по-настоящему они складываются лишь при императоре Августе (27 до н. э.— 14 н. э.). С этого времени они начинают играть роль своего рода высших уч. заведений и становятся органич. частью римской системы образования.

В риторских школах учились подростки и юноши в возрасте с 13—14 до 16—19 лет, в зависимости от способностей. Обучение делилось на два этапа. На первом уч-ся в письменной форме разрабатывали вымышленные ситуации, приучаясь защищать выбранную точку зрения и опровергать противную. Одновременно под руководством учителя читали и анализировали наиболее значительные образцы ораторского искусства прошлого. На втором этапе уч-ся упражнялись в ораторских выступлениях — сначала т. н. декламациях, монологах на заранее подготовленную тему, затем в контроверсиях — вымышленных судебных процессах, в к-рых один из учеников играл роль защитника, другой — обвинителя. Методы и содержание обучения ораторов в риторских школах подверглись критике уже в 1 в. н. э. Указывалось, что ученики разбирают лишь вымышленные, далёкие от жизни ситуации, что красноречие их носит искусственный характер и непригодно для практич. работы в суде. Однако риторские школы давали широкое общегуманитарное образование, знакомили с произведениями выдающихся историков, ораторов, поэтов, с философией и правом. Поэтому, несмотря на свои недостатки и иск-рый упадок, риторские школы сохраняются до конца империи. Среди римских провинций особенно известны были своими школами красноречия Галлия и Испания.

По мере формирования и усложнения бюрократич. аппарата обнаруживается потребность в специально подготовленных юристах-правоведах. Со 2 в. н. э. появляются группы правоведов, занимающихся только обучением лиц, желающих специализироваться в данной области. Эти юристы-учителя согласуют своё преподавание друг с другом и постепенно образуют более или менее устойчивые группы, получающие (со 2 в.) назв. «кафедр» права. Гос-во признаёт и финансирует их. По тому же типу оформляются «кафедры» риторики и философии. При императоре Александре Севере (222—235) был открыт ряд новых «кафедр», в т. ч. медицины и архитектуры.

К периоду ранней империи относится деятельность *Квинтилиана*. Значительное влияние на распространение в римском обществе 1—2 вв. представления о целях и способах воспитания оказали также сочинения философа-стоика Сенеки (5 до н. э.—65 н. э.).

Период поздней империи (с сер. 3 в. до нач. 6 в.) характеризуется углублением социально-экономич. и военно-политич. кризиса Римской империи. Пытаясь преодолеть его, гос-во стремится взять под свой контроль все стороны жизни общества, в т. ч. воспитание и образование. Первые проявления этой тенденции относятся еще к периоду ранней империи. Юлий Цезарь дал всем учителям права римского гражданства, Веспасиан (император в 70—79) назначил риторам ежегодный выплачивавшийся гос-вом гонорар. Постепенно грамматики и риторы (а с 4 в. и учителя нач. школ) становятся гос. служащими. Антонин Пий (император в 138—161) установил число риторов и грамматиков, полагавшихся каждому городу в зависимости от числа его жителей, а для учителей — ряд льгот и привилегий. При Александре Севере лицам, слушающим лекции на «кафедрах» права, медицины и др., если они материально не обеспечены, начинают выплачиваться стипендии. Все эти мероприятия были расширены, дополнены и сведены в единую систему императором Диоклетианом (285—305). Он установил обязательный комплект учителей для каждого типа школ, определил круг их обязанностей и суммы гонорара, ввёл обязательное преподавание математики в грамматич. школах. Аналогичная по своему характеру широкая реформа всего школьного дела, направленная на дальнейшую его централизацию и подчинение гос-ву, была проведена также императором Феодосием II в 414 и 427. Реформы эти укрепили римскую школу, и она успешно выполняла свои функции до нач. 6 в. н. э., когда император Юстиниан запретил нехристианам заниматься преподавательской деятельностью. Римская школа прекратила своё существование, уступив место христианским школам раннего средневековья.

Лит.: Monroe P., Source book for the history of education for the Greek and Roman period, N. Y., 1901; Жураковский Г. Е., Очерки по истории античной педагогики, 2 изд., М., 1963; Gwynn A., Roman education from Cicero to Quintilian, Oxf., 1926; Marrou H., Histoire de l'éducation dans l'antiquité, P., 1948; Kahrstedt U., Kulturgeschichte der römischen Kaiserzeit, 2 Aufl., Bern, 1958; Сергеенко М. Е., Жизнь древнего Рима, М.—Л., 1964.

РИСОВА́НИЕ в школе — система урочных и внеклассных занятий изобразительным искусством, в более узком смысле — уч. предмет (с 1964 называется «Изобразительное искусство»).

Занятия Р. являются важным звеном в системе художественного образования и *эстетического воспитания* детей. Они формируют эстетич. отношение детей к предметам и явлениям действительности, развивают у них интерес к иск-ву и художественной деятельности, воспитывают художественный вкус. Умение видеть прекрасное в человеческих отношениях, труде, природе, иск-ве, умение в доступных формах воплощать и утверждать прекрасное развивается у детей на занятиях Р. в результате их собственной художественно-творч. практики и благодаря знакомству с произведениями нар. и проф. изобразительного иск-ва.

Занятия Р. тесно связываются с жизнью, с практич. деятельностью уч-ся. На уроках Р. уч-ся овладевают знаниями элементарных основ реалистич. рисунка, изобразительными и оформительскими навыками, знакомятся с различными видами изобразительной деятельности: рисованием, лепкой, аппликацией, графикой, вышиванием, декоративной работой. В процессе занятий изобразительным иск-вом школьники учатся внимательно рассматривать предметы, определять их положение в пространстве относительно уровня горизонта и точки зрения рисующего, анализировать их форму, конструкцию, сравнительную величину частей и целого, определять и передавать в рисунке цвет, объём, освещённость, перспективные изменения формы, подчёркивая при этом главное и характерное в изображаемых предметах и явлениях. Умение рисовать и лепить с натуры и по памяти, а также зрительно-образные и пространственные представления помогают уч-ся на занятиях по др. предметам (напр., по лит-ре, истории, географии, естествознанию) выполнять иллюстрации, зарисовки, макеты и т. п. Развитие пространственных представлений и графич. навыков способствует усвоению таких дисциплин, как геометрия и черчение. В нач. школе осуществляется непосредственная связь заданий по труду и Р.

Занятия Р., обогащая воображение, фантазию уч-ся, развивая их художественно-творческие способности, помогают выявить детей, имеющих особую одарённость к изобразительному творчеству; такие дети направляются в кружки, изостудии дворцов и домов пионеров и школьников, в спец. художественные школы.

В России Р. как уч. предмет впервые стали преподавать с 1732 в кадетских корпусах. В 1804 его ввели в гимназиях, уездных уч-щах, а впоследствии и в нек-рых других уч. заведениях. С 70-х гг. 19 в. Р. как обязательный предмет преподавалось лишь в реальных и коммерч. уч-щах, но со значительным уклоном в сторону технич. и архитектурного рисунка. В гимназиях и прогимназиях того времени Р. преподавалось факультативно. Только в 1890 оно было вновь восстановлено как обязательный уч. предмет. Долгое время господствующими методами обучения Р. оставались т. н. копировальный и геометрич. методы, сущность к-рых заключалась в механич. воспроизведении образцов и сухом схематизме. Однако на геометрич. основе был разработан и ряд прогрессивных для своего времени методик, напр. система А. П. Саножникова, построенная на Р. с натуры геометрич. тел и плоских моделей, специально организованных в пространстве. Во 2-й пол. 19 в. Р. с натуры всё более вытесняет копирование рисунков классич. гипсов и архитектурных деталей, но требования к работам уч-ся продолжали сводиться к чёткости применения правил линейной перспективы и к высокому уровню тех. отделки изображения. Лишь в нач. 20 в. получает развитие т. н. «натуральная» система, воспринявшая лучшие стороны системы русского художника-педагога П. П. Чистякова (1832—1919), создателя передовой художественной школы, сочетавшей лучшие традиции академич. обучения с достижениями реалистич. иск-ва.

После Вел. Окт. социалистич. революции вплоть до 30-х гг. Р. в школе было частью комплексных программ и системы обучения по методу проектов. Лишь в 30-х гг. в связи с постановлениями Коммунистич. партии и Сов. пр-ва о школе Р. постепенно становится самостоятельным уч. предметом с чётким кругом уч.-воспитательных задач, ориентированным на сообщение уч-ся определённой системы знаний и навыков реалистич. рисунка. Большой вклад в разработку сов. системы и методики обучения Р. в школе в разное время внесли Е. С. Кондахчан, Г. В. Лабунская, Г. А. Назаревская, П. Я. Павлинов, Е. Е. Рожкова, Н. П. Сакулина, Е. А. *Флерина*, авторские коллективы Н.-и. ин-та художественного воспитания, создавшие осн. методич. пособия и программы обучения Р. в школе. Осн. труды по психологии изобразительной деятельности принадлежат Н. Н. *Волкову*, Л. С. *Выготскому*, Е. И. Игнатьеву, В. П. *Киреенко*.

По действующим программам (1965) на Р. в школе отводится один урок в неделю в 1—7-х классах. Занятия в 5—7-х классах, как правило, проводятся в спец. кабинетах (см. *Рисования и черчения кабинет*). Программа предусматривает выполнение уч-ся практич. работ и ознакомление с произведениями изобразительного иск-ва. Практич. занятия включают Р. с натуры, Р. на темы окружающей жизни и лит. произведений и декоративно-оформительские работы. Все виды практич. работ связаны между собой едиными уч.-воспитательными целями. Осн. видом практич. работы уч-ся на уроках является Р. с натуры, значение к-рого возрастает от класса к классу. Рисуя с натуры, уч-ся овладевают знаниями и навыками в области реалистич. рисунка, способами построения и организации изображения, к-рые затем помогают им в других видах практич. работ. Р. на темы развивает творч. воображение, композиционное мышление уч-ся, умение самостоятельно использовать полученные изобразительные знания и навыки в создании рисунка; вместе с Р. с натуры оно решает ряд уч. задач, поэтому его нельзя рассматривать как второстепенное, особенно в нач. школе. Декоративные работы, сопровождаемые беседами учителя и показом произведений нар. и совр. проф. декоративного иск-ва, подводят уч-ся к пониманию роли декоративно-прикладного иск-ва в жизни человека. Программа Р. распределяет материал и предъявляет требования к дет. работам соответственно возрастным возможностям уч-ся, сохраняя при этом логич. последовательность и специфику изобразительных задач. Напр., в 1-м и 2-м классе при Р. с натуры предметы ставятся перед уч-ся так, чтобы отпадала надобность в передаче перспективных изменений формы и светлотных отношений. С 3-го класса дети постепенно овладевают умением рисовать предметы согласно законам перспективы, передавать объём и цвет предметов с учётом свето-воздушной среды. Для каждой практич. работы важно, чтобы ребёнок выполнил её не только посильно грамотно, но и выразительно, т. е. передал своеобразие предмета, явления, события, отметил его гл. черты, свойства, функции, посильно использовал выразительные возможности цвета, света, линии, композиции, художественных материалов: карандаша, краски, дерева, ткани и др.

Наряду с практич. работой на уроках Р. уч-ся знакомятся с произведениями изобразительного иск-ва. Произведения, отобранные для беседы, должны быть доступны детям данного возраста. Во время бесед уч-ся могут быть показаны оригинальные произведения, а также кинофильмы, диафильмы, репродукции и др. Беседы об иск-ве в 1-х и 2-х классах занимают лишь часть урока (10—15 мин.). С 3-го класса программа предусматривает спец. уроки-беседы. В процессе беседы не следует упрощённо толковать художественные произведения. Нужно говорить не только о теме и сюжете, но и о достоинствах цвета, формы, композиции, об использованных автором средствах выражения замысла, об индивидуальной творч. манере художника.

В систему внеклассной работы по изобразительному иск-ву (особенно для старшеклассников) входят кружки рисования, лепки, декоративно-прикладного иск-ва, клубы юных любителей иск-ва, школьные художественные музеи; для уч-ся организуются экскурсии в художественные музеи, лекции, тематич. вечера, встречи с художниками, выставки произведений местных художников в здании школы, конкурсы на лучший рисунок и иллюстрацию, выставки изобразительного творчества уч-ся и т. п. (см. *Изобразительное искусство* в школе).

Лит.: Рожкова Е. Е., Рисование в 5—6 кл., М., 1957; Программы кружков внешкольных учреждений и школ. Кружки по художеств. воспитанию детей. Сборник, М., 1960; Лабунская Г. В., Назаревская Г. А., Рожкова Е. Е., Уроки рисования в нач. школе, 3 изд., М., 1961; Методика обучения рисованию в восьмилетней школе, М., 1963; Программы восьмилетней школы. Изобразительное искусство, М., 1964.

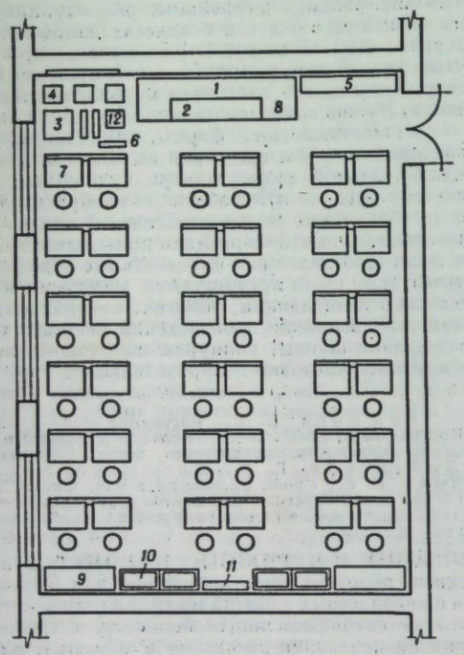
Б. П. Юсов. Москва.

РИСОВА́НИЯ И ЧЕРЧЕ́НИЯ КАБИНЕ́Т в школе — спец. оборудованное помещение для проведения уроков и внеклассных занятий по графич. дисциплинам.

Учитывая специфические особенности и требования методики преподавания *рисования* и *черчения*, для Р. и ч. к. выделяют просторную и светлую классную комнату полезной площадью не менее 50 *м*², размещённую на одном из верхних этажей школьного здания. Желательно, чтобы окна были обращены на северо-восток, а потолок и стены комнаты имели матовую поверхность во избежание образования бликов; потолок покрывается побелкой с таким расчётом, чтобы коэффициент отражения составлял от 70 до 80%, стены окрашиваются в светлые тона (палевый, светло-зелёный, бледно-жёлтый).



В кабинете устанавливаются в 3 ряда индивидуальные чертёжно-рисовальные столики, оборудованные подъёмными крышками. Ножки столиков при помощи металлич. угольников и шурупов прикрепляются к полу. Расстояние между столиками должно быть не менее 60 *см*, а между рядами — ок. 1 *м*, что даёт возможность устанавливать в проходах спец. подставки для рисования с натуры. Кабинет может быть оборудован также и двухместными лабораторными столами.



1. Классная доска. 2. Стол учителя. 3. Чертёжная машина «Кульман». 4. Натурный столик. 5. Шкаф для инструментов и материалов. 6. Подставка для гипсов. 7. Столы ученические. 8. Кафедра. 9. Шкаф для натурного фонда. 10. Стеллажи. 11. Фанерный «пакет». 12. Трёхгранный угол.

Наибольшая освещённость на столах при люминесцентных лампах должна быть равной 400 *лк*, при лампах накаливания — 200 *лк*. Не рекомендуется оборудовать кабинет светильниками равномерно рассеянного света шаровой формы, а также люцеттами из цельного стекла, от прямых лучей к-рых на чертёжных досках возникают блики. Наиболее удобными являются светильники СК-300.

Стол учителя устанавливается несколько выше столов уч-ся. С этой целью в кабинете перед классной доской оборудуется возвышение в виде помоста—кафедры. У торцовых сторон учительского стола устанавливаются 2 разбирающихся столика, к-рые используются на уроках рисования для демонстрации натуры.

Подвесная классная доска оклеивается либо линолеумом, либо релином коричневого или зелёного цвета. Рекомендуемая длина доски 3,5 *м*, высота — 1,3 *м*. Поле доски делится на 3 равные части по длине. Левая треть разграфляется в клетку, что даёт учителю возможность объяснить порядок составления эскизов, правая — заполняется т. н. аксонометрич. сеткой, средняя — оставляется неразлинованной. Пространство между нижней кромкой классной доски и полом кафедры может быть использовано для размещения необходимых чертёжных и измерительных инструментов. Над доской укрепляется экран для проецирования уч. диа- и кинофильмов, на окнах — шторы для затемнения.

Натурный (или постановочный) фонд Р. и ч. к. состоит, как правило, из предметов быта, посуды, орудий ручного труда; муляжей фруктов и овощей, чучел птиц и животных; наборов гипсовых геометрич. тел и простейших орнаментов; гипсовых слепков головы и фигуры человека; тканей разных цветов без рисунка (для фона).

Для проведения бесед об изобразительном и декоративно-прикладном иск-ве в кабинете рекомендуется иметь наборы репродукций картин, образцы изделий нар. и совр. проф. декоративного иск-ва; диафильмы и альбомы, посвящённые творчеству выдающихся мастеров живописи, графики, скульптуры и архитектуры; эпидиаскоп для демонстрации диафильмов и репродукций; для занятий по рисованию — наборы акварельных красок с кистями и баночки для воды.

В оборудование кабинета входят: комплект чертёжных досок размером 40×60 *см* с рейсшинами к ним, один экземпляр чертёжной машины «Кульман» (для демонстрации уч-ся процесса изготовления чертежей), модель трёхгранного угла (для демонстрации изготовления чертежа в системе проекций) и др. чертёжные приборы и инструменты. Модели и детали машин для составления эскизов и технич. рисунков с соответствующими пояснительными надписями размещаются на стеллажах; комплекты крупноформатных таблиц и репродукций — в фанерных «пакетах» или кассетах (репродукции и таблицы наклеиваются на картон); необходимый измерительный инструмент — штангенциркули, нутромеры, кронциркули, линейки металлические, резьбомеры и др. (из расчёта по одному инструменту на двух уч-ся) — в лабораторных шкафах. Раздаточный материал в виде карточек для индивидуальных занятий удобно хранить в ящиках для библиотечных формуляров. Все уч. наглядные пособия, имеющиеся в Р. и ч. к., систематизируются по разделам, темам и отдельным урокам.

В кабинете экспонируются уч.-методич. таблицы по черчению и рисованию, осн. положения ГОСТ «Чертежи в машиностроении», портреты выдающихся деятелей рус. инженерной графики и изобразительного иск-ва (с краткими текстовыми пояснениями), организуются отчётные выставки лучших работ уч-ся и др.

Лит.: Из опыта преподавания черчения в ср. школе. Сб. статей. Под ред. С. И. Черняева, М., 1954; Владимиров Я. В., Кабинет черчения ср. школы, М., 1956; Эйдельс Л. М., Оборудование уроков черчения и внеклассная работа, М., 1956; Ботвинников А. Д., Справочник для учителей черчения, 2 изд., М., 1961; Дембинский С. И., Кабинет черчения и рисования в ср. школе, 2 изд., М., 1964.

С. И. Дембинский. Москва.

РИСУНОК — см. *Графические работы*, *Рисование*, *Изобразительное творчество*.

РИТМИКА в дошкольном учреждении (от греч. ῥυθμός — соразмерность, стройность) — система исполняемых под музыку физич. упражнений, имеющая целью развитие у детей музыкально-эстетич. восприятия и пластич. выразительности движений.

Как методич. система Р. возникла в конце 19 в. по инициативе швейц. композитора и педагога Ж. Э. Далькроза и получила впоследствии широкое распространение в различных воспитательных и уч. заведениях ин. стран. Сов. система музыкально-ритмич. воспитания разработана проф. Н. Г. Александровой и её учениками.

Наряду с *пением* и слушанием музыки, занимающими осн. место в *музыкальном воспитании* детей, Р. развивает у дошкольников муз. способности, *музыкальный слух*, *музыкальную память*, чувство ритма, воспитывает у них эмоциональную отзывчивость на музыку,

формирует умение осознавать её содержание, средства муз. выразительности и передавать их в движении. В занятиях по Р. используются осн. гимнастич., танцевальные, имитационные движения, способствующие физич. развитию детей, выработке у них правильной осанки, координации движений, ориентировки в пространстве. Музыкально-ритмич. упражнения должны отвечать интересам и возможностям ребёнка, поэтому осн. место среди них занимают игры, хороводы, пляски, несложные гимнастич. упражнения, взаимно дополняющие друг друга.

На занятиях по Р. дети учатся двигаться в соответствии с характером музыки, её темпом, ритмич. рисунком (гл. обр. при неоднократном его повторении), акцентами, метром, пульсацией.

Усложнение предусмотренных программой по Р. знаний и навыков, связанных с темпом, метроритмом, формой муз. произведения, направлено на их постепенно возрастающую детализацию, более тонкое различение, бо́льшую произвольность в выполнении движений.

Помимо дошкольных учреждений, Р. широко используется в различных специальных школах для аномальных детей.

Занятия Р. продолжаются и в школе — в специальных кружках и на факультативных занятиях.

Лит.: Далькроз Э. Ж., Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства. 6 лекций, СПБ, 1913; Шацкая В. Н., Музыка в детском саду, 2 изд., М., 1923; Румер М. А., Из опыта работы по музыке и ритмике в детском саду, М., 1926; Бабаджан Т., Двоскина Ю., Метлов Н., Румер М., Музыкально-ритмическое воспитание в дошкольных учреждениях, М., 1930; Александрова Н. Г., 100 пьес и отрывков для занятий по ритмике, М., 1948; Конорова Е., Ритмика в театральной школе, М., 1947; Ветлугина Н. А., Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр, М., 1958; её же, Содержание музыкального воспитания и обучения на занятиях, в кн.: Система эстетического воспитания в детском саду, М., 1962; Кенеман А. В., Музыкальная игра в системе музыкально-ритмического воспитания детей дошкольного возраста, в сб.: Вопросы эстетического воспитания в детском саду, М., 1960.

Н. А. Ветлугина. Москва.

РИТОР (греч. ῥήτωρ) — оратор и (с 5 в. до н. э.) учитель красноречия в Др. Греции. После завоевания Греции Римом (146 до н. э.) это назв. стало применяться к ораторам и преподавателям теории красноречия в Др. Риме. Выдающимся Р. был *Квинтилиан*.

Лит. см. при ст. *Риторская школа*.

РИТОРСКАЯ ШКОЛА — уч. заведение, в к-ром готовили ораторов и политич. деятелей. Теория риторики как искусства убеждения и красноречия стала разрабатываться впервые в Др. Греции афинскими софистами (5—4 вв. до н. э.); первое руководство по риторике было составлено Кораксом и Лисием, позднее многое в риторике было усовершенствовано Исократом. Более глубокое филос. обоснование красноречие получило в трактате *Аристотеля* «Риторика». Позднее на греч. языке появилось большое количество риторич. руководств, сборников с образцами риторич. искусства. Знаменитые ораторы (Исократ, Исей, Демосфен и др.) привлекали к себе молодёжь, учившуюся у них приёмам публичных диспутов, рассуждений на политич. и филос. темы. Постепенно на этой почве формировались Р. ш., ставшие высшей ступенью греч. образования. Помимо искусства риторики, в них давались и нек-рые другие знания, расширявшие общий кругозор молодых риторов. В эпоху эллинизма (конец 4 — конец 1 вв. до н. э.) Р. ш. приобрели особенно большое значение. Они отличались от других школ как методикой преподавания и ораторским стилем, так и нек-рыми особенностями языка. Наиболее известные Р. ш. находились не только в Афинах, но и в Пергаме (М. Азия), и на о-ве Родосе. В эпоху распространения власти Рима на средиземноморские страны Р. ш. появились и в Риме (см. *Римское воспитание*). Теорию риторики в Риме

разрабатывали в основном Цицерон и *Квинтилиан*, сочинение к-рого «Наставление в ораторском искусстве» применялось как практич. руководство по риторике и в последующие эпохи, а школа его в Риме стала первой гос. Р. ш. в Римской империи. Однако в эту эпоху в связи с исчезновением политич. красноречия риторика стала обращаться в схоластич. правила произнесения хвалебных, заупокойных и т. п. речей и ведения споров по казуистич. вопросам. Р. ш. в качестве высшей образовательной ступени продолжали существовать в Римской империи вплоть до её падения. Риторика была воспринята христианской образованностью и в виде школьного предмета включалась в программы европ. гимназий вплоть до 19 в.

Лит.: История греч. лит-ры. Под ред. С. И. Соболевского [и др.], т. 2—3, М., 1955—60; История римской лит-ры. Под ред. С. И. Соболевского [и др.], т. 1—2, М., 1959—62; Жураковский Г. Е., Очерки по истории античной педагогики, 2 изд., М., 1963; Roberts W. Rhys, Greek rhetoric and literary criticism, L.— N. Y., 1928; Kroll W., Rhetorik, Stuttg., 1937.

РЙХТЕР (Richter), Фридрих [псевдоним — Жан Поль, Jean Paul (12.III.1763—14.X.1825)] — нем. писатель и педагог. Род. в Баварии в семье учителя и органиста. Был студентом-теологом в Лейпциге, но не закончил курса из-за материальных затруднений. Работал школьным учителем в небольшом баварском городке Шварценбахе, потом в Берлине, Веймаре и др.

Излюбленные сюжеты Р.— идиллически-юмористич. изображение жизни школьного учителя. Широкой известностью пользовалась его книга «Левана, или Учение о воспитании» («Levana, oder Erziehungslehre», 1807), в к-рой заметно значительное влияние взглядов Ж. Ж. Руссо. В представлении Р. идеальный человек есть гармонич. максимум всех индивидуальных дарований, к-рые и должны развиваться в процессе воспитания. Предпосылкой успешного воспитания является создание радостного, весёлого окружения. Учитель должен, прежде всего, любить детей, быть во всех отношениях примером для них. Не создав целостной пед. системы, Р. высказал много ценных соображений, созвучных прогрессивной педагогике 19 в.: призыв индивидуализировать воспитание и обучение в зависимости от особенностей внимания, памяти, мышления ученика, высокая оценка роли дет. игр в воспитании, мысли об использовании эстетич. воспитания как средства воспитания нравственного. Большое место в воспитании Р. отводил религии. Важное значение он придавал правильному воспитанию женщины-матери, но его взгляды на роль женщины в обществе консервативны.

Будучи идеалистом-романтиком, Р. надеялся исцелить все общественные болезни «теплым убеждением» (см. В. Г. Белинский, Поли. собр. соч., т. 8, 1955, с. 237).

Соч.: Sämtliche Werke. Historisch-kritische Ausgabe, Abt. 1—3, Weimar—B., 1927—[1964] (изд. не закончено).

Лит.: Touroff N., Jean Paul als Pädagoge, Lausanne, 1906; Münch W., Jean Paul, der Verfasser der Levana, B., 1907; Müller J., Jean Paul und Michael Sailer als Erzieher der deutschen Nation, Münch., 1908; Harich W., Jean Paul, Lpz., 1925.

С. Ф. Егоров. Москва.

РОБЁН (Robin), Поль (1837—1.IX.1912) — франц. педагог, участник 1-го Интернационала, разрабатывавший вопросы «интегрального» (всестороннего, целостного) образования и воспитания. В 1861—64 преподавал физику и естественные науки в лицеях (Рош-сюр-Йон, Брест), а также занимался популяризацией науки среди рабочих. Встретив противодействие со стороны администрации, Р. переехал в Бельгию (1864). Здесь он вёл большую просветительную работу среди рабочих. Р. был членом Федерального совета бельг. секции 1-го Интернационала, в 1868 составил доклад брюссельских секций Брюссельскому конгрессу Интернационала по вопросам воспитания. В этом докладе он призывал «искать новую систему воспитания, при к-рой одновременно будут развиваться мыслящий ум и рабо-

тающая рука». Гармонич. развитие всех способностей человека позволит, по мнению Р., новому обществу использовать в полной мере все силы каждого человека. В содержание интегрального воспитания и развития включалось «знание великих научных законов, способов исследования, которые привели к их открытию, общее понятие о промышленности и её современных приёмах, теоретич. и практич. изучение орудий, развитие художественного чувства, практическое изучение справедливости в повседневной жизни». С положениями этого доклада тесно связана работа Р. «Об интегральном образовании» («De l'enseignement intégral», 1869—72). Р. полагал, что должны существовать две фазы образования: «спонтанное» (свободное) приобретение знаний без строгой системы (в младшем возрасте) и систематич. теоретич. занятия (примерно с 12—14 лет). Р. хотел, чтобы преподавание вело к большим обобщениям, добивался изгнания остатков метафизики из обучения, придания ему науч. материалистич. характера. Важно, чтобы дети научились и познавать и производить. Большое место в обучении должна занять история труда (открытий, изобретений, развития материальной культуры).

Решающее значение, по мнению Р., имеет развитие духа пытливости. «Не спешите с ответом на возникающие у детей вопросы,— советовал он,— а больше старайтесь помочь им найти ответы на эти вопросы путём опытов, в книгах». Р. выступал против авторитарности в воспитании. Самодеятельность детей во всех областях жизни школы, по его мнению, является важнейшим условием успеха; Р. хотел, чтобы дет. коллектив имел свою организацию (самоуправление). Р. стремился ввести производительный труд в школу и связать его с общим образованием. Труд на пользу коллектива, как указывал Р., вызывает интерес к знаниям.

В 1869 Р. был выслан из Бельгии по политич. мотивам во Францию. В 1870 он привлекался к суду («третий процесс Интернационала»). С 1871 жил в Лондоне, участвовал в работе Генерального совета Интернационала. С 1876 преподавал математику и механику в одном из колледжей Лондонского ун-та. С конца 1880 Р. руководил дет. приютом Прево в Семпюи (вблизи Парижа). Свои идеи он пропагандировал в бюллетене «L'éducation intégrale» («Интегральное воспитание»), на курсах для франц. и зарубежных учителей, к-рые он проводил в Семпюи. В 1893 опубликовал «Манифест к друзьям просвещения и прогресса в целях распространения принципов, методов и приёмов интегрального воспитания» («Manifeste aux amis de l'instruction et du progrès pour la diffusion de principes, méthodes et procédés de l'éducation intégrale», 1893), в к-ром вновь выступил со своей системой взглядов, призывая применять принципы «интегральности, целостности, пропорции и гармонии».

Реакционные круги и, в частности, католич. церковь подняли против Р. злобную кампанию (ему инкриминировалось, напр., отсутствие в Семпюи «патриотического» воспитания в духе официальной доктрины). В 1894 Р. вынужден был уйти из приюта.

В последующие годы издавал журнал «Интегральное воспитание», непосредственно пед. деятельностью не занимался. Р. оказал значительное влияние на формирование взглядов ряда педагогов-новаторов нач. 20 в. (С. Фор, М. Верне, Ш. Лезан, А. Ферьер, Ф. Феррер и др.).

Соч.: De l'enseignement intégral, «La Philosophie Positive», 1869, sept.—oct., 1870, juillet, 1872, juillet; в рус. пер., в сб.: Свободное трудовое воспитание. Под ред. Н. К. Лебедева, П.— М., 1921.

Лит.: Кайданова О. В., Сиротский дом Прево и его создатель Поль Робен, «Свободное воспитание», 1907 — 1908, № 9—10; Шильникова М. Е., Из опыта работы П. Робена в интернате Прево, «Сов. педагогика», 1956, № 12; Фрумов С. А., Пед. идеи П. Робена, в кн.: Французская школа и борьба за её демократизацию. 1850—1870, М., 1960; Giroud G., Cemplis, P., [1900]. *С. А. Фрумов.* Москва.

РО́ВИД (Rowid), Хенрик (12.XI.1877 — погиб в 1944, очевидно, в Освенциме) — польский педагог, нар. учитель. В 1898 окончил учительскую семинарию в Жешуве и начал пед. деятельность в нар. школах. В 1904 поступил на филос. ф-т Ягеллонского (Краковского) ун-та, где в 1910 получил степень доктора. В 1913—14 изучал педагогику и психологию в ун-те в Лейпциге, работая под руководством В. *Вундта*. В это же время в Кракове сотрудничал с Я. *Давидом*, к-рый оказал на него большое влияние. Был гл. редактором пед. журналов: «Ruch Pedagogiczny» («Педагогическое движение», 1912—33) и «Chowanna» («Хованна», 1933—39). Организатор и руководитель Гос. учительских курсов в Кракове, к-рые явились первой в Польше формой высшего образования учителей нач. школ. Преподавал пед. психологию в Пед. студии Ягеллонского ун-та и в Пед. ин-те в Катовице.

В области пед. теории занимался разработкой гл. обр. проблем пед. психологии (написал первый в Польше учебник пед. психологии), теории новой школы, названной им «творческой школой», и образования учителей. Пед. взгляды Р. наиболее полно отражены в написанной в 1926 книге «Творческая школа» («Szkoła twórcza»). Созданный им термин «творческая школа» был принят в польской педагогике для обозначения польской разновидности трудовой школы. Теория творч. школы создавалась Р. под влиянием, с одной стороны, передовых идей польской педагогики 19 в. (Трентовский), с другой стороны, под влиянием зап.-европ. *трудовой школы* и *нового воспитания*. Р. подчёркивал, что необходимость перестройки школы определяется происходящими в мире общественными изменениями. Творч. школа, охватывающая нач. период обучения, должна формировать общественную активность ребёнка, развивать его способности к участию в создании общественных благ и воспитывать ребёнка гражданином и человеком. В творч. школе учитель должен уметь возбуждать интересы и инициативу детей, развивать их творчество, самодеятельность и самостоятельность. Для того, чтобы руководить таким процессом воспитания, необходимы хорошо подготовленные учителя. Поэтому Р. требовал проведения коренной реформы в области образования учителей нач. школ, создания пед. ин-тов, связанных с ун-тами. Он разработал программу и методику подготовки учителей нач. школы. Р. благодаря своим теоретич. трудам, практич. пед. и редакторской работе в значительной мере способствовал распространению и углублению пед. знаний среди широких учительских масс и оказал большое влияние на польскую педагогику 1918—39.

Соч.: Reforma kształcenia nauczycieli, Kraków, 1912; Podstawy pedagogiki Trentowskiego, Lwow—Warsz., 1920; Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły, [Warsz.], 1958; System daltoński w szkole powszechnej, 3 wyd., Warsz., 1933; Psychologia pedagogiczna, cz. 1—2, 4 wyd., Kraków, 1938; Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą, Warsz., 1931; Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki w szkole powszechnej, Kraków, 1934; Młodzież współczesna w świetle własnej opinii, Kraków, 1935; Podstawy i zasady wychowania, 2 wyd., Warsz., 1958.

Лит.: Chmaj L., Prądy i kierunki w pedagogice XX w., [Warsz.], 1962, s. 184—87; Hulewicz J., Wstęp, в кн.: Rowid H., Podstawy i zasady wychowania, Warsz., 1958; Rowid H., Szkoła Suchodolski B., Wstęp, в кн.: Rowid H., Szkoła twórcza, Warsz., 1958. *Э. Сташинский.* Варшава.

РОГИНСКИЙ, Гирша Залмонович [15(28).XII. 1903—19.X.1957] — сов. зоопсихолог, д-р пед. наук, проф. В 1927 окончил историч. ф-т Ленингр. гос. ун-та, после чего в течение 10 лет работал преподавателем ср. школы. В 1929 окончил пед. отделение Пед. ин-та им. А. И. Герцена. С 1930 по 1934 был ассистентом проф. В. А. *Вагнера* и под его руководством вёл н.-и. работу по сравнительной психологии; принимал участие в создании Музея эволюции нервной системы и сравнительной психологии при Ин-те мозга им. В. М. Бехтерева. В 1937—41 преподавал в Пед. ин-те им. А. И. Герцена, одновременно заведуя музеем Ин-та мозга. Последние годы жизни Р.— проф. Ленингр. ун-та, а затем Пед. ин-та им. А. И. Герцена. Осн. труд — монография «Навыки и зачатки интеллектуальных действий у антропоидов (шимпанзе)», 1948.

Материалистич. подход к оценке существующих зоопсихологич. теорий, а также богатый экспериментальный материал дал возможность автору подвергнуть объективной критике концепции зарубежных исследователей (в частности, В. *Кёлера*) и обогатить отечественную зоопсихологию рядом существенно новых данных, в основном по вопросу об образовании навыков у низших и высших обезьян. Полученный Р. экспериментальный материал с его теоретич. обобщением широко используется для решения нек-рых вопросов предыстории интеллекта.

Соч.: Психика человекообразных обезьян, [Л.], 1945; Развитие мозга и психики, [Л.], 1948.

РО́ДИН, Александр Феоктистович [10(22).VIII.1890—18.VI.1963] — сов. методист по внешкольному образованию и краеведению. В 1917 окончил Моск. коммерч. ин-т по пед. циклу. Будучи студентом, включился в культ.-просвет. работу среди детей и подростков моск. окраин: организовал для рабочей молодёжи клуб-читальню при Грибоедовской б-ке с применением активных методов работы подростков над книгой (рассказывание, беседы, творч. работы и доклады, экскурсии). После Великой Октябрьской социалистической революции принимал активное участие во внешкольной работе. Педагогическая работа Р. в больнице для детей, больных костным туберкулёзом, привлекла внимание Н. К. Крупской. Она предложила распространить опыт Р. на другие больницы страны с длительным пребыванием детей. С 30-х гг. осн. направлением в работе Р. становится школьное краеведение. В 30—40-е гг. Р. возглавлял историко-краеведч. работу в Моск. городском доме пионеров, где был создан кабинет по изучению Москвы. По инициативе Р. было организовано «Московское общество юных историков». С 1943 Р. руководил семинарами — «четвергами» при Моск. гор. ин-те усовершенствования учителей, во время к-рых проводились встречи с видными гос. деятелями, представителями науки, лит-ры, иск-ва, нар. образования. С 1947 Р. работал в системе АПН РСФСР. Наибольшей известностью пользуются написанные Р. краеведч. пособия для учителей «История родного города» (1951) и «История родного села» (1954).

Соч. (кроме указ. в тексте): Клубы для детей и подростков, М., 1919 (совм. с В. Г. Марцем); Клубная работа в школе, М.— Л., 1926 (совм. с К. И. Львовым); Внеклассная воспитательная работа в нач. школе, М., 1940; Внеклассное чтение по истории в V—VII классах, М., 1959; Массовые формы внеклассной работы по истории в восьмилетней школе, М., 1961. Из минувшего. Воспоминания педагога-краеведа, М., 1965.

А. Е. Сейненский. Москва.

РОДИ́ТЕЛЬСКИЕ СОБРА́НИЯ — одна из осн. форм связи школы с семьями уч-ся и пропаганды пед. знаний среди родителей.

В практике сов. школы определились два основных вида Р. с.— общешкольные и классные. Общешкольные Р. с. проводятся не реже 2 раз в течение уч. года, классные, как правило, — 1—2 раза в четверть. Общешкольные Р. с. готовятся администрацией школы совместно со школьным *родительским комитетом* (их повестки обычно обсуждаются на заседаниях пед. совета), классные — *классным руководителем* и активом родителей уч-ся данного класса.

На Р. с. родители знакомятся с планами уч.-воспитательной работы школы (классных руководителей), получают информацию о состоянии успеваемости и дисциплины школьников, обсуждают пути выполнения единства пед. требований семьи и школы к детям, вопросы помощи школе в осуществлении всеобуча, в организации досуга детей, проф. ориентации и т. п.

На общешкольных Р. с. заслушиваются отчёты о работе родительского комитета и его комиссий, сообщения учителей, ст. пионервожатого и актива уч-ся о деятельности пионерской и комсомольской организаций в школе. В повестку дня Р. с. включаются выступления педагогов, работников внешкольных учреждений, юристов, врачей, посвящённые актуальным вопросам практики коммунистич. воспитания. В нек-рых школах Р. с. проводятся дифференцированно: для молодых родителей, родителей первоклассников, выпускников, собрания отцов и др.

На классных Р. с. обсуждаются также вопросы обучения и воспитания детей, наиболее актуальные для данного возраста. Так, на Р. с. в начальных классах преимущественное внимание уделяется вопросам организации режима дня младших школьников, помощи им в учении, их личной гигиене и др.; на собраниях родителей старшеклассников — проблемы проф. ориентации, нравственного поведения, самовоспитания, полового воспитания подростков и молодёжи и др. На классные Р. с. приглашаются для беседы с родителями учителя, работающие в данном классе, а в необходимых случаях директор или завуч. Особого пед. такта (см. *Такт педагогический*) требуют от классного руководителя его сообщения на Р. с. об успеваемости и поведении уч-ся, об отношении родителей к воспитанию своих детей. Публичная «проработка» на Р. с. т. н. трудных детей и их родителей не только не достигает цели, но, как правило, приводит к тому, что оскорблённые родители перестают посещать школу, отношения между ними, учителем и ребёнком осложняются. Поэтому всё, что можно решить в индивидуальных беседах с родителями, на Р. с. не обсуждается.

РОДИ́ТЕЛЬСКИЙ КОМИТЕ́Т школы — орган родительской общественности, создаваемый в целях обеспечения постоянной и тесной связи школы с родителями уч-ся. Р. к. привлекает родителей к активному участию в жизни школы, оказывает помощь в уч.-воспитательной работе, в организации самообслуживания и общественно полезного труда уч-ся, внеклассной работы, в осуществлении всеобщего обязательного обучения детей. Он содействует проведению оздоровительной работы среди детей, пед. пропаганды среди населения, помогает укреплять хоз. и уч.-материальную базу школы.

Р. к. избирается на общем родительском собрании (в больших школах — на конференции) сроком на 1 год из числа кандидатов, рекомендованных классными родительскими собраниями. Он состоит обычно из председателя, 1 или 2 его заместителей, секретаря, 3—5 членов. Председатель Р. к. является членом пед. совета, он приглашается также и на др. пед. совещания. Для руководства отдельными участками работы из актива родителей создаются как постоянные, так и временные комиссии. Р. к. в своей работе опирается на классные родительские комитеты, избираемые в нач. уч. года на классных родительских собраниях.

Р. к. составляет план работы на год или полугодие, к-рый согласуется с общешкольным планом (см. *План работы школы*). Классный родительский комитет согласует свой план с планами работы школы, Р. к. и классного руководителя. Р. к. в своей деятельности поддерживает контакт с руководством школы и учительским коллективом, с родительскими комитетами домоуправлений, ЖЭКов, Советами содействия семье и школе, созданными на мн. предприятиях и учреждениях, профсоюзными, советскими и комсомольскими организациями.

Совместно со школой Р. к. в целях пед. пропаганды среди родителей проводит лекции, доклады, бесе-

ды, родительские дни, в к-рых участвует весь учительский коллектив школы. В эти дни родители могут получить консультацию у любого учителя, прослушать беседу врача, директора, его заместителя или приглашённого лектора по актуальным проблемам обучения и воспитания. Организуются также родительские ун-ты, лектории. Практикуются классные родительские собрания, а в больших школах — родительские конференции, где родители делятся положительным опытом семейного воспитания, что является важной формой пед. пропаганды.

Добиваясь единства в воспитании и обучении детей в семье и школе, члены Р. к., родительский актив посещают отдельные семьи, знакомятся с условиями жизни уч-ся, выявляют причины пропуска занятий, неуспеваемости и т. п. Родители оказывают повседневную помощь учителям в организации экскурсий уч-ся, походов, путешествий, в посещении театров, выставок. Они выступают перед уч-ся с докладами, лекциями, в частности о выборе профессии, руководят кружками и пр.

Р. к. может оказать школе существенную помощь. Но для этого директор и учительский коллектив должны постоянно направлять деятельность родительской общественности, поддерживать её. За активную помощь школе члены родительских комитетов награждаются органами нар. образования, профсоюзными организациями, местными Советами почётными грамотами, а за особые заслуги могут быть представлены к награждению значком *«Отличник народного просвещения»*.

РОДИ́ТЕЛЬСКИЙ СОВЕ́Т (комитет) на предприятии — общественная организация, создаваемая для оказания помощи рабочим и служащим предприятия (совхоза, колхоза) в воспитании детей.

Р. с. избираются родителями уч-ся, работающими на предприятии. Они поддерживают постоянную связь с администрацией и *родительскими комитетами* школ, где учатся дети работников предприятия, и с родительскими комитетами при домоуправлениях, где они живут; помогают школам в организации внеклассной работы, в проведении пед. пропаганды среди родителей, принимают активное участие в организации летнего отдыха детей. Особое внимание Р. с. уделяет семьям, где неблагополучно с воспитанием детей. В необходимых случаях Р. с. с помощью профсоюзной организации и администрации предприятия принимают меры к улучшению материально-бытового положения родителей уч-ся, добиваются материальной помощи уч-ся из школьного фонда всеобуча. Для популяризации положительных примеров семейного воспитания Р. с. используют общие собрания рабочих и служащих, родительские ун-ты, стенную печать, заводскую печать и радио и др. Проводятся собрания, посвящённые вопросам семейного воспитания, взаимоотношениям семьи и школы, где выступают учителя, директора школ и родители. Представители Р. с. знакомят уч-ся с деятельностью предприятия, рассказывают о труде их родителей.

РОДИ́ТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т в СССР.

Р. у. возникли в СССР ещё в 20-е гг., но широкое распространение получили в конце 50-х — нач. 60-х гг.

В отличие от семинаров и лекториев для родителей, Р. у., как правило, имеют постоянный контингент слушателей, 2-годичный курс обучения и ведут занятия по определённой системе. Р. у. не являются учебными заведениями с единой обязательной программой: для них разработана примерная программа, излагающая содержание и методы воспитания детей, включающая сведения по возрастной физиологии и психологии, дет. гигиене, семейной педагогике и др. Рабочая программа, уч. план Р. у. составляются в зависимости от местных условий и контингента слушателей. Составом слушателей определяются также структура Р. у. и направление его работы. Так, наряду с ун-тами для родителей есть ун-ты для общественного родительского актива школ, ЖЭКов, предприятий; ун-ты для молодых отцов и матерей и др. В Р. у. используются разнообразные формы занятий. Осн. формой работы со слушателями в Р. у. являются лекции-беседы. Наибольшим успехом у родителей пользуются лекции (организуемые обычно не чаще одного раза в месяц), в к-рых умело сочетаются теоретич. положения с практич. советами. После лекций, как правило, проводятся семинарские занятия, на к-рых слушатели обмениваются опытом семейного и внешкольного воспитания. В целях закрепления и расширения пед. знаний для слушателей Р. у. устраиваются экскурсии в дет. учреждения, музеи, на выставки, демонстрируются кинофильмы, посвящённые проблемам воспитания, организуются индивидуальные консультации по пед., мед. и юридич. вопросам. В конце уч. года в Р. у. проводятся диспуты слушателей по наиболее актуальным проблемам воспитания, вечера вопросов и ответов и конференции по обмену опытом. Ни вступительных, ни выпускных экзаменов в Р. у. нет, но в конце курса слушателям поручается провести анализ своей практич. работы с учётом полученных знаний.

Вся учебная и организационная работа в Р. у. ведётся на общественных началах. К преподаванию в Р. у. привлекаются высококвалифицированные специалисты: учителя, воспитатели, работники дошкольных и внешкольных учреждений, врачи, учёные-педагоги, психологи, искусствоведы и др.

Наряду со стационарными Р. у., есть и другие формы Р. у., напр. созданный Домом пропаганды АПН РСФСР Радиоуниверситет для родителей — цикл бесед по семейному воспитанию; с 1965 издаётся серия лекций «Родительский университет на дому»—подписное издание, включающее св. 30 лекций по актуальным проблемам семейного воспитания. *И. Н. Конобеевская.* Москва.

«РОДНИ́К» — художественный и науч.-популярный журнал для детей старшего возраста. Выходил с 1882 по 1917 в Петрограде. Создан писательницей и переводчицей Е. А. Сысоевой; после её смерти журнал редактировал педагог и дет. писатель А. Н. Альмединген.

В нём печатались произведения рус. и зарубежных писателей: Станюковича, Григоровича, Гаршина, Куприна, Мамина-Сибиряка, Короленко, Свирского, Пришвина, Марка Твена, Жюля Верна, Киплинга и др. Много внимания уделялось биографич. рассказам о выдающихся людях, публиковались рассказы о творчестве писателей, особенностях их мастерства, публиковались науч.-популярные произведения. Журнал знакомил читателей с событиями совр. жизни (разделы «По белу свету», «Дома и за границей»).

«Р.» — один из лучших дет. журналов конца 19 — нач. 20 вв. Однако он не ставил своей целью формирование социальных взглядов детей, а историч. события оценивал с позиций официальной народности.

Лит.: Свиридова З. И., О журнале «Родник», «Тр. Ленингр. гос. библиотечного ин-та им. Н. К. Крупской», 1959, т. 5, с. 371—75.

РОДНО́Й ЯЗЫ́К в нерусской школе — основной язык обучения и один из уч. предметов в общеобразовательных нац. школах СССР, преподавание к-рого имеет целью дать уч-ся знания и навыки, необходимые для свободного пользования единым лит. языком своего народа, а также развитие их речи (см. *Развитие речи*).

Право обучаться на своём Р. я. народы СССР получили в результате победы Великой Окт. революции. В дореволюционной России, где школа для нац. меньшинств и т. н. инородцев являлась орудием русификации, обучение на Р. я. в нерус. школах допускалось в исключительных случаях, гл. обр. в узкоклерикальных целях. Лишь белорусы, украинцы, грузины, армяне, азербайджанцы, узбеки и народы Прибалтики имели свою письменность. Большинство народов России (в т. ч. значительная часть тюркских, многие из финно-угорских и иранских народов, народы Сев. Кавказа и Крайнего Севера) не имели своей письменности и печатной лит-ры; грамотность народов нерус. национальностей не превышала 1—2%. Одним из первых декретов Сов. власти была «Декларация прав народов России» (1917), к-рая провозгласила равенство народов России и отменила все нац. привилегии и ограничения, существовавшие до революции. Сов. гос-во предоставило каждому народу безусловное право осуществлять обучение в школах на своём Р. я. В окт. 1918 Наркомпрос РСФСР принял постановление «О школах национальных меньшинств», в к-ром, в частности, говорилось о том, что «все национальности, населяющие Российскую Социалистическую Федеративную Советскую Республику, пользуются правом организации обучения на своем родном языке в обеих ступенях Единой Трудовой Школы и в Высшей школе» (Сб. декретов, 1917—1918, 1920, с. 1767). За годы Сов. власти были созданы письменность, учебная, научная и художественная лит-ра на Р. я. 48 народов СССР, составлены нац. грамматики, подготовлены нац. пед. кадры, открыты тысячи школ с преподаванием на Р. я. уч-ся. Для всех нерус. школ СССР были созданы учебники на Р. я. (см. статьи о просвещении в союзных республиках СССР, напр. *Белорусская Советская Социалистическая Республика*, *Грузинская Советская Социалистическая Республика*, *Казахская Советская Социалистическая Республика* и др.).

Преподавание всех дисциплин на Р. я. в нерус. школах ведётся или с 1-го по 10-й классы (в союзных республиках, в Татарии, Башкирии), или с 1-го по 8-й классы (напр., в школах Тувинской и Якутской АССР), или с 1-го по 4-й классы (напр., в школах народов Северного Кавказа, Коми, Марийской, Мордовской, Удмуртской, Чувашской АССР); в школах народов Крайнего Севера — нанайцев, ненцев, чукчей, эвенков, эскимосов и др.— дети обучаются на Р. я. в первых двух классах. В большинстве нац. школ по желанию коренного населения начиная с 4-го—5-го классов обучение школьников может переводиться с Р. я. на русский, при этом Р. я. сохраняется как один из осн. уч. предметов в восьмилетней школе; в 9—10-х классах изучается родная лит-ра. Содержание и структура курса Р. я. в нерус. школе, методика его преподавания примерно те же, что и для курса рус. яз. в рус. школе. Курс Р. я. в нач. классах имеет целью обучить школьников чтению и письму (см. *Обучение грамоте*), сформировать у них основные речевые навыки, дать элементарные сведения по грамматике и (наряду с *объяснительным чтением*) по лит-ре, *природоведению* и истории. В 5—8-х классах в процессе изучения фонетики, морфологии и синтаксиса Р. я. уч-ся овладевают речевыми, орфографич., пунктуационными и стилистич. навыками, необходимыми для свободного пользования Р. я. (см. *Орфография*, *Орфоэпия*, *Пунктуация*, *Стилистика*). Занятия Р. я. в школе тесно связываются с уроками родной лит-ры. При разработке и совершенствовании содержания и структуры школьного курса Р. я., методики его преподавания, при подготовке учебников Р. я. широко используется опыт рус. школы, методич. наследие выдающихся рус. педагогов и достижения сов. методики преподавания рус. языка в рус. школе (см. *Русский язык в школе*).

Наряду с Р. я. в нерус. школах преподаются рус. язык (с 1-го по 10-й классы) и один из иностранных языков (в 5—10-х классах), при этом на уроки Р. я. и лит-ры отводится ок. 30% уч. времени, предусмотренного уч. планом на изучение языковых дисциплин, на уроки рус. языка и лит-ры ок. 55% и иностранного языка до 15%. При обучении школьников рус. и иностранным языкам учитываются особенности и закономерности их Р. я., окружающая языковая среда и др. (см. раздел Русский язык в нерусской школе в статье *Русский язык* и статью *Иностранные языки*).

Для нерус. школ издаются на Р. я. буквари, книги для чтения и учебники элементарной грамматики — для 1—4-х классов, учебники Р. я. (морфология и синтаксис) для 5—8-х классов, хрестоматии и учебники по родной лит-ре.

Подготовка преподавателей Р. я. для нерус. школ осуществляется в нац. пед. уч-щах и ин-тах и на спец. ф-тах (отделениях) Р. я. и лит-ры в нац. ун-тах. Проблемы преподавания курсов родных и рус. языков и лит-ры в нерус. школах разрабатываются в н.-и. ин-те нац. школ АПН РСФСР и н.-и. ин-тах педагогики союзных республик.

Лит.: Национальные школы РСФСР за 40 лет. Под ред. Ф. Ф. Советкина, М., 1958; Жиенбаев С., Қазақ тілінің методикасы, Алматы, 1946; Шахбазян Т., Методика преподавания арм. яз., Ереван, 1958 (на арм. яз.); Дзидзигури В., Методика преподавания груз. яз. в нач. школе, Тб., 1959 (на груз. яз.).

Ф. Ф. Советкин. Москва.

РОЖДЕ́СТВЕНСКИЙ, Николай Сергеевич (р. 1.XII. 1892) — сов. методист рус. языка, д-р пед. наук, проф. В 1917 окончил отделение рус. языка и словесности Петрогр. историко-филологич. ин-та и в том же году приступил к пед. работе преподавателем рус. языка и лит-ры ср. школы в Пятигорске. В 1932 начал научно-пед. работу в высшей школе доцентом кафедры рус. языка Моск. гос. пед. ин-та им. А. С. Бубнова и Моск. обл. пед. ин-та. С 1943 ведёт в системе АПН РСФСР исследовательскую работу в области методики преподавания рус. языка. Старший научный сотрудник Ин-та общего и политехнич. образования (до 1960— Ин-т методов обучения). Р. разрабатывает проблемы методики преподавания рус. языка в нач. и ср. школе, в частности методики обучения орфографии и преподавания грамматики. В своих работах последовательно проводит принцип связи обучения грамматике и правописанию с развитием устной и письменной речи уч-ся. Он автор (совм. с М. Л. Закожурниковой) учебников рус. яз. и методич. руководств к ним.

Соч.: Пособие для практических занятий по рус. языку в нац. пед. вузах, 3 изд., М., 1960 (совм. с Н. И. Поспеловым); Обучение орфографии в нач. школе, 2 изд., М., 1960; Свойства рус. правописания как основа методики его преподавания, М., 1960; Очерки по истории методики нач. обучения правописанию, М., 1961; Начальное обучение рус. языку. Пособие по методике рус. языка для студентов-заочников, М., 1963 (совм. с В. А. Кустаревой); Рус. язык. Учебники для 3-х и 4-х классов нач. школы, М., 1965 (совм. с М. Л. Закожурниковой).

РОЖДЕ́СТВЕНСКИЙ, Сергей Васильевич [6(18).IX. 1868—17.VI.1934] — рус. историк, педагог, историк русского просвещения 18—19 вв. Чл.-корреспондент Российской АН (1920). Окончил Петербургский ун-т. До 1917 — профессор женского Педагогич. ин-та в Петербурге, после Октябрьской революции — 1-го и 2-го педагогич. ин-тов.

Труд Р. «Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802—1902» содержит анализ законодательства и перечень важнейших административных распоряжений по нар. просвещению. Р. изучал проблемы истории систем просвещения в России 18—19 вв. и по результатам своих исследований опубликовал ряд статей в журн. и сборниках. Ценность трудов Р. в разностороннем раскрытии содержания документации по нар. образованию в России. Р. — автор многочисленных рецензий на учебники по рус. истории для ср. школы, а также историч. повестей для юношества.

Соч. (кроме указ. в тексте): Мат-лы для истории учебных реформ в России в XVIII—XIX вв. Сост. при участии В. Г. Соломина и П. П. Тодорского, СПБ, 1910; Очерки по истории систем нар. просвещения в России в XVIII—XIX вв., СПБ, 1912; Первоначальное образование С.-Петербургского ун-та

8 февраля 1819 года и его ближайшая судьба, П., 1919; Основы социальной организации пед. труда в XVIII—XIX вв., «Архив истории труда в России», 1923, кн. 8, с. 35—63.

РОЗЕНТАЛЬ, Дитмар Эльяшевич [р. 12(24).II. 1900] — сов. языковед, методист по русскому и иностранным языкам, профессор. Окончил в 1923 историко-филологич. ф-т МГУ. Пед. деятельность начал в 1922 как преподаватель ср. школы. С 1925 работает в вузах Москвы, с 1927 — в МГУ, где с 1962 заведует кафедрой стилистики рус. языка ф-та журналистики. Р. является членом Учебно-методич. совета Мин-ва просвещения РСФСР, Науч.-технич. совета Мин-ва высшего и ср. спец. образования СССР, Орфографич. комиссии Ин-та рус. языка АН СССР. В 1939—62 — зам. главного редактора журнала «Русский язык в школе». Р. разрабатывает теоретич. основы и практич. вопросы рус. правописания, науч. принципы практич. стилистики рус. языка (в 1963 вышла его «Практическая стилистика современного русского литературного языка»). Р.— автор уч.-методич. пособий по рус. языку для уч-ся и учителей, уч. пособий и учебников для вузов, а также популярных трудов по культуре речи.

Соч.: Правила рус. орфографии и пунктуации, М., 1956; Практическая стилистика совр. рус. языка, М., 1957 (совм. с В. А. Мамоновым); Трудные вопросы грамматики и правописания, в. 1—2, М., 1958—60 (совм. с В. А. Добромысловым); Трудные случаи пунктуации, М., 1961 (совм. с К. И. Былинским); Литературное редактирование, 2 изд., М., 1961 (совм. с К. И. Былинским); Совр. рус. язык [Учебник для университетов], М., 1954; Культура речи, 3 изд., М., 1964; Совр. рус. язык, 2 изд., М., 1964 (совм. с др.); Пособие по рус. языку для поступающих в вузы, 4 изд., М., 1965; Вопросы рус. правописания, 2 изд., М., 1965.

РОЗМИНИ-СЕРБАТИ, Антонио (25.III.1798—1.VII. 1855) — итал. философ и педагог. Получил университетское образование в Падуе. В 1821 принял духовный сан. В 1828 основал религиозное об-во «Милосердных братьев». В своих филос. произв. пытался обосновать догмы католич. религии с помощью разработанной им системы объективного идеализма. Несмотря на духовный сан и близость к высшим церковным кругам, Р.-С. за свои сочинения подвергался преследованию иезуитов. Его сочинения попали в папский индекс запрещённых книг. Р.-С. создал ряд работ по вопросам педагогики, в основу которых легли его философские воззрения. Он считал, что воспитание должно быть единым по своей цели, системе и методам. Высшая цель педагогики — совершенствование личности в духе требований христианской религии и морали: этого можно достичь планомерным и гармонич. развитием всех человеческих способностей. Однако физич. воспитание должно быть подчинено духовному, а интеллектуальное — нравственному. Несмотря на то, что Р.-С. придавал большое значение религиозному воспитанию, он был убеждённым противником схоластич. школы и иезуитских коллегий, как не соответствующих выдвинутой им осн. цели воспитания. Высшим принципом методики является, по мнению Р.-С., соответствие последовательности обучения в порядке возрастания трудности осн. этапам развития человеческого ума. Этот принцип лёг в основу разработанной им системы воспитания и развития ребёнка в период от рождения до 7-летнего возраста.

Соч.: Della educazione cristiana, Venezia, 1823; Saggio sull'unità dell'educazione, Firenze, 1826; Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio della umana educazione, Torino, 1857; Scritti vari di metodo e di pedagogia, Torino, 1882.

Лит.: Джеррини Г. Б., Итал. педагогика в XIX столетии, в кн.: Райнери Д. А., Педагогика в пяти книгах, т. 1, М., 1913; Calogero G., Pedagogisti stranieri contemporanei, Firenze-Agrigento, 1960; Fasolo M., Linee di storia della pedagogia moderna, Firenze, 1958, p. 359.

Г. А. Касвин. Москва.

РОССИЙСКАЯ СОВЕТСКАЯ ФЕДЕРАТИВНАЯ СОЦИАЛИСТИЧЕСКАЯ РЕСПУБЛИКА (РСФСР) — крупнейшая по территории и населению союзная республика в составе СССР. Образована 25 окт. (7 ноября) 1917 в результате победы Вел. Окт. социалистич. революции. Вошла в состав Советского Союза 30 дек. 1922. Территория — 17 075,4 тыс. км² (3/4 всей площади СССР). Включает 16 автономных республик (Башкирская, Бурятская, Дагестанская, Кабардино-Балкарская, Калмыцкая, Карельская, Коми, Марийская, Мордовская, Северо-Осетинская, Татарская, Тувинская, Удмуртская, Чечено-Ингушская, Чувашская, Якутская), 5 автономных областей (Адыгейская, Карачаево-Черкесская, Горно-Алтайская, Хакасская, Еврейская), 6 краёв, 10 национальных округов. Население — 126,6 млн. чел. (на 1 янв. 1966). В республике проживает более ста больших и малых национальностей и народностей. Ок. 80% населения (по переписи 1959) составляют русские — крупнейшая социалистич. нация Советского Союза. За ними следуют татары, украинцы, чуваши, мордовцы, башкиры и др. Столица — Москва.

Просвещение. РСФСР занимает ведущее положение в СССР по многим отраслям нар. х-ва, науки и культуры. В нар. х-ве Федерации занято почти 60% всех специалистов с высшим и ср. спец. образованием. В науч. учреждениях и высших уч. заведениях трудятся 70% науч. кадров страны. На РСФСР приходится 55% уч-ся общеобразовательных школ всех видов, 62% уч-ся ср. спец. уч. заведений и 61% студентов вузов. Почти 80% всех книг, издаваемых в стране, печатается в Российской Федерации.

До Вел. Окт. социалистической революции Россия, имея богатейшие материальные и людские ресурсы, по уровню образования и культуры широких народных масс отставала от развитых стран Зап. Европы и Америки. Одной из важнейших причин тому была антинародная, реакционная политика царизма в области просвещения, всячески препятствовавшего образованию народа, повышению его культурного уровня. Прямым следствием этой политики явились массовая неграмотность, распространение религиозно-монархич. идеологии и отсталость взглядов среди значительной части населения. По данным всероссийской переписи 1897, на территории, занимаемой ныне РСФСР, среди населения в возрасте 9—49 лет грамотных обоего пола было 29,6%, мужчин — 44,4%, женщин — 15,4% (в сельской местности — 24,6%, мужчин — 39,5%, женщин — 11%). В национальных и окраинных районах страны процент грамотных был ещё ниже. Среди якутов, напр., всего 0,7% умели читать. Многие национальности не имели своей письменности. В последующие годы и вплоть до Вел. Окт. социалистич. революции положение мало изменилось.

Образование в России было превращено в монополию дворян, буржуазии, крупных чиновников и духовенства. Из богатейших запасов знаний, накопленных человечеством, трудящимся доставались только жалкие крохи. Сеть учебно-воспитательных учреждений в дореволюционной России отличалась крайней хаотичностью. Она включала: приготовительные классы, начальные училища —земские, министерские, церковно-приходские (3—4 года); двухклассные училища (5 лет); высшие начальные училища (4 года); ремесленные, сельскохозяйственные, торговые и др. училища и школы (3—4 года); мужские гимназии (8 лет); реальные училища (6—7 лет); коммерческие училища (7—8 лет); кадетские корпуса (7 лет); женские гимназии (7—8 лет), прогимназии (4 года); епархиальные училища (7—8 лет); институты благородных девиц (8 лет); духовные училища (4 года); духовные семинарии (6 лет); учительские семинарии (4 года); учительские институты (3 года); университеты (4 года); высшие технич., с.-х., экономич. и др. уч. заведения (4—5 лет); высшие женские курсы; духовные академии (4 года).

Отсутствие единой школьной системы, разрыв между программами начальной и средней школы, нехватка школьных помещений, неравномерность их распределения по стране, плата за обучение в ср. школе — всё это сдерживало рост контингентов уч-ся. В 1914/15 уч. г. на совр. территории РСФСР общеобразовательными школами всех видов было охвачено 5684 тыс. чел., из них только 353 тыс. приходилось на старшие классы ср. школы. В 297 ср. спец. уч. заведениях обучалось лишь 35,4 тыс., а в 72 вузах—86,5 тыс. чел. Дошкольные учреждения (их было ок. 200) не удовлетворяли потребности трудящегося населения. Очень ограниченными были возможности трудящихся для приобретения знаний и повышения культурного уровня путём внешкольного образования и самообразования. В стране имелись (1913) лишь 9342 массовые библиотеки, книжный фонд к-рых составлял 6698 тыс. экз. Годовой тираж книг и журналов не превышал 76,2 млн., разовый тираж газет — 1965 тыс. Клубные учреждения культурно-просветительного типа были большой редкостью. В стране имелся лишь 151 музей, 106 театров и 1055 киноустановок. Существовало всего 289 науч. учреждений.

Трудящиеся России вели упорную борьбу за право на образование, добивались расширения школьной сети, ликвидации зависимости школы от церкви, увеличения ассигнований на просвещение, создавали воскресные школы, народные университеты. Во главе этой борьбы стояли большевики, руководимые В. И. Лениным. Они разоблачали антинародную политику царизма в деле просвещения, указывали на обусловленность существующей школьной системы буржуазно-помещичьим строем. Критикуя соглашательскую тактику буржуазии, большевики выдвинули требование единой и доступной для трудящихся во всех звеньях школьной системы, перехода руководства просвещением в руки народа (подробнее о развитии просвещения на территории Российской империи см. в ст. *Союз Советских Социалистических Республик*).

Вел. Окт. социалистич. революция ликвидировала монополию господствующих классов на образование и все ограничения по сословному признаку, по национальной принадлежности, открыла широкий путь к знаниям и культуре для всего трудового народа и создала условия для превращения школы из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы и его коммунистич. переустройства. Осуществляя задачу овладения рабочим классом идеологич. командными высотами в стране, Сов. власть сломала старый аппарат гос. управления образованием и культурой. Буржуазно-помещичье *Министерство народного просвещения* было ликвидировано. В числе первых 13 народных комиссариатов, образованных на Втором Всероссийском съезде Советов [происходил в Петрограде 25—26 окт. (7—8 нояб.) 1917], был *Народный комиссариат просвещения*, во главе к-рого партия поставила А. В. Луначарского. Этому комиссариату и Государственной комиссии по просвещению [создана 9 (22 ноября) 1917] поручалось осуществление от имени рабоче-крестьянского гос-ва непосредственного руководства всеми звеньями культурного строительства: школой и внешкольным образованием, подготовкой кадров интеллигенции, научными учреждениями республики, искусством, издательской деятельностью. Под руководством Наркомпроса была осуществлена национализация созданных народом и ранее недоступных ему культурных ценностей. Театры и музеи, картинные галереи и книгохранилища, богатейшие частные собрания произв. живописи, скульптуры, художественные коллекции, дворцы и усадьбы помещиков и капиталистов стали гос. собственностью. Была ликвидирована контрреволюционная пресса и создана рабоче-крестьянская печать, ядром к-рой стали газеты и журналы, издававшиеся большевиками накануне Октябрьского переворота. Она знакомила массы с декретами революции, разъясняла смысл совершающихся в стране преобразований, призывала к организованности, дисциплине, смелому почину в создании новых форм общественной жизни.

Уже в первые месяцы существования Сов. власти началась коренная реформа нар. образования. Школа строилась на принципах воспитания подрастающего поколения в духе социализма, тесной связи обучения с жизнью, с общественно полезным трудом. В высшую школу принимались в первую очередь дети рабочих и крестьян. Республика приступила к ликвидации неграмотности, препятствовавшей вовлечению трудящихся в строительство новой жизни. Повсюду стихийно возникали разнообразные учреждения внешкольного образования. На заводах и фабриках создавались библиотеки, школы, клубы. Потянулись к грамоте крестьяне. Идя навстречу инициативе и самодеятельности народа, Наркомпрос в дек. 1917 принял решение об использовании для культурно-просветительной работы всех зданий и помещений учебных заведений в свободное от их основной деятельности время. Для создаваемых культурно-просветительных учреждений отводятся лучшие помещения — конфискованные дворцы, помещичьи усадьбы, здания монастырей. Гос-во берёт на себя финансирование всех крупных культурно-просветительных мероприятий, организует издание букварей, учебников и книг для народа, в первую очередь сочинений рус. классиков, в массовом количестве распространяется партийная лит-ра.

В годы гражданской войны (1918—20) ликвидация неграмотности широко развернулась в Красной Армии. Уже в 1918 в частях и подразделениях работало ок. 450 школ, а в сентябре 1919 приказом Реввоенсовета Республики занятия были введены в каждой роте, батарее, эскадроне и команде. За полтора года число грамотных в армии достигло 60% (в царской армии грамотных было всего 15%).

Начало походу за грамотность в масштабах республики было положено ленинским декретом «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР», к-рый был принят Совнаркомом 26 дек. 1919, т. е. в самый разгар гражданской войны. «В целях предоставления всему населению Республики возможности сознательного участия в политической жизни страны, — говорилось в нём,— Совет Народных Комиссаров постановил: 1. Все население Республики в возрасте от 8 до 50 лет, не умеющее читать или писать, обязано обучаться грамоте на родном или русском языке, по желанию» [Директивы ВКП (б) и Постановления Сов. правительства о нар. образовании, 1947, вып. 2, с. 118]. В распоряжение трудящихся предоставлялись народные дома, клубы, избы-читальни, удобные для занятий помещения на фабриках и заводах, в сов. учреждениях. К работе по ликвидации неграмотности среди взрослого населения привлекались все грамотные граждане. В ней приняли участие профсоюзы, комсомольские организации, кооперативные объединения, комитеты крестьянской бедноты. Уже к 1920 в каждой губернии имелось в среднем по 5—6 тыс. школ грамоты и школ для малограмотных.

Для организации и руководства движением по ликвидации неграмотности в июле 1920 Совнарком РСФСР учредил при Наркомпросе *Всероссийскую чрезвычайную комиссию по ликвидации безграмотности*. В губерниях, уездах, волостях были созданы спец. комиссии. Они координировали действия гос. органов и общественных организаций, налаживали освещение школ и снабжение их топливом, а также букварями, уч. пособиями и принадлежностями. В 1923 было создано общество «Долой неграмотность» (ОДН), целью к-рого было приобщение к грамоте взрослого населения. С 1925

основное внимание общество уделяло работе в деревне. Активное участие в борьбе с неграмотностью населения принимало учительство. Учителя работали в комиссиях по ликвидации неграмотности и малограмотности при краевых (областных), окружных, районных, городских и сельских исполкомах, вели непосредственную работу по ликвидации неграмотности взрослых, помогали в учёте неграмотных взрослых и подростков. С большой самоотверженностью работали сельские учителя. Обучение грамоте взрослых сопровождалось политич. работой среди населения, связывалось с повышением общего культурного уровня населения. Учителя проводили в школах, на пунктах ликбеза читку газет и статей из журналов, устраивали читательские конференции, выставки и т. д. В результате принятых партией и гос-вом мер и самоотверженных усилий общественности уже в 1926, на девятом году существования Сов. власти, грамотность населения обоего пола в возрасте 9—49 лет поднялась в РСФСР до 60,9%: мужчин — до 77,1%, женщин — до 46,4% (в сельской местности — до 55,0%: мужчин — до 73,3%, женщин — до 38,8%). В ряде районов республики ликвидация неграмотности была в основном завершена уже к концу 1932. По переписи населения 1939 грамотность лиц обоего пола составила 89,7%: мужчин — 96%, женщин — 83,9% (в сельской местности — 86,7%: мужчин — 94,8%, женщин — 79,3%). Перепись 1959 установила, что за годы Сов. власти число грамотных обоего пола в РСФСР достигло 98,5%: мужчин — 99,3%, женщин — 97,7% (в сельской местности — 98%: мужчин — 99,1%, женщин — 97,1%).

Одновременно с ликвидацией неграмотности проводилась систематич. целенаправленная работа по реорганизации всего дела нар. образования, по созданию социалистич. школы и подготовке условий для осуществления всеобщего обязательного обучения (сначала начального, а затем и семилетнего). Наркомпросу была поручена подготовка проектов новых законов по организации нар. образования. Основы политики Сов. правительства в области просвещения были сформулированы в воззваниях наркома просвещения к населению России, в обращениях к учителям и уч-ся. Сов. власть поставила задачу добиться в кратчайший срок всеобщей грамотности трудящихся, расширения сети школ, осуществления всеобщего обязательного и бесплатного обучения, обеспечения школ необходимыми пед. кадрами. 20 нояб. (3 дек.) 1917 была опубликована декларация Наркомпроса по дошкольному воспитанию. В нач. 1918 была осуществлена реорганизация управления делом просвещения, упразднены учебные округа, должности директоров и инспекторов народных училищ. Руководство нар. образованием было передано отделам нар. образования, созданным при губернских, уездных и волостных Советах рабочих и крестьянских депутатов. Все уч. заведения были переданы в ведение Народного комиссариата просвещения. Декретом от 21 янв. (3 февр.) 1918 церковь была отделена от государства и школа от церкви, преподавание религиозных вероучений отменялось. Школа стала светской. Были проведены мероприятия по ликвидации неравенства женщин в области образования.

16 октября 1918 было опубликовано «Положение о единой трудовой школе РСФСР», в котором излагались принципиальные основы системы народного образования. В нём указывалось, что советская школа строится на принципе единства и преемственности всех звеньев системы нар. образования, что для всех слоёв населения создаётся *единая трудовая школа* с девятилетним сроком обучения (для уч-ся в возрасте 8—17 лет), разделённая на две ступени: I — для детей от 8 до 13 лет (5-летний курс) и II — от 13 до 17 лет (4-летний курс). Обучение во всех школах объявлялось бесплатным. Отмечалась большая роль физич. и эстетич. воспитания детей и молодёжи. Дошкольные учреждения включались в систему учебно-воспитательных учреждений. В последующие годы менялись типы и структура школ, сроки обучения, а также формы связи общего, политехнич. и проф. образования. В 1919 появились первые *рабочие факультеты*. В 1921 стали создаваться, наряду с девятилетними, семилетние (неполные средние) школы, позже в сельской местности появились школы крестьянской молодёжи, в городах — *фабрично-заводские семилетки*. Все эти изменения отражали новые потребности экономич., политич. и культурного развития страны. В них последовательно осуществлялись осн. принципы построения новой социалистич. школы.

В 1918—20, несмотря на серьёзные экономич. трудности и гражданскую войну, число школ по сравнению с 1914/15 уч. г. в республике увеличилось на 13 тыс., а число уч-ся возросло почти на 2 млн. человек. К 1925—26 в городах РСФСР в начальной школе обучались уже почти все дети, а в сельской местности — примерно половина детей школьного возраста. Коренным образом изменился социальный состав уч-ся. Дети рабочих и крестьян составляли в школах 80—90%. Значительно возросло число девочек, охваченных школьным образованием. Если в 1914/15 уч. г. среди уч-ся начальных школ России девочек было 32,9%, а среди уч-ся школ повышенного типа — 25,4%, то в 1927/28 уч. г. девочки составляли 40,7% общего количества уч-ся школ РСФСР, причём по 1—4-м классам —39,6%, по 5—7-м классам —46,6%. Так постепенно создавались условия для введения всеобщего обязательного обучения.

В авг. 1925 ВЦИК и СНК РСФСР в постановлении «О введении в РСФСР всеобщего начального обучения и построении школьной сети» определили, что всеобщее обязательное обучение на территории РСФСР должно быть введено не позднее 1933/34 уч. г. СНК РСФСР в апреле 1927 указал, что решения об обязательности посещения детьми школ первой ступени могут приниматься при условии наличия достаточного числа ученич. мест, обеспеченности учителями, наличия необходимых средств для покрытия расходов по уч. и хозяйственному содержанию школ. Эти условия повсеместно были созданы к 1930, что позволило в соответствии с законом, принятым ВЦИК и СНК РСФСР 10 авг. 1930, ввести в Федерации уже в 1930/31 уч. г. всеобщее обязательное начальное обучение в сельской местности, а в городах и рабочих посёлках — всеобщее семилетнее обучение. Осуществление всеобщего образования явилось важным культурным завоеванием.

К 1932 школьная система в РСФСР сложилась в следующем виде: после дошкольного воспитания (ясли до 3 лет и детский сад от 3 до 7 лет) следовала нулевая группа (один год) и нач. школа с 4-летним (в национальных районах и с 5-летним) курсом—I ступень, за этой школой следовал первый концентр школы II ступени— 3 года, составлявший (вместе с начальной) школу-семилетку; на базе семилетки строился или второй концентр II ступени (3 года), составлявший вместе с предыдущими звеньями школу-десятилетку, или трёхлетний техникум. Постановлением ЦК ВКП(б) и Совнаркома СССР от 16 мая 1934 «О структуре начальной и средней школы» для всей страны были установлены три типа общеобразовательной школы: начальная (4 класса), неполная средняя (7 классов, считая с первого) и средняя (10 классов, считая с первого). Нулевая группа была переименована в приготовительный класс.

В период осуществления всеобуча в 30-х гг. число школ и уч-ся в них резко возросло. Накануне

Великой Отечественной войны (1941—45) в Российской Федерации имелось 113,9 тыс. школ, в т. ч. 9,9 тыс. ср. школ. Число уч-ся достигло 20 229 тыс., в т.ч. в ср. школах обучалось 7170 тыс. чел. Большие усилия были приложены к тому, чтобы обеспечить школу политически зрелыми, квалифицированными кадрами учителей. С 1928 по 1932 в школы РСФСР пришло ок. 150 тыс. новых учителей; в 1940/41 уч. г. насчитывалось 699,7 тыс. учителей против 160,7 тыс. в 1914/15 уч. г.

Рост сети школ и контингента уч-ся и осуществление всеобщего обязат. обучения сопровождались глубокими качественными изменениями в содержании образования. Повысился его общий уровень, окрепла связь теории с практикой, усилилось воспитательное воздействие школы на подрастающее поколение. Основы наук, изучаемые в школе, строились на базе марксистско-ленинской методологии, увеличился удельный вес таких уч. предметов, как физика, химия, биология, было введено *политехническое обучение* (см. также ст. *Образование*, *Методы обучения*). Принципиально иным стало содержание истории, литературы и др. гуманитарных предметов. Школа сыграла огромную роль в проведении *культурной революции*, формировании социалистич. сознания масс, в подготовке активных строителей нового общества.

Школы РСФСР в основном успешно справлялись с задачей вооружения уч-ся достаточным объёмом общеобразовательных знаний и подготовки для техникумов и высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук, что содействовало обеспечению всех отраслей нар. х-ва и культуры необходимыми кадрами. В 1940/41 уч. г. в 2188 ср. спец. уч. заведениях (техникумах) получали образование ок. 600 тыс. студентов, в 481 высшем уч. заведении обучалось более 478 тыс. студентов, тогда как в Англии, Германии, Франции, Италии, Японии, вместе взятых,— немногим более 420 тыс. В республике имелось 1002 н.-и. учреждения, в которых работали 61 872 науч. сотрудника. Об общем уровне образования граждан РСФСР в этот период свидетельствуют данные переписи 1939. При населении более 108 млн. чел. высшее законченное образование имели более 709 тыс. чел., незаконченное высшее и среднее, включая неполное среднее, — более 8291 тыс. чел. (среди сельского населения соответственно — более 113 тыс. и более 2 млн. 563 тыс. чел.). По всем общественным группам на 1000 лиц, имевших занятия, насчитывалось 124 чел. с высшим и средним образованием, включая неполное среднее (на 1000 чел. рабочих — 75 чел., на 1000 чел. служащих — 508, на 1000 чел. колхозников — 14). Широкие возможности были созданы трудящимся для получения внешкольного образования и повышения культурного уровня. В 1940 в республике имелось 56 119 массовых библиотек, книжный фонд к-рых составил 124 480 тыс. экз. Годовой тираж книг и журналов достиг 560,7 млн. экз., а разовый тираж газет — 25 156 тыс. В республике функционировало 74 147 клубных учреждений, 592 музея, 465 театров, 17 646 киноустановок.

Война 1941—45 нанесла большой урон нар. образованию, дезорганизовала работу школ на временно оккупированной территории республики, с серьёзными трудностями столкнулись школы освобождённых районов. Нормальная работа школ была обеспечена благодаря важным мероприятиям партии и правительства и помощи общественности. Для детей, эвакуированных в восточные районы страны, были созданы интернаты при школах. Многим уч-ся гос-во оказывало материальную помощь. Для молодёжи, не окончившей школу и ушедшей на производство, в 1943—44 были созданы школы рабочей и сельской молодёжи для обучения без отрыва от производства (см. *Школа рабочей молодёжи*, *Школа сельской молодёжи*). Школьники республики активно помогали фронту и тылу. Они собирали металлолом, лекарственные травы, помогали в уборке урожая, готовили и отправляли подарки воинам Советской Армии, собирали деньги в фонд обороны; школьники старших классов вели также агитационно-массовую работу среди населения.

В послевоенные годы в районах, подвергшихся фашистской оккупации, разрушенные школы были полностью восстановлены и построены сотни новых школьных зданий. В 1946—50 за счёт гос. средств и средств колхозов было построено и введено в эксплуатацию 8,5 тыс. школ на 1181 тыс. ученич. мест. К 1949 были созданы условия, позволившие приступить к осуществлению всеобщего обязательного семилетнего обучения. Школьная система республики накануне её реформы в 1958 включала следующие звенья: детский сад для детей с 3 до 7 лет; начальная школа (1—4 классы) для детей 7—11 лет; неполная средняя семилетняя школа (1—7 классы) для уч-ся в возрасте 7—14 лет; полная ср. школа (1—10 классы) для уч-ся 7—17 лет; спец. школы для детей, имеющих дефекты в физич. и умственном развитии; школы рабочей и сельской молодёжи для юношей и девушек, работающих в нар. х-ве и сов. учреждениях.

Подготовка квалифицированных рабочих кадров осуществлялась в *ремесленных училищах* и *железнодорожных училищах* и *школах фабрично-заводского обучения*. *Среднее специальное образование* молодёжь получала в *техникумах*, пед., художественных, мед. и др. уч-щах и школах с 3—4-летним курсом обучения. *Высшие учебные заведения*—ун-ты, ин-ты, академии, консерватории —давали спец. подготовку для работы в различных отраслях промышленности, с. х-ва, культуры. Научные кадры готовились через аспирантуру и докторантуру. Имелась широкая сеть внешкольных и культурно-просветительных учреждений. В техникумах и вузах ок. 80% студентов получали гос. стипендии. В автономных республиках, областях и округах обучение в школах велось на 47 языках.

Переписью 1959 было установлено, что при населении РСФСР более 117 534 тыс. чел. высшее законченное образование имели ок. 2266 тыс., незаконченное высшее и среднее, включая неполное среднее, ок. 30 904 тыс. (в т. ч. ср. специальное — 4829 тыс., среднее общее — более 5286 тыс. чел.), начальное и незаконченное семилетнее — более 29 799 тыс. чел. Среди сельского населения, составлявшего более 55 923 тыс. чел., высшее образование имели ок. 327 тыс., незаконченное высшее и среднее, включая неполное среднее,— ок. 10 086 тыс. чел. (в т. ч. ср. специальное — более 1410 тыс., среднее общее — ок. 1125 тыс.), начальное и незаконченное семилетнее — более 14 291 тыс. чел. Из 1000 чел., занятых физич. и умственным трудом, 440 имели высшее и ср. образование (на 1000 чел., занятых преимущественно физич. трудом,— 313 чел., а на 1000 чел., занятых преимущественно умственным трудом, — 875 чел.). Дальнейшее улучшение организации нар. образования, повышение его уровня и усовершенствование системы воспитательной работы было предусмотрено законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в РСФСР», принятым Верховным Советом РСФСР 10 апреля 1959 на основе соответствующего союзного закона (24 дек. 1958). Вводилось всеобщее обязательное восьмилетнее образование; устанавливались следующие типы ср. уч. заведений: средние трудовые политехнические школы с производственным обучением (8—11 классы), вечерние (сменные) и заочные средние школы, средние специальные учебные заведения; указывались пути перестройки учебно-воспитательной работы на основе соединения обучения с производительным трудом. В 1962 в республике было 11 тыс. ср. школ с производствен-

ным обучением, в к-рых училось св. 1,2 млн. чел. Подготовка рабочих кадров предусматривалась в городских и сельских *профессионально-технических училищах* и частично школах ФЗУ на предприятиях (или в порядке ученичества).

В 1963 повсеместно осуществлён переход к всеобщему обязательному восьмилетнему образованию. Восьмилетнюю школу окончило в 1965 2,4 млн. детей, среднюю — 562 тыс. уч-ся. В *школах-интернатах*, в *школах с продлённым днём* и *группах продлённого дня*, созданных в 1956—60 для оказания помощи семьям в коммунистич. воспитании детей, насчитывалось 1,6 млн. уч-ся. В 1964 ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли постановление «Об изменении срока обучения в средних общеобразовательных трудовых политехнических школах с производственным обучением». В этих школах на базе восьмилетнего образования устанавливается вместо 3-летнего 2-летний срок обучения. Перевод средних школ на новый срок обучения осуществлялся в течение 2 лет начиная с 1 сент. 1964.

Большое внимание уделялось укрупнению школ и улучшению их учебно-материальной базы. За 1962—1964 ок. 3 тыс. начальных и 2,7 тыс. семилетних и восьмилетних школ было слито с др. школами. Создание укрупнённых школ позволило улучшить материальную базу школ, обеспечить их более квалифицированными пед. кадрами, повысить качество учебно-воспитательной работы.

Система дошкольного воспитания была создана лишь после Вел. Окт. социалистич. революции. Число дошкольных учреждений стало быстро расти в годы первой и второй пятилеток. К 1940 оно достигло 15,4 тыс. и охватывало 751,9 тыс. детей. К 1958 в РСФСР уже функционировало 25,5 тыс. дет. садов и садов-яслей, в к-рых воспитывалось 1653,8 тыс. детей. В 1964 сеть дошкольных учреждений расширилась до 40,5 тыс., число детей, охваченных ими, возросло до 3522,0 тыс.

В 1966 насчитывалось 2997 (в 1941—1622) внешкольных учреждений, сеть к-рых возникла после Вел. Окт. социалистич. революции, в т. ч. дворцов и домов пионеров — 1757, станций юных техников и натуралистов — 331, детских спортивных школ — 686.

Создана широко разветвлённая система проф. образования, обеспечивающая потребности нар. х-ва республики в подготовленных рабочих и специалистах ср. и высшей квалификации. Ср. спец. и высшие уч. заведения открыты во всех автономных республиках и автономных областях, в большинстве обл. и краевых центров как Европейской части РСФСР, так и Сибири и Дальнего Востока. К 1965/66 уч. г. число ср. спец. уч. заведений увеличилось по сравнению с 1940 более чем в 3,5 раза и достигло 2229, а число уч-ся — 2259 тыс. (164 уч-ся на 10 тыс. населения против 53 в 1940). Выпуск 1965 составил 377 тыс. чел., в т. ч. по специальностям промышленности и строительства — 171 тыс., транспорта и связи — 31 тыс., с. х-ва — 39 тыс., экономики и права — 44 тыс., просвещения — 42 тыс., здравоохранения, физич. культуры и спорта — 43 тыс. и т. д. В 1965/66 уч. г. в ср. спец. уч. заведения было принято 660 тыс. новых уч-ся, в т. ч. 326 тыс. для обучения без отрыва от производства.

В 1965/66 уч. г. было 432 высших уч. заведения, в к-рых обучалось 2354 тыс. студентов (176 чел. на 10 тыс. населения против 43 в 1940). В РСФСР функционируют 19 ун-тов, из них 7 (в Москве, Ленинграде, Казани, Саратове, Горьком, Перми и Томске) были основаны в дореволюционное время, 12—после Окт. революции (в Воронеже, Ростове-на-Дону, Махачкале, Нальчике, Саранске, Петрозаводске, Уфе, Свердловске, Новосибирске, Иркутске, Якутске и Владивостоке). Имеется 150 вузов промышленности, строительства, транспорта и связи (в т. ч. 30 многопрофильных политехнич. ин-тов), с.-х. академия и 52 с.-х. ин-та, 46 мед. ин-тов, 6 консерваторий и др. Выпуск 1965 составил 244 тыс. чел., в т. ч. из вузов промышленности и строительства — 99 тыс. чел., транспорта и связи — 12 тыс., с. х-ва — 17 тыс., экономики и права — 22 тыс., здравоохранения, физич. культуры и спорта — 17 тыс., просвещения — 75 тыс., иск-ва и кинематографии — 2 тыс. чел. В 1965 в вузы республики было принято 514 тыс. новых студентов, в т. ч. 290 тыс. для обучения без отрыва от работы.

О динамике роста сети уч. заведений и контингентов уч-ся в РСФСР свидетельствует следующая таблица:

Учебные заведения	Учебные годы			
	1914/15	1940/41	1958/59	1965/66
Количество общеобразовательных школ (тыс.)	77,3	116,9	125,5	119,7**
в т. ч. вечерних (сменных) школ и школ взрослых	—	3,0	7,0	10,1
Число уч-ся общеобразовательных школ всех типов (в млн.)	5,7	20,6	17,5	26,4
в т. ч. вечерних (сменных) школ и школ взрослых (млн.)	—	0,4*	1,1	2,6
Количество средних специальных учебных заведений	297	2168	1958	2229
в них учащихся (в тыс.)	35,4	594	1155	2259
в т. ч. обучающихся без отрыва от производства	—	113	501	1164
Количество высших учебных заведений	72	481	441	432**
в них студентов (в тыс.)	86,5	478	1366	2354
в т. ч. обучающихся без отрыва от производства	—	143	657	1398

* Включая уч-ся рабфаков (существовали до 1940/41 уч. г., обучалось в них 14,6 тыс. чел.).

** Количество общеобразовательных школ и высших уч. заведений сократилось ввиду укрупнения нек-рой части уч. заведений.

После Вел. Окт. социалистич. революции развернулась огромная работа по созданию системы *педагогического образования*. К началу 1921/22 уч. г. в РСФСР имелось 63 педвуза с 17,0 тыс. студентов. К 1934 создаётся сеть учительских ин-тов, насчитывавшая 37 уч. заведений, готовивших учителей для неполной средней школы. В 1956 учительские ин-ты преобразованы в пед. вузы. В 1963/64 уч. г. в 132 высших пед. уч. заведениях обучалось 539 тыс. чел. (т. е. 26,8% общего числа студентов вузов республики). Пед. вузы имеются во всех республиках и областях и готовят учителей для начальных, неполных средних и ср. школ. Ср. пед. образование дают *педагогические училища*: школьные, дошкольные, музыкально-пед., художественные, а также техникумы физич.культуры. В 1963/64 уч. г. в 307 ср. пед. уч. заведениях обучалось 174 тыс. чел. (т. е. 9,4% общего числа уч-ся ср. спец. заведений республики). Центром научно-педагогических исследований в РСФСР является *Академия педагогических наук РСФСР* (создана в 1943, в 1966 преобразована в Академию педагогических наук СССР). Научно-исследовательская работа в области пед. наук проводится также в пед. ин-тах и в ун-тах.

Издание пед. лит-ры, учебников и уч. пособий для всех типов школ и пед. уч. заведений, монографич. исследований и тематич. сборников по вопросам школы и педагогики, выпуск методич. пособий для учителей, печатных наглядных пособий и методических журналов осуществляет издательство «Просвещение» (с 1964, до этого с 1931 называлось изд-вом «Учпедгиз» — см. *Учебно-педагогические издательства*). Изд-вом «Просвещение» выпускаются журналы: «*Народное образование*», «Воспитание школьников» (с 1965, до этого «Школа-интернат»), «*Дошкольное воспитание*», «*Русский язык в школе*», «*Литература в школе*», «*Математика в школе*», «*Вечерняя средняя школа*», «*Преподавание истории в школе*», «*География в школе*», «*Физика в школе*», «*Биология в школе*», «*Химия в школе*», «*Иностранные языки в школе*», «*Начальная школа*», «*Школа и производство*», «*Физкультура в школе*», «*Советский школьник*», «Детская литература» (с 1966). В Москве издаётся «*Учительская газета*». Большой размах приобрело в РСФСР издание лит-ры для детей и юношества. В её создании принимают участие крупнейшие писатели и художники, учёные и педагоги. В 1964 в РСФСР было выпущено для детей всех возрастов 1586 назв. книг тиражом до 175 млн. экз. (почти в 27 раз больше, чем в 1913). Это более 65% всех назв. детских книг, вышедших за этот год в СССР, и почти 80% общесоюзного тиража детской лит-ры. Изд-ва РСФСР «Детская литература», «Малыш», «Просвещение», «Молодая гвардия», «Советская литература» и специализированные редакции детской лит-ры во многих местных издательствах Федерации выпускают детскую лит-ру на языках народов и народностей, населяющих республику. Наиболее крупным является издательство «Детская литература», созданное по инициативе Максима Горького. Оно выпускает книги для детей всех возрастов. В 1933, в первый год своего существования, это издательство выпустило 168 названий книг тиражом в 7 млн. экземпляров, а в 1964 его продукция составила 656 назв. с тиражом ок. 130 млн. экземпляров.

В республике создана гос. система повышения квалификации работающих граждан. Пед. кадры имеют возможность повышать квалификацию в Центральном, республиканских (АССР), краевых, областных и гор. ин-тах усовершенствования учителей. Большую работу среди учителей и педагогов ведёт Педагогическое общество РСФСР, насчитывающее ок. 0,5 млн. членов. Число учителей, работающих в школах республики, достигло 1149 тыс.

В 1964 (на 1 дек.) в нар. х-ве было занято 6702 тыс. специалистов с высшим и ср. образованием (без военнослужащих), в т. ч. 2627 тыс. с высшим и 4075 тыс. со ср. образованием. Училища и школы *профессионально-технического образования* в 1964 дали нар. х-ву 606 тыс. квалифицированных рабочих (без шофёров, к-рых было подготовлено 34 тыс. чел.). Вновь было принято 658,2 тыс. уч-ся, из них в городские училища — 308,9 тыс., в сельские — 349,3 тыс. Общее число лиц, получавших рабочие профессии (без колхозов), достигло 2242 тыс., повышало квалификацию 5550 тыс. Всего в РСФСР в 1964/65 уч. г. обучалось, включая подготовку и повышение квалификации рабочих и др. работников на произ-ве, св. 39 млн. чел. В колхозах было обучено новым профессиям и специальностям и повысило квалификацию ок. 460 тыс. чел. Численность населения, имевшего высшее и среднее (полное и неполное, включая окончивших семь классов) образование, достигла к нач. 1965 43,3 млн. чел. и составила 52,6% всего населения. В научных учреждениях и высших уч. заведениях РСФСР в 1965 работали 457,5 тыс. научных работников (в т. ч. 284,5 тыс. в научных учреждениях и 136,9 тыс. в высших уч. заведениях). Из них имели учёные степени: доктора наук — 10,4 тыс., кандидата наук — 88,9 тыс. чел.

В начале 1966 в республике функционировало 66 тыс. массовых библиотек (из них 45,6 тыс. в сельской местности), число книг и журналов в них превышало 604 млн. экз. (из них в сельских библиотеках 264 млн.). Население обслуживало 74,5 тыс. клубных учреждений (в т. ч. в сельской местности 66,3 тыс.); 293 профессиональных и 460 нар. театров, 493 музея; 91,8 тыс. киноустановок (в т. ч. 78,6 тыс. в сельской местности). За время с 1959 только колхозами было построено 11 тыс. новых клубных зданий на 1,9 млн. мест. Было выпущено 49 тыс. книг тиражом в 1008 млн. экз. Издавалось 2479 журналов и др. периодич. изданий с годовым тиражом в 1127 млн. экз., 3978 газет тиражом 67 млн. экз. Новой формой повышения образования и культуры народа являются *народные университеты*, в к-рых можно расширить свои знания, овладеть новой специальностью, познакомиться с новейшими достижениями науки, техники, искусства. В нар. ун-тах республики училось в 1965 ок. 1 млн. чел.

Развитию просвещения и культуры в республике содействует финансовая политика социалистич. гос-ва: из года в год увеличиваются ассигнования на культуру и просвещение. Общие расходы бюджета РСФСР на социально-культурные мероприятия были: в 1940—1662 млн., в 1958—7729 млн., в 1964—14 035 млн. руб. (почти половина всех расходов по бюджету). В 1966 предусмотрено израсходовать на эти цели 16 719 млн. руб. (все цифры даны в новых рублях).

Ниже приводятся осн. сведения о народном образовании и учреждениях культуры по автономным республикам РСФСР.

Башкирская Автономная Советская Социалистическая Республика (Башкирия).

Площадь — 143,6 тыс. км². Население — 3696 тыс. чел. (на 1 янв. 1965), преимущественно башкиры, русские и татары. Столица — г. Уфа.

Просвещение. Ко времени Вел. Окт. социалистич. революции на территории совр. Башк. АССР только ок. 20% населения было грамотным. Среди коренных жителей — башкир — неграмотных было 95%. Башк. народ не имел своей письменности и лит. яз. В Башкирии не было ни высших уч. заведений, ни культурно-просветительных учреждений. На обширной территории тогдашней Уфимской губернии в 1913—14 гг. функционировало ок. 400 церковно-приходских, земских и гос. школ, обслуживавших преимущественно рус. детей. Дети башкир, татар и др. мусульманских национальностей посещали мектебы и медресе, к-рых в 1912/13 уч. г. насчитывалось 1568. Обучение велось на чуждом детям арабском яз. и сводилось к заучиванию молитв, обрядов и догматов из Корана. Сообщение уч-ся общеобразовательных знаний не предусматривалось. Но и эти школы были доступны не для всех. Мектебы посещала лишь ⅓ часть детей школьного возраста. В 1913/14 уч. году в гимназиях, реальных училищах, семинариях среди 4778 уч-ся было всего 12 чел. башкир. В общей сложности школьным обучением было охвачено 132,5 тыс. чел., ср. спец. уч. заведениями — 0,9 тыс. уч-ся.

За годы Сов. власти, в результате проведения ленинской нац. политики, при братской поддержке и помощи рус. народа в Башкирии осуществлена культурная революция. Народы, населяющие территорию Башкирии, обрели свою письменность и лит. язык. Грамотность населения в возрасте 9—49 лет к 1939 достигла 86,1% (среди мужчин — 93,3%, среди женщин — 79,7%). К 1959 она поднялась до 99,0% (среди мужчин — 99,6%, среди женщин — 98,4%). 33 тыс. человек имели законченное высшее образование, 779,5 тыс. — незаконченное высшее, среднее и неполное среднее (в т. ч. ср. специальное — 101,5 тыс. чел., среднее общее — ок. 108,5 тыс. чел.), начальное и незаконченное семилетнее — 797,6 тыс. чел. На 1000 лиц, занятых в нар. х-ве, 419 имели высшее и ср. образование, включая неполное среднее (из 1000 рабочих — 378, из 1000 служащих — 885, из 1000 колхозников — 269). В республике создана новая социалистич., доступная всем и дающая науч. знания школа. Обучение ведётся на нац. яз. В 1963/64 уч. г. в Башкирии имелось 4777 начальных, восьмилетних и ср. школ (727,7 тыс. уч-ся), 28 школ-интернатов (10 383 уч-ся), 55 ср. спец. уч. заведений (41 тыс. уч-ся), 7 высших уч. заведений (25 тыс. студентов). Кроме того, школами рабочей и сельской молодёжи и вечерними школами для взрослых было охвачено 43,9 тыс. чел. В 1952 создан Башк. филиал Академии наук СССР. В Башкирии работает ок. 30 науч. учреждений, имеется ун-т (преобразованный в 1957 из Башк. гос. пед. ин-та). В г. Уфе находится филиал НИИ нац. школ АПН РСФСР. Фонд 1711 массовых б-к превышает 12 568 тыс. томов. В республике функционирует 3257 клубных учреждений и 2233 киноустановок, театры и музеи. В 1963 на башкирском яз. было выпущено 150 книг общим тиражом 909 тыс. экз. Издаётся 13 газет тиражом 142 тыс. экз.

Бурятская Автономная Советская Социалистическая Республика (Бурятия).

Площадь — 351,3 тыс. км². Население — 761 тыс. чел. (на 1 янв. 1965). Осн. часть населения составляют бурятомонголы (буряты) и русские. Столица — г. Улан-Удэ.

Просвещение. До революции просвещение в Бурятии находилось в зачаточном состоянии. Буряты не имели даже своей письменности. Первые бурятские учебные заведения — так называемые «инородческие» училища, готовившие из детей местной буржуазии писарей, толмачей (переводчиков), появились в Забайкальской обл. в начале 19 в. Были созданы также миссионерские и буддистские школы. Обучение в них велось не на родном яз., и учащиеся обычно овладевали лишь навыками чтения. Охват обучением детей бурятского населения не превышал 4%. Школы посещало всего 708 бурятских детей, среди к-рых 84 девочки. Общее число уч-ся не превышало 13,5 тыс. детей, ср. спец. и высших уч. заведений не было.

В годы Сов. власти буряты получили беспрепятственный доступ к образованию. К 1939 грамотность населения в возрасте 9—49 лет достигла 85,2% (среди мужчин — 92,5%, среди женщин — 77,4%). К 1959 она поднялась до 97,5% (среди мужчин — 99,0%, среди женщин — 96,2%). 8062 чел. имело законченное высшее образование, 141,8 тыс.— незаконченное высшее и среднее и незаконченное среднее (в т. ч. среднее специальное—ок. 22,9 тыс. чел., среднее общее—19, 4 тыс. чел.), начальное и незаконченное семилетнее — 155,6 тыс. чел. Из 1000 лиц, занятых в нар. х-ве, 385 имели высшее и среднее образование, включая неполное среднее (из 1000 рабочих — 306, из 1000 служащих — 847, из 1000 колхозников — 163). Последовательно вводились всеобщее начальное и семилетнее образование, переход на всеобщее восьмилетнее обучение. Преподавание в начальных бурятских школах ведётся на бурятском яз. В 1950/51 уч. г. работало 484 начальные, 139 семилетних и 54 ср. школы, в к-рых училось 108,3 тыс. чел. При большинстве школ имелись школьные интернаты(см. *Интернат школьный*). Сейчас нет ни одного аймака (района), где бы не было ср. школы. В 1963/64 уч. г. в 598 начальных, восьмилетних и ср. школах обучалось 164 тыс. уч-ся. 3,2 тыс. детей жили и учились в 11 школах-интернатах. Ср. спец. уч. заведениями, число к-рых достигло 18, охвачено 12,5 тыс. уч-ся, в 2 высших учебных заведениях было 5,7 тыс. студентов. В вечерних (сменных) школах рабочей и сельской молодёжи повышали своё общее образование 13,6 тыс. человек. В 1964 население обслуживают 419 массовых библиотек, имеющих 4864 тыс. томов, 637 клубных учреждений, 669 киноустановок, театры, музеи. В 1963 было выпущено 55 книг на бурятском яз. тиражом 137 тыс. экз., издавалось 11 газет тиражом 44 тыс. экз.

Дагестанская Автономная Советская Социалистическая Республика (Дагестан).

Площадь —50,3 тыс. км². Население — 1299 тыс. чел. (на 1 янв. 1965). Среди 30 народностей и нац. групп, населяющих Д., преобладают народы, говорящие на языках дагестанской ветви кавказских яз. К ним относятся: аварцы, даргинцы, лаки, лезгины, табасаранцы и др. Столица—г. Махачкала.

Просвещение. При царизме Д. был одной из самых отсталых окраин России. Местное население имело доступ по существу лишь в религиозные школы (мектебы и медресе), где обучение велось на араб. яз. Неграмотным было ок. 97% населения. В 1914—15 насчитывалось всего 85 светских школ, в т. ч. для коренного сельского населения 60 с 2212 уч-ся (3% детей школьного возраста). Всего школьным образованием было охвачено 13,2 тыс. уч-ся.

Советская власть помогла народам Д. преодолеть вековую отсталость, приобщила их к знаниям, к культуре. Создана письменность для 7 основных языков, сперва на основе арабского, позже — латинского (1928) и, наконец,— русского алфавитов (1938). Грамотность населения в возрасте 9—49 лет к 1939 достигла 82,5% (среди мужчин — 89,0%, среди женщин — 75,8%). К 1959 она поднялась до 98,1% (среди мужчин — 99,0%, среди женщин — 97,4%). Ок. 11 тыс. чел. имели законченное высшее образование, 204,2 тыс.— незаконченное высшее, среднее и незаконченное среднее (в т. ч. ср. специальное — 27,2 тыс. чел., общее среднее — 31,2 тыс. чел.), начальное и незаконченное семилетнее — 223,2 тыс. чел. Из 1000 лиц, занятых в нар. х-ве, 322 имели высшее и ср. образование, включая неполное среднее (из 1000 рабочих — 325, из 1000 служащих — 880, из 1000 колхозников — 183). Последовательно было осуществлено всеобщее обязательное начальное и семилетнее образование. С 1959 осуществляется всеобщее обязательное восьмилетнее обучение. В начальных школах обучение ведётся на основных местных яз.: аварском, даргинском, кумыкском, лезгинском, лакском и табасаранском. Число девочек-горянок, посещающих школу, возросло по сравнению с 1913 почти в 380 раз. К началу 1958/59 уч. г. число начальных, семилетних и средних школ достигло 1516 (из них 200 было средних и 557 семилетних).

В 1963/64 уч. г. в республике имелось 1578 школ. Обучалось в них 242,5 тыс. уч-ся. В 11 школах-интернатах училось 3806 чел. В 26 спец. ср. уч. заведениях получали специальность 15,7 тыс. чел. и в 4 высших уч. заведениях — 9,5 тыс. студентов. В вечерних (сменных) школах рабочей и сельской молодёжи училось 18,2 тыс. чел. В республике имеется педагогич. ин-т, уи-т, и.-и. ин-т школ, ин-т усовершенствования учителей, филиал ин-та марксизма-ленинизма при ЦК КПСС, филиал АН СССР и 15 др. научных учреждений. Сеть культурно-просветительных учреждений в 1963 была представлена 1136 массовыми библиотеками (с 5071 тыс. тт.), 970 клубными учреждениями, 703 киноустановками, театрами, музеями. В 1963 на яз. народов Д. было выпущено 384 книги тиражом 679 тыс. экз. и издавалась 21 газета тиражом 11 тыс. экз.

Кабардино-Балкарская Автономная Советская Социалистическая Республика (Кабардино-Балкария).

Площадь — 12,5 тыс. км². Население — 507 тыс. чел. (на 1 янв. 1965) — кабардинцы, балкарцы, русские, украинцы и др. Столица — г. Нальчик.

Просвещение. До Вел. Окт. социалистич. революции почти 98% населения К.-Б. не умело читать и писать, не была создана письменность. Школьная система состояла из 13 начальных школ и 1 реального училища, к-рое обслуживало детей местных феодалов. Дети бедных мусульман попадали преимущественно в мектебы и медресе, где имели возможность научиться читать религиозные тексты и усвоить правила элементарного счёта.

За годы Сов. власти народы К.-Б. при братской помощи и поддержке др. народов и прежде всего русского преодолели свою отсталость. В 1924 была создана письменность и организовано издательское дело на национальных яз. Число школ из года в год росло. В 1921 в К.-Б. имелось 65 начальных, семилетних и ср. школ с 2,6 тыс. уч-ся, в 1924 их было уже 170 с 14 тыс. уч-ся, в 1939 работало 247 школ (94 начальные, 92 семилетние, 61 средняя) и контингентом уч-ся в 74,6 тыс. В послевоенный период были восстановлены все разрушенные и сожжённые нем.-фаш. оккупантами школы (206) и построены новые.

Грамотность населения в возрасте 9—49 лет в 1939 составляла 84,1% (среди мужчин —90,5%, среди женщин — 77,7%). К 1959 она поднялась до 97,5% (среди мужчин — 98,9%, среди женщин — 96,2%). Ок. 7 тыс. чел. имели законченное высшее образование, более 105 тыс.— незаконченное высшее, ср. и незаконченное среднее (в т.ч. среднее специальное — 13,9 тыс. чел., среднее общее — 20,6 тыс. чел.), начальное и незаконченное семилетнее — 84,7 тыс. чел. Из 1000 лиц, занятых в нар. х-ве, 440 имели высшее и ср. образование, включая неполное среднее (среди рабочих — 405, служащих — 918, колхозников — 261). В 1963/64 уч. г. в К.-Б. действовало 260 начальных, восьмилетних и ср. школ, в к-рых обучалось 93,6 тыс. уч-ся. В республике имелось 8 ср. спец. уч. заведений с 7 тыс. уч-ся и 1 высшее уч. заведение (Кабардинский пед. ин-т, создан в 1932) с 2,2 тыс. студентов. Кроме того, в республике работало 14 школ-интернатов (4113 уч-ся). Сеть школ рабочей и сельской молодёжи и вечерних школ для взрослых охватывала 10,7 тыс. чел. В конце 1963 в школах К.-Б. работало свыше 4 тыс. учителей, среди к-рых учителя местных национальностей составляли более половины. Создана сеть детских садов и яслей, внешкольных и культурно-просветительных учреждений. В республике имелось 198 клубных учреждений и 195 киноустановок. На кабардинском яз. выпущено 59 книг тиражом 131 тыс. экз. В 243 массовых библиотеках насчитывалось 1838 тыс. томов. В республике созданы н.-и. ин-т по изучению природы республики и истории К.-Б., гос. селекционная станция, Нальчикская мичуринская плодоягодная станция. Имеются краеведческий музей и театры.

Калмыцкая Автономная Советская Социалистическая Республика (Калмыкия).

Площадь — 75,9 тыс. км². Население — 239 тыс. чел. (на 1 янв. 1965), преимущественно калмыки и русские. Столица—г. Элиста.

Просвещение. До Вел. Окт. Социалистич. революции просвещение в К. было в зачаточном состоянии. Это был край почти сплошной неграмотности. В 1914/15 уч. г. в общеобразовательных школах обучалось 4 тыс. чел.

За годы Советской власти положение в корне изменилось. Калмыцкий народ получил равные с другими народами права. Развёрнута широкая сеть учебно-воспитательных и культурно-просветительных учреждений. Калмыки получили национальную письменность, первоначально на лат. основе, а в конце 30-х гг. на русской. В республике создана государственная система просвещения, основанная на социалистич. принципах. Успешно осуществляется всеобщее 8-летнее образование. Грамотность населения в возрасте 9—49 лет к 1939 достигла 80,7% (среди мужчин—86,3%, среди женщин—74,7%). К 1959 она поднялась до 95,9% (среди мужчин— 98,3%, среди женщин — 93,6%). Более 1,3 тыс. чел. имели законченное высшее образование, 31,1 тыс. — незаконченное высшее, среднее и незаконченное среднее (в т. ч. ср. специальное — 4,8 тыс., среднее общее — 3,7 тыс. чел.), начальное и незаконченное семилетнее — более 42 тыс. чел. Из 1000 лиц, занятых в нар. х-ве, 304 имели высшее и ср. образование, включая неполное среднее (из 1000 рабочих — 200, из 1000 служащих — 854, из 1000 колхозников — 189). В 1963/64 уч. г. в К. было 245 начальных, восьмилетних и ср. школ, число уч-ся достигло 44,3 тыс. чел. В республике работало 5 школ-интернатов с 1546 уч-ся. 2,8 тыс. чел. обучалось в школах рабочей и сельской молодёжи и вечерних школах для взрослых. Имелось 156 массовых библиотек с 925 тыс. томов, 166 клубных учреждений и 236 киноустановок. На калмыцком яз. было издано 28 книг общим тиражом 62 тыс. экз.

Карельская Автономная Советская Социалистическая Республика (Карелия).

Площадь — 172,4 тыс. км². Население — 697 тыс. чел. (на 1 янв. 1965), гл. обр. русские и карелы. Столица — г. Петрозаводск.

Просвещение. До Вел. Окт. социалистич. революции Карелия — бывшая Олонецкая губерния — была отсталой в культурном отношении окраиной России, к-рая наряду с Сибирью была превращена царским пр-вом в место ссылки. Грамотных было ок. 13% (среди карел. населения — значительно меньше). В 1914 в нач. школах обучалось всего 47,2% детей школьн. возраста (ок. половины нач. школ были церковно-приходскими). Ср. школ имелось всего 4. Обслуживали они детей дворян, буржуазии, чиновников и духовенства. Школьн. образованием было охвачено 16 тыс. уч-ся. В ср. спец. уч. заведениях училось 0,2 тыс. чел. Высших уч. заведений не было. Научные учреждения были представлены лишь краеведч. музеем и Обществом изучения Олонецкой губернии (создано в 1913).

За годы Сов. власти в К. произошли коренные изменения в области просвещения. Осуществлено восьмилетнее обязательное обучение, подготовлены нац. кадры. Число школ возросло во много раз. В 1940 в К. было 685 нач., семилетних и ср. школ, 8 техникумов, уи-т, учительский ин-т, 402 клуба и дома культуры, 400 библиотек. В послевоен. период восстановлены разрушенные и сожжённые немцами школы, клубы и др. культурно-просветительные учреждения и построено много новых. Грамотность населения в возрасте 9—49 лет к 1939 достигла 92,4% (среди мужчин — 96,7%, среди женщин — 87,5%). К 1959 она поднялась до 98,4% (среди мужчин — 99,4%, среди женщин — 97,6%). Ок. 10 тыс. чел. имели законченное высшее образование, 166,9 тыс.— незаконченное высшее, ср. и незаконченное ср. (в т. ч. ср. специальное — 32,2 тыс., среднее общее —20,7 тыс. чел.), нач. и незаконченное семилетнее — 182,2 тыс. чел. Из 1000 лиц, занятых в нар. х-ве, 427 имели высшее и ср. образование, включая неполное среднее (из 1000 рабочих — 304, из 1000 служащих — 830, из 1000 колхозников — 137). В 1963/64 уч. г. в К. имелось 766 начальных, восьмилетних и ср. школ (132,5 тыс. уч-ся), 10 школ-интернатов (3457 учащихся), 16 средних специальных учебных заведений (10,4 тыс. учащихся), 2 высших учебных заведения (7,7 тыс. студентов). В школах рабочей и сельской молодёжи и школах для взрослых обучалось 15,1 тыс. человек. Создана широкая сеть дошкольных, а также внешкольных культурно-просветительных учреждений, интернатов для детей, родители которых проживают вдали от школ. В конце 1963 в 509 массовых библиотеках было 6118 тыс. томов, работало 476 клубных учреждений, 584 киноустановки, имелись национальные театры, музеи.

Коми Автономная Советская Социалистическая Республика.

Площадь — 415,9 тыс. км². Население — 953 тыс. чел. (на 1 янв. 1965), гл. обр. коми (зыряне), а также русские, украинцы и др. Столица — г. Сыктывкар.

Просвещение. До Вел. Окт. социалистич. революции территория, занимаемая ныне Коми АССР, была заброшенной окраиной России. Народ коми не имел своей письменности и лит-ры. Читать и писать по-русски умело ок. 25% населения (в районах Печоры грамотность не превышала 10—12%). Женщины были почти сплошь неграмотными. В 1914/15 уч. г. на этой территории было 311 церковно-приходских школ (14 тыс. уч-ся), 5 школ повышенного типа (400 уч-ся) и 2 гимназии (500 уч-ся). В школы повышенного типа и гимназии принимались, как правило, дети купцов, кулаков, духовенства. Высших уч. заведений и культурно-просветительных учреждений не было. Преподавание велось на рус. яз.

При Сов. власти в республике создана система просвещения, обеспечивающая всем гражданам равные права на образование на родном яз. В 1918 коми обрели нац. письменность. В 1920 был выпущен первый нац. букварь, а в 1921—грамматика. Грамотность населения в возрасте 9—49 лет к 1939 достигла 89,5% (среди мужчин — 96,3%, среди женщин — 82,7%). К 1959 она поднялась до 98,6% (среди мужчин — 99,4%, среди женщин — 97,6%). 12 тыс. чел. имели законченное высшее образование, 244,7 тыс.— незаконченное высшее, ср. и незаконченное ср. (в т. ч. ср. специальное — 40,5 тыс., среднее общее — 34,4 тыс. чел.), нач. и незаконченное семилетнее—223,7 тыс. чел. Из 1000 лиц, занятых в нар. хозяйстве, 407 имели высшее и ср. образование, включая неполное среднее (из 1000 рабочих — 386, из 1000 служащих — 862, из 1000 колхозников — 169 чел.).

В 1963/64 уч. г. в республике работало 765 начальных, восьмилетних и ср. школ (149,8 тыс. уч-ся), 11 школ-интернатов (3666 уч-ся), 15 ср. спец. уч. заведений (9,9 тыс. уч-ся), 1 высшее уч. заведение (2,3 тыс. студентов). Обучением в школах рабочей и сельской молодёжи и вечерних школах для взрослых охвачена 21 тыс. чел. Для детей, родители к-рых живут далеко от школ, организована широкая сеть школьн. интернатов. В конце 1963 в республике было 579 клубных учреждений и 811 киноустановок. В 497 массовых б-ках насчитывалось 4130 тыс. тт. Осн. науч. учреждение — Коми филиал Академии наук СССР. На коми яз. в 1963 было выпущено 45 книг тиражом 153 тыс. экз. Издавались 2 газеты тиражом 17 тыс. экз. С 1930 работает нац. драматич. театр. Широкое развитие получила художеств. самодеятельность на родном яз.

Марийская Автономная Советская Социалистическая Республика.

Площадь — 23,2 тыс. км². Население — 657 тыс. чел. (на 1 янв. 1965), преимущественно марийцы, русские, татары. Столица — г. Йошкар-Ола.

Просвещение. До Вел. Окт. социалистич. революции марийский народ не имел своей письменности. Школы были в незначительном числе селений, в основном церковно-приходские и монастырские (школы «Братства св. Гурия»). В них обучались, как правило, дети духовенства, торговцев, кулаков, чиновников. В 1914/15 уч. г. было 25,9 тыс. уч-ся общеобразовательных школ. Ср. и высших уч. заведений не было.

При Сов. власти положение в корне изменилось. В 1922 уже имелось 248 школ, в к-рых обучалось более 17 тыс. чел., к 1927 количество школ возросло до 448, а число обучавшихся — до 35 тыс. В 1930/31 уч. г. было введено всеобщее обязательное начальное, а в 1949/50 уч. г.— семилетнее образование. Растёт сеть ср. спец. уч. заведений, создаются вузы и культурно-просветительные учреждения. В 1931 открывается первое науч. учреждение — н.-и. ин-т языков, литературы и истории.

Грамотность населения в возрасте 9—49 лет в 1939 составляла 87,5% (среди мужчин — 95,9%, среди женщин — 80,0%). К 1959 она поднялась до 98,7% (среди мужчин — 99,5%, среди женщин — 98,1%). Более 6,6 тыс. чел. имели законченное высшее образование, 144,7 тыс.— незаконченное высшее, ср. и незаконченное среднее (в т. ч. ср. специальное — 20,9 тыс., среднее общее — 20,95 тыс. чел.), нач. и незаконченное семилетнее—159 тыс.чел. Из 1000 лиц, занятых в нар. х-ве, 382 имели высшее и ср. образование, включая неполное среднее (из 1000 рабочих — 354, из 1000 служащих — 887, из 1000 колхозников — 241).

В 1963/64 уч. г. в Марийской АССР имелось 767 нач., восьмилетних и ср. школ (136,9 тыс. уч-ся), 14 школ-интернатов (4769 уч-ся), 12 ср. спец. уч. заведений (5,9 тыс. уч-ся), 2 высших уч. заведения (8,3 тыс. студентов). В вечерних (сменных) школах рабочей и сельской молодёжи повышали своё общее образование 10,6 тыс. чел. В 281 массовой библиотеке имелось 2964 тыс. томов, работало 528 клубных учреждений и 481 киноустановка, имелись нац. театры и музеи. На марийском яз. было выпущено 90 книг тиражом 307 тыс. экз., издавалось 10 газет тиражом 36 тыс. экз.

Мордовская Автономная Советская Социалистическая Республика (Мордовия).

Площадь — 26,2 тыс. км². Население — 1010 тыс. чел. (на 1 янв. 1965), преимущественно мордва, русские, татары. Столица — г. Саранск.

Просвещение. При царизме мордовский народ был обречён на темноту и невежество. В 1914/15 учебном году в М. общим образованием было охвачено 58 тысяч учащихся. Грамотных мужчин было в 1917 всего 3,7%, женщин — 0,7%.

Уже вскоре после Вел. Окт. социалистич. революции морд. народ получил нац. письменность, построенную на рус. основе. В 1923 издаётся первый букварь на морд. яз., в 1924 появились книги для чтения в нач. классах на эрзянском и мокшанском яз., имеющих общеморд. основу. К 1927/28 уч. г. школьн. сеть достигла 1260 школ, в к-рых училось 124,5 тыс. уч-ся. Введено всеобщее обязательное нач. образование. К 1939/40 уч. г. число школ возросло до 1292 (891 нач., 296 семилетних, 96 ср. и 9 прочих), а число охваченных обучением — до 207,8 тыс. чел. К 1948/49 уч. г. повсеместно осуществлён переход ко всеобщему семилетнему и в 1959 начат переход к восьмилетнему образованию. Грамотность населения в возрасте 9—49 лет к 1939 достигла 80,0% (среди мужчин — 94,0%, среди женщин — 68,1%). В 1959 она составила 98,7% (среди мужчин — 99,5%, среди женщин — 98,0%). Ок. 9 тыс. чел. имело законченное высшее образование, 211,3 тыс.— незаконченное высшее, ср. и незаконченное ср. (в т. ч. ср. специальное — 29,3 тыс., ср. общее — 38 тыс. чел.), начальное и незаконченное семилетнее— 224,3 тыс. чел. Из 1000 лиц, занятых в нар. х-ве, 364 имели высшее и ср. образование, включая неполное среднее (из 1000 рабочих — 374, из 1000 служащих — 902, из 1000 колхозников — 225 человек). В 1963/64 уч. г. в М. имелось 1295 школ (208,4 тыс. уч-ся), 12 школ-интернатов (3842 уч-ся), 13 ср. спец. уч. заведений (8,3 тыс. уч-ся), 2 высших уч. заведения — уи-т и пед. ин-т (9,3 тыс. студентов). В вечерних (сменных) школах рабочей и сельской молодёжи получали образование 13,9 тыс. чел. Работает н.-и. ин-т языков и литературы. В конце 1963 в 620 массовых б-ках имелось 4615 тыс. томов, работало 748 клубных учреждений, 710 киноустановок.

Северо-Осетинская Автономная Советская Социалистическая Республика (Сев. Осетия).

Площадь — 8,0 тыс. км². Население — 506 тыс. чел. (на 1 янв. 1965), гл. обр. осетины, проживают также русские, армяне, грузины, украинцы и др. Столица — г. Орджоникидзе.

Просвещение. До революции Северная Осетия была заброшенным уголком России. Грамотных среди осетин было немногим более 10%. В 1914/15 уч. г. в 165 общеобразовательных школах было 17,1 тыс. уч-ся, в 2 ср. спец. уч. заведениях—0,1 тыс. чел. Высш. уч. заведений не было. При Сов. власти

в области просвещения был совершён коренной перелом и достигнуты крупнейшие успехи. Грамотность населения в возрасте 9—49 лет к 1939 достигла 84,2% (среди мужчин—92,5%, среди женщин — 76,3%). К 1959 она поднялась до 97,8% (среди мужчин — 99,1%, среди женщин — 96,7%). Ок. 12 тыс. чел. имели законченное высшее образование, 141,8 тыс.— незаконченное высшее, ср. и незаконченное ср. (в т. ч. ср. специальное — 21 тыс., ср. общее — 35,4 тыс.), нач. и незаконченное семилетнее — 90,4 тыс. чел. Из 1000 лиц, занятых в нар. х-ве, 520 имели высшее и ср. образование, включая неполное среднее (из 1000 рабочих — 435, из 1000 служащих — 932, из 1000 колхозников — 301 человек). В 1963/64 уч. г. в Сев. Осетии работало 230 нач., восьмилетних и ср. школ, в к-рых обучалось 89,5 тыс. уч-ся. Имелось 13 школ-интернатов (6159 уч-ся), 12 ср. спец. уч. заведений (11,5 тыс. уч-ся), 4 высших уч. заведения (13 тыс. студентов). В вечерних (сменных) школах рабочей и сельской молодёжи получали образование 8,3 тыс. чел. В 1963 на осетинском яз. было издано 54 книги (тираж 119 тыс. экз.). В конце 1963 было 172 массовые б-ки (2111 тыс. тт.), 159 клубных учреждений, 165 киноустановок.

Татарская Автономная Советская Социалистическая Республика (Татария).

Площадь — 68 тыс. км². Население — 3069 тыс. чел. (на 1 янв. 1965), преимущественно татары и русские, проживают также чуваши, мордва, удмурты, марийцы. Столица — г. Казань.

Просвещение. До Вел. Окт. социалистич. революции татарское население России подвергалось открытой дискриминации в отношении образования. На нужды просвещения отпускалось 12,5 коп. на душу населения в год. Фактически осн. массе детей татар доступ к образованию был закрыт. В 1916 из 1826 нач. школ татарскими было всего 35. В результате грамотность среди мужчин перед революцией не превышала 17%, а среди женщин была значительно ниже. Дети татар обучались гл. обр. у мулл и в мектебах, где едва овладевали умением читать. Среднее и тем более высшее образование было им недоступно, хотя в губернии имелось 9 ср. уч. заведений и 3 высших. В 1914/15 уч. г. в общеобразовательных школах было 117,2 тыс. уч-ся, 1,7 тыс. чел. обучалось в ср. спец. уч. заведениях, 3,5 тыс. в вузах.

При Сов. власти тат. народ обрёл не только право, но и все необходимые условия для получения среднего и высшего образования. Значительно расширилась сеть учебных заведений. С 1930/31 уч. г. введено всеобщее обязательное начальное образование. В 1939 нац. письменность переводится с латинизированного алфавита на русский, что существенно облегчает обучение тат. и рус. яз. В 1957 в Т. было 2192 начальные, 1025 семилетних и 307 ср. школ. В 1959 началось преобразование части начальных и всех семилетних школ в восьмилетние и введено всеобщее восьмилетнее образование. Грамотность населения в возрасте 9—49 лет к 1939 достигла 90,4% (среди мужчин — 95,4%, среди женщин — 86,0%). К 1959 она поднялась до 98,5% (среди мужчин — 99,2%, среди женщин — 97,9%). 39,3 тыс. чел. имели законченное высшее образование, 734,6 тыс.— незаконченное высшее, среднее и незаконченное среднее (в т. ч. ср. специальное — ок. 91 тыс., среднее общее — 109,4 тыс. человек), нач. и незаконченное семилетнее — 652,6 тыс. человек. Из 1000 лиц, занятых в нар. х-ве, 456 имели высшее и ср. образование, включая неполное среднее (из 1000 рабочих — 403, из 1000 — служащих — 897, из 1000 колхозников — 310 человек). В 1963/64 уч. г. в республике функционировала 3441 начальная, восьмилетняя и ср. школы, в к-рых обучалось 585,2 тыс. уч-ся. В 29 школах-интернатах насчитывалось 10,5 тыс. уч-ся. В 40 ср. спец. уч. заведениях приобретали специальность и образование 30,3 тыс. чел. 48,5 тыс. студентов учились в 11 высших уч. заведениях, а 45,3 тыс. повышали своё образование в вечерних (сменных) школах рабочей и сельской молодёжи. В республике имеется ок. 40 домов пионеров, Дворец пионеров в г. Казани, много станций юных техников и натуралистов, спортивные и муз. школы и др. внешкольн. учреждения. Население обслуживают (1964) 2379 клубных учреждений, 1788 киноустановок, 1892 массовые б-ки с книжным фондом в 1365 тыс. томов (до революции имелась всего 1 массовая б-ка с 10 тыс. книг). Широкий размах получило издательское дело на нац. яз. В 1963 была издана 261 книга (тираж 3844 тыс. экз.), выпускалось 47 газет (тиражом 418 тыс. экз.). В Казанском филиале АН СССР и в более 20 н.-и. учреждениях республики трудилось ок. 2,5 тыс. ученых. В Казани работает филиал н.-и. ин-та нац. школ АПН РСФСР.

Тувинская Автономная Советская Социалистическая Республика (Тува).

Площадь — 170,5 тыс. км². Население — 207 тыс. чел. (на 1 янв. 1965), подавляющее большинство составляют тувинцы, кроме того проживают русские и монголы. Столица — г. Кызыл.

Просвещение. До 1930 тувинский народ не имел своей письменности. Впервые она была создана на основе лат. алфавита, в 1941 принят алфавит на основе рус. графики. До вступления в состав СССР школы в Туве имелись при ламаистских монастырях. Число этих школ было невелико. Монг. и тибетской грамотой владела очень ограниченная часть феод. верхушки. После 1944 начинается период бурного развития просвещения и культуры. Всего через 10 лет в 1954 в Тувинской автономной области уже имелось 57 начальных, 72 семилетних и 22 ср. школы, в к-рых обучалось 30,9 тыс. уч-ся. При 74 школах имелись школьн. интернаты. Работали 1 лесная школа-интернат, 4 школы рабочей молодёжи, 16 школ сельской молодёжи, музыкальная школа. Грамотность нас. в возрасте 9—49 лет к 1959 поднялась до 96,7% (среди мужчин — 98,0%, среди женщин — 95,5%). 1,6 тыс. чел. имели законченное высшее образование, ок. 29 тыс.— незаконченное высшее, среднее и незаконченное среднее (в т. ч. ср. специальное — 5 тыс., ср. общее — 3,4 тыс.), нач. и незаконченное семилетнее — 36,8 тыс. чел. Из 1000 лиц, занятых в нар. х-ве, 291 имело высшее и ср. образование, включая неполное ср. (из 1000 рабочих — 237, из 1000 служащих — 854, из 1000 колхозников — 99 человек).

В 1963/64 уч. г. в 174 школах обучалось 42,8 тыс. уч-ся, имелось 5 школ-интернатов с 1,3 тыс. уч-ся, 4 ср. спец. уч. заведения с 1,4 тыс. уч-ся, пед. ин-т с 1,3 тыс. студентов. В вечерних (сменных) школах рабочей и сельской молодёжи обучалось 4,6 тыс. чел. Население обслуживали 147 массовых б-к (1308 тыс. тт.), 159 клубных учреждений, 160 киноустановок. На тувинском яз. издаётся 5 газет (тиражом 35 тыс. экземпляров) и выпущено 97 книг (тираж 261 тыс. экземпляров).

Удмуртская Автономная Советская Социалистическая Республика (Удмуртия).

Площадь — 42,1 тыс. км². Население — 1376 тыс. чел. (на 1 янв. 1965), преимущественно удмурты, русские, татары. Столица — г. Ижевск.

Просвещение. В годы царизма удмуртский народ не имел своей нац. школы. Проводя политику русификации, власти открывали только церковно-приходские школы, но и их было очень мало. Грамотность населения в 1914 достигала всего лишь 14,7% (в т. ч. женщины составляли 0,04%). В 1914/15 уч. г. в общеобразовательных школах было 58,6 тыс. уч-ся; вузов не было.

С первых лет Советской власти просвещение народа стало быстро развиваться. Росли число школ и контингент учащихся. В 1938/39 уч. г. в республике работало 954 нач., 217 семилетних и 66 средних школ. Грамотность населения в возрасте 9—49 лет к 1939 достигла 87,0% (среди мужчин — 95,8%, среди женщин — 79,4%). К 1959 она поднялась до 98,7% (среди мужчин — 99,5%, среди женщин — 98,1%). 14,4 тыс. чел. имели законченное высшее образование, 299,6 тыс.— незаконченное высшее, ср. и незаконченное ср. (в т. ч. ср. специальное — 45,8 тыс., среднее общее — 42,7 тыс.), нач. и незаконченное семилетнее — 346,6 тыс. чел. Из 1000 лиц, занятых в нар. х-ве, 393 имели высшее и ср. образование, включая неполное ср. (из 1000 рабочих — 349, из 1000 служащих — 871, из 1000 колхозников — 209).

Удмуртия была среди первых республик и областей страны, осуществивших всеобщее нач. обучение. Успешно было осуществлено также всеобщее семилетнее образование и введено восьмилетнее. К 1963/64 уч. г. число начальных, восьмилетних и ср. школ достигло 1386, а число уч-ся — 277,1 тыс. В 15 школах-интернатах воспитывалось 5,4 тыс. уч-ся, 23 ср. спец. уч. заведениями было охвачено 14,6 тыс. чел. В 5 высших уч. заведениях училось 15,3 тыс. студентов. В вечерних (сменных) школах рабочей и сельской молодёжи повышали своё образование 23,3 тыс. чел. В республике имеется н.-и. ин-т истории, языка и литературы. Население обслуживали 681 массовая б-ка (5481 тыс. томов), 1068 клубных учреждений, 837 киноустановок. В 1963 на удмуртском яз. было издано 47 книг (тираж 187 тыс. экз.), выпускалось 13 газет (тираж 72 тыс. экз.).

Чечено-Ингушская Автономная Советская Социалистическая Республика (Чечено-Ингушетия).

Площадь — 19,3 тыс. км². Население — 987 тыс. чел. (на 1 янв. 1965), преимущественно чеченцы, ингуши и русские. Столица — г. Грозный.

Просвещение. До Вел. Окт. социалистич. революции население Чечено-Ингушетии было в своей массе неграмотным. В сельской местности на 1000 человек приходилось всего 9 умеющих читать и писать. В 1914/15 уч. г. в общеобразовательных школах училось 12,8 тыс. чел. Ср. спец. и высших уч. заведений не было.

К 1939 грамотность населения в возрасте 9—49 лет достигла 69,3% (среди мужчин — 80,8%, среди женщин — 57,4%). К 1959 она поднялась до 89,7% (среди мужчин — 96,5%, среди женщин — 83,8%). 10,6 тыс. человек имели законченное высшее образование, 142,8 тыс.—незаконченное высшее, ср. и незаконченное ср. (в том числе ср. специальное — 22,9 тыс., ср. общее — 27,1 тыс.), нач. и незаконченное семилетнее—128 тыс. чел. Из 1000 лиц, занятых в нар. х-ве, 386 имели высшее и ср. образование, включая неполное ср. (из 1000 рабочих — 297, из 1000 служащих — 882, из 1000 колхозников — 135 чел.). В республике последовательно осуществлены всеобщее нач. и семилетнее образование, в 1959 начат переход ко всеобщему восьмилетнему образованию. В 1963/64 уч. г. в 460 нач., восьмилетних и ср. школах (при многих имелись интернаты) обучалось 195,9 тыс. чел. Работало 14 школ-интернатов, в к-рых воспитывалось 3,8 тыс. уч-ся, 10 ср. спец. уч. заведений с 10,8 тыс. уч-ся, 2 высших уч. заведения (нефтяной и пед. ин-ты) с 10 тыс. студентов. В вечерних (сменных) школах рабочей и сельской молодёжи училось 14,4 тыс. чел. Имеются 3 н.-и. ин-та (ок. 300 науч. работников). В 1963 работало 339 массовых б-к (3168 тыс. томов), 329 клубных учреждений, 281 киноустановка. На чеченском и ингушском языках было выпущено 63 книги (134 тыс. экз.), издавалось 13 газет (54 тыс. экз.).

Чувашская Автономная Советская Социалистическая Республика (Чувашия).

Площадь — 18,3 тыс. км². Население — 1168 тыс. чел. (на 1 янв. 1965), преимущественно чуваши, живут также русские, татары и мордва. Столица — г. Чебоксары.

Просвещение. При царизме чуваши были отсталым, жестоко эксплуатируемым народом. Грамотность мужского населения не превышала 18%, женского—едва достигала 2%. Много сделал для распространения грамотности среди чувашей отец В. И. Ленина — Илья Николаевич *Ульянов*. С его помощью получил высшее образование известный чувашский просветитель и педагог И. Я. *Яковлев*, создавший чувашский алфавит и заложивший основу нац. письменности. Перед революцией (1917) в Чувашии имелось 463 школы, в к-рых обучалось 29,9 тыс. уч-ся.

После победы Великой Октябрьской социалистической революции сеть школ стала быстро расти. В 1920 работало уже 919 школ и имелось ок. 64,5 тыс. учащихся. К 1930/31 учебному году число школ достигло 1010, а количество уч-ся превысило 96 тыс. Вводится повсеместно всеобщее нач обучение. Начало организованной подготовки учителей было положено в 1925 созданием при Казанском вост. пед. ин-те отделения чуваш. яз. и лит-ры. Несколько позже был открыт чуваш. пед. ин-т в Чебоксарах. С 1930 работает н.-и. ин-т языка, литературы и истории. Грамотность населения в возрасте 9—49 лет к 1939 достигла 91,0% (среди мужчин — 96,7%, среди женщин — 86,0%). К 1959 она поднялась до 99,2% (среди мужчин — 99,6%, среди женщин — 98,9%). Более 10 тыс. чел. имели законченное высшее образование, 289,3 тыс.— незаконченное высшее, ср. и незаконченное ср. (в т. ч. ср. специальное — 32,8 тыс., ср. общее — 39 тыс.), нач. и незаконченное семилетнее — ок. 246 тыс. чел. В среднем из 1000 лиц, занятых в нар. х-ве, высшее и ср. образование, включая неполное среднее, имел 441 чел. (из 1000 рабочих — 462, из 1000 служащих — 913, из 1000 колхозников — 345). В 1963/64 уч. г. насчитывалась 861 общеобразовательная школа с 229,8 тыс. уч-ся. Осуществлён переход к восьмилетнему всеобщему обязательному обучению. В 12 школах-интернатах обучалось 4 тыс. уч-ся. В 21 ср. спец. уч. заведении получало образование 13,5 тыс. чел. Работало 2 высших уч. заведения, в к-рых обучалось 7,4 тыс. студентов. 12,2 тыс. чел. повышали своё образование в вечерних (сменных) школах рабочей и сельской молодёжи. Число клубных учреждений достигло в 1963 841, киноустановок — 906. На чуваш. яз. издавалось 20 газет тиражом 138 тыс. экз. и было выпущено 153 книги общим тиражом 905 тыс. экз. В 626 массовых библиотеках имелось 5396 тыс. томов.

Якутская Автономная Советская Социалистическая Республика (Якутия).

Площадь — 3103,2 тыс. км². Население — 614 тыс. чел. (на 1 янв. 1965), преимущественно якуты и русские, проживают также чукчи и эвенки. Столица — г. Якутск.

Просвещение. Первыми школами в Якутии были цифирные школы (нач. 18 в.), затем их заменили навигацкие. Неск. позже появились уч-ща Мин-ва нар. просвещения и духовного ведомства. В нач. 19 в. в Я. было создано трёхклассное уездное училище, преобразованное впоследствии в мужскую классич. гимназию. В конце 19 в. появились школы в улусах (р-нах). Имелось неск-рое число частных школ, созданных ссыльными декабристами и революционерами, к-рые содействовали распространению грамотности среди якутов. Однако этому препятствовало отсутствие нац. письменности. Накануне Вел. Окт. социалистич. революции (1917) всего лишь 0,7% якутов умело читать по-русски.

В годы Сов. власти этот обширный край преобразился, якуты приобщились к знаниям и культуре. Только в 1-е десятилетие после революции число уч-ся возросло с 4,6 тыс. до 13,7 тыс. чел. Грамотность населения в возрасте 9—49 лет к 1939 достигла 80,5% (среди мужчин—86,8% и среди женщин—72,6%). К 1959 она поднялась до 96,3% (среди мужчин — 98,0% и среди женщин—94,4%). 8,3 тыс. чел. имели высшее законченное образование, 116,1 тыс.—незаконченное высшее, среднее и неполное среднее (в т. ч. ср. специальное — 25,2 тыс. чел., ср. общее — 15,8 тыс. чел.), нач. и незаконченное семилетнее — 102,9 тыс. чел. В среднем из 1000 лиц, занятых в нар. х-ве, высшее и ср. образование, включая неполное ср., имели 415 чел. (из 1000 рабочих — 323, из 1000 служащих — 855, из 1000 колхозников — 120). В 1963/64 уч. г. в Якут. АССР работало 628 начальных, восьмилетних и ср. школ с 127,3 тыс. уч-ся (более 400 школ имело школьн. интернаты), 11 школ-интернатов с 3 тыс. уч-ся, 17 ср. спец. уч. заведений с 7,5 тыс. уч-ся, одно высшее уч. заведение с 3,7 тыс. студентов. В Якутии работает филиал н.-и. ин-та нац. школ АПН РСФСР. В нач. 1963 в Я. действовали 544 массовые б-ки (с фондом в 4382 тыс. томов), 657 клубных учреждений, 635 киноустановок. В 1963 на якут. яз. было выпущено 117 книг тиражом 435 тыс. экз. и издавалось 14 газет тиражом 86 тыс. экз.

Лит. см. при статьях *Народное образование, Союз Советских Социалистических Республик.*

РОССОЛИМО, Григорий Иванович (5.XII.1860 — 29.IX.1928) — сов. невропатолог. В 1884 окончил мед. ф-т Моск. ун-та. С 1885 по 1888 работал в ординатуре клиники ун-та. С 1889 был приват-доцентом. В 1911 вместе с группой прогрессивных профессоров и преподавателей ушёл из ун-та в знак протеста против реакционных реформ министра просвещения Л. Кассо. В этот период (1911—17) на собственные средства создал в Москве Ин-т дет. неврологии и психологии, к-рый после Вел. Окт. социалистич. революции передал в дар Моск. ун-ту; впоследствии на основе этого ин-та была создана первая в Европе клиника нервных болезней дет. возраста. С 1917 Р.—проф. МГУ, зав. кафедрой нервных болезней и директор Неврологич. ин-та им. А. Я. Кожевникова. Р.— один из организаторов и редакторов «Журнала невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова» (1901), а также один из основателей Об-ва невропатологов и психиатров. Труды Р. охватили широкий круг вопросов неврологии, дефектологии и патопсихологии. Р. предложил ряд приборов для объективного исследования функций нервной системы, описал особый симптом (пальцевой рефлекс ноги), указывающий на поражение двигательного пути головного и спинного мозга, одним из первых стал применять хирургич. методы лечения заболеваний нервной системы. Широкую известность в своё время приобрели предложенные им в 1910 методы количественного исследования психич. функций — т. н. «психологич. профили» Р. Они представляли собой серии индивидуально и фронтально предъявляемых задач на «осмысливание», «восприимчивость», «запоминание», «воображение», «внушаемость» и т. д., оценки за к-рые выводились исходя из количества задач, решённых в определённое время. На основе полученных данных вычерчивался спец. график («профиль»), к-рый, по мнению Р., фиксировал психологич. черты индивида. «Профили» имели также целью дать количественные показатели степени нарушения психич. функций при различных формах патологии. Представления о «психич. функциях», их взаимоотношениях и возможностях их количественного выражения, из к-рых исходил Р., не соответствуют теоретич. уровню совр. психологии и, по-видимому, не отражают существа того или иного дефекта (см., напр., Лурия А. Р., Высшие корковые функции человека, М., 1962). Однако значение работ Р. в области дет. и патологич. психологии очень велико. Он внёс много нового в понимание эмоций, привычек и характера ребёнка, т. н. критич. фаз в развитии ребёнка, разработал ряд глубоко гуманных положений, на к-рых должны основываться нед. приёмы воспитания и обучения детей.

Соч.: Экспериментальный метод при изучении нервных и душевных болезней, М., 1894; Совр. задачи призрения и обучения отсталых детей, М., 1896; Дурные привычки у детей и борьба с ними, М., 1902; К вопросу о душевных катастрофах в юношеском возрасте, М., 1903; Общая характеристика психологич. профилей больных нервными и душевными болезнями, «Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова», 1910, № 5—6; Психологич. профили, 2 изд., М., 1917; План исследования детской души, 3 изд., М., 1922; Экспериментальное исследование психомеханики по индивидуальным и массовым методам, М., 1930.

Лит.: Неврология, невропатология, психология, психиатрия. Сб., посвященный 40-летию научной, врачебной и пед. деятельности проф. Г. И. Россолимо. 1884—1924, М., 1925 (имеется библ.); «Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова», 1929, № 3—4 (№ посвящен Г. И. Россолимо); Брусиловский Л. Я., Г. И. Россолимо. (К 100-летию со дня рождения), «Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова», 1960, т. 60, в. 12.

М. С. Розовин. Москва.

РОСТОВСКИЙ-НА-ДОНУ УНИВЕРСИТЕТ — высшее уч. заведение, готовящее науч. и педагогич. кадры. За время своего существования ун-т неск. раз подвергался реорганизациям и переименованиям: в 1915

в Ростов-на-Дону был эвакуирован из Варшавы русский ун-т (осн. в 1869), к-рый в 1917 был переименован в Донской, в 1925—в Северо-Кавказский, а в 1931, после реорганизации,—в Ростовский-на-Дону ун-т. В 1930 на базе ряда ф-тов ун-та были созданы самостоятельные ин-ты: пед., мед., финансово-экономический и др. В 1965/66 уч. г. в ун-те было 9 ф-тов: механико-математич., физич., химич., геолого-географич., историч., филологич., юридич., экономико-философский, биолого-почвенный; вечернее и заочное отделения, аспирантура. При ун-те имеются физико-математич. и биологич. н.-и. ин-ты, Новороссийская гидробиологич. станция, Азово-Донское учебно-опытное х-во, ботанич. сад, астрономич. обсерватория, вычислительный центр, экспериментальные мастерские; в науч. б-ке ун-та насчитывается 900 тыс. единиц хранения. В 1965/66 уч. г. в ун-те обучалось 8,7 тыс. студентов, 300 аспирантов; работало более 400 преподавателей (из них 33 доктора наук и св. 200 кандидатов наук). В ун-те работали выдающиеся рус. учёные: математик Г. Ф. Вороной, химики Е. Е. Вагнер, А. Н. Попов, А. Л. Потылицын, В. В. Курилов, геолог и палеонтолог В. П. Амалицкий, петрограф А. Е. Лагорио, кристаллограф Г. В. Вульф, ботаник и микробиолог Д. И. Ивановский, хирург Н. А. Богораз и др. Среди воспитанников ун-та известные сов. учёные: историк Б. Д. Греков, математик Н. В. Ефимов, астроном М. Ф. Субботин, химик Н. П. Лужная, медики В. Н. Орехович и З. В. Ермольева и др. За годы Сов. власти ун-т подготовил св. 20 тыс. специалистов. Ун-т издаёт монографии, учёные труды, «Научные сообщения», материалы науч. конференций студентов и аспирантов; выпускается многотиражная газета «За советскую науку». Ун-т награждён орденом Трудового Красного Знамени.

РОСТОМАШВИ́ЛИ, Иван Павлович (1852—1924) — груз. педагог, публицист, журналист. Преподавал в Ингилойской, Закатальской и Телавской школах, основал воскресную школу в г. Телави; был инспектором Ахалкалакских школ, преподавал груз. язык и лит-ру в Тбилисском училище св. Нины и Коммерч. школе (1897—1907). Р. известен также как собиратель древних Джавахетских историч. памятников (см. «Материалы для описания местностей и племен Кавказа», вып. 25, Тифлис, 1898). Сотрудничал в груз. журн. «Дроеба», «Иверия», «Квали», «Моамбе», «Цнобис пурцели», «Джеджили», «Накадули» и др., где, в частности, печатал педагогические статьи, дет. рассказы, стихи, сказки и пр. Его перу принадлежат книги для школьного и внешкольного чтения. Р. издал труды Песталоцци и др. известных педагогов. С 1901—05 он руководил изданием журн. «Могзаури», в к-ром печатал свои пед. очерки, в 1910—11 — ежедневной газетой «Синатле».

Соч.: Арифметические задачи для народных школ и родителей, Тб., 1876 (на груз. яз.); Грузинская азбука для использования в семье и школе, 4 изд., Тб., 1906 (на груз. яз.); Юношеские подарки с 35-ю картинками, Тб., 1900 (на груз. яз.); Полезные справки в 6 книгах, Тб., 1902 (на груз. яз.); Что такое умственное прозрение — развитие, Тб., 1902 (на груз. яз.); Самоучки — народные деятели у нас и в России, Тб., 1904 (на груз. яз.); Как следует обучать грузинской грамоте в школах и семье. Руководство для родителей и учителей, Тб., 1914 (на груз. яз.); Основы нравственного воспитания, Тб., 1914 (на груз. яз.); Педагогика и психология. Практическое руководство для родителей и учителей о том, как следует обучать детей и уч-ся дома и в школе, Тб., 1920 (на груз. яз.).

Лит.: Деятели нар. образования и нар. учителя в Грузии, сб. 1, Тб., 1953, с. 211—18 (на груз. яз.); Саришвили Т., Школа и педагогические течения в дореволюционной Грузии, Тб., 1956, с. 248—99 (на груз. яз.).

РОТАЦИ́ЗМ (от греч. ῥοτακίζω — картавлю) — дефект произношения звука «р». См. *Картавость.*

РОТКО́ВИЧ, Яков Аронович [р. 20.I(2.II).1909] — сов. методист-филолог, доктор пед. наук, проф. Чл. Коммунистич. партии с 1944. В 1930 окончил пед. ф-т 2-го Моск. гос. ун-та. С 1933 работает в Куйбышевском гос. пед. ин-те, где с 1938 заведовал кафедрой лит-ры, с 1954 — зав. кафедрой сов. лит-ры. Н.-и. работу Р. ведёт гл. обр. в области теории и истории методики преподавания лит-ры в школе. Ему принадлежат науч. работы о принципах анализа художеств. произведений, методике лит. чтения, о теоретич. основах методики как пед. дисциплины, первое в сов. методике экспериментальное исследование относительной эффективности основных методов преподавания лит-ры (1934). Ряд работ Р., опубликованных в 60-е гг., посвящён совр. проблемам преподавания лит-ры.

Соч.: Очерки по истории преподавания русской лит-ры в школе, «Изв. АПН РСФСР», 1953, в. 50; Хрестоматия по истории методики преподавания лит-ры, М., 1956; Вопросы преподавания лит-ры. Историко-методические очерки, М., 1959; Преподавание лит-ры в Симбирской гимназии в годы учения В. И. Ленина, «Уч. зап. Куйбышевского Гос. пед. ин-та им. В. В. Куйбышева», 1960, в. 30; История преподавания лит-ры в школе как область научного исследования, в сб.: Вопросы рус. и заруб. лит-ры, Куйбышев, 1962; А. В. Луначарский и его роль в создании сов. методики преподавания лит-ры, Куйбышев, 1962; Очерки по истории преподавания лит-ры в сов. школе, М., 1965.

РОХОВ (Rochow), Фридрих Эберхард (11.X.1734 — 16.IV.1805) — нем. педагог-филантропинист (см. *Филантропинизм*). Образование получил в *рыцарской академии* в Бранденбурге. В 1749—57 был офицером в прусской армии. Имея большие имения, Р. стремился улучшить их экономич. положение путём повышения культурного уровня крестьянства и с этой целью провёл реформу находившихся в его имениях нар. школ. В школах Р. детей крестьян учили читать, писать и считать, знакомили с природоведением и правильным ведением сельского хозяйства. Разделяя идеи И. Б. *Базедова*, Р. был сторонником использования в образовательных целях фактов и явлений природы и жизни людей, наблюдаемых детьми во время спец. прогулок под руководством учителя. Несомненно прогрессивный характер имело стремление Р. развивать у уч-ся нар. школы умение самостоятельно мыслить. Для нар. школы Р. составил оригинальную книгу для чтения «Друг детей» («Der Kinderfreund», 1776), в к-рой содержались различные сведения о природе, правила личной гигиены человека, хозяйственные наставления, нравоучительные рассказы и т. п. О популярности этой книги свидетельствует то, что еще при жизни Р. она была издана в количестве 100 тыс. экземпляров. Осн. задачу нравственного воспитания Р. видел в выработке у детей крестьян трудолюбия, умеренности и особенно религиозности. Гл. условием улучшения постановки обучения и воспитания в нар. школе он считал наличие хороших учителей. В 1772 Р. опубликовал «Опыт учебника для детей крестьян, или Пособие для учителей низших и сельских школ» («Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landsleute, oder Unterricht für Lehrer in niedern und Landschulen»). В 1773 при участии учителя Г. Ю. Брунса Р. подготовил и издал «Инструкцию для сельских учителей» («Instruktion für die Landschullehrer»), в к-рой содержалось много ценных дидактич. соображений. Так, Р. требовал, чтобы нач. обучение было максимально наглядным, чтобы изучаемый материал был доступен пониманию детей и усваивался ими сознательно; вместо традиционного заучивания наизусть Р. рекомендовал не задерживаться долго на одном материале, но зато чаще возвращаться к ранее изученному, закрепляя его т. о. в памяти уч-ся, и т. п. Высокие требования Р. предъявлял к учителю, к-рый должен быть образцом для уч-ся, воспитывать их своим личным примером. Пед. идеи Р. и осуществлённая им реформа нар. школы являлись отражением интересов крупных нем. землевладельцев, стремившихся сделать свои хозяйства более продуктивными, однако объективно всё это способствовало нек-рому улучшению образования детей народа. Внимание к книгам и опыту Р. ослабло после распространения в Германии идей *Песталоцци.*

Соч.: Sämtliche pädagogische Schriften, B., 1907—09. *Лит.:* Reiniger M., Friedrich Eberhard von Rochow, der Reformator des preussischen Landschulwesens, Langensalza, 1905. *А. И. Пискунов.* Москва.

РУБА́КИН, Николай Александрович [1(13).VII.1862—23.XI.1946] — рус. библиограф, общественный деятель, популяризатор науч. знаний, писатель. Первоначальное воспитание получил под руководством матери Л. Т. Рубакиной, участницы революционно-демократич. движения 60-х гг. 19 в. В 1887 окончил физико-математич. ф-т Моск. ун-та. На формирование мировоззрения Р. значительное влияние оказали Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев. За участие в нелегальном студенческом движении Р. подвергся аресту и затем был отдан под надзор полиции. С 1887 в течение 4 лет служил на бумагоделательной фабрике (арендованной его отцом) в г. Стрельне, сблизился с рабочими, распространял среди них книги. Р.— один из основателей Отдела помощи самообразованию при Пед. музее военно-уч. заведений в Петербурге (см. *Самообразование*). В 1892 Р. возглавил частную публичную б-ку, учреждённую его матерью; б-ка под руководством Р. превратилась в крупное культурно-просветительное учреждение, проводившее большую работу по изучению читательских интересов и исследованию новых методов самообразования. Книжными фондами б-ки широко пользовались учителя воскресных школ для рабочих (напр., Н. К. Крупская, Л. М. Книпович, А. М. Коллонтай и др.). Р. одним из первых в России бесплатно снабжал лит-рой нелегальные рабочие кружки. В 1894 — 1904 работал в частных издательствах И. Д. Сытина, О. Н. Поповой и др., принимал активное участие в издании и редактировании научно-популярной лит-ры. Имя Р., как активного общественного деятеля, приобрело широкую известность. Он был чл. Вольного экономич. об-ва, Петербургского комитета грамотности (см. *Комитеты и общества грамотности*), различных обществ и комиссий содействия самообразованию. В 1901 и 1904 за антиправительственные выступления Р. подвергался аресту и высылке из Петербурга. В 1907, чтобы избежать нового ареста, переехал в Финляндию (Выборг), а затем в Швейцарию (1908), где прожил до конца жизни. Покидая родину, Р. передал личную б-ку, насчитывавшую более 100 тыс. томов, петерб. отделу *Лиги образования.* В Швейцарии Р. создал новую б-ку, к-рой пользовались деятели рус. политич. эмиграции: В. И. Ленин, Н. К. Крупская, Г. В. Плеханов, А. В. Луначарский, В. Н. Фигнер и др. В Швейцарии Р. завершил работу над 3-томным указателем лит-ры — «Среди книг», писал труды по библиологич. психологии (теории книговедения), научно-популярные книги, статьи и пособия по самообразованию. В. И. Ленин, высоко оценивая указатель «Среди книг», как «... предприятие, которому от души надо пожелать расти и развиваться вширь и вглубь», вместе с тем указал на недостаток сочинения — эклектизм автора, попытку «...дать обзор „истории идей"...», без освещения истории их борьбы (Соч., т. 20, с. 236; см. также с. 237). В 1912 на страницах периодич. печати (газета «Русское слово», журналы «Вестник знания», «Журнал для всех») Р. систематически печатает «Письма к читателям о самообразовании» (в 1913 вышли отдельным изданием). В 1914 он выпускает новый труд «Практика самообразования. (Среди книг и читателей). Опыт системы самообразовательного чтения применительно к личным особенностям читателей» (1914). В своих библиографич. работах Р. глубоко обосновал мысль, что читательские интересы находятся в прямой зависимости от социальных условий жизни народа и являются показателем общественных настроений. Р. никогда не порывал связь с родиной, восторженно принял Вел. Окт. социалистич. революцию: «Я приветствую нашу милую, дорогую, близкую и далекую социалистическую, республиканскую Россию

осуществляющую мечту моей жизни...» (цит. по ст.: Яновский-Максимов Н., Наследие Н. А. Рубакина, см. журн. «Вопр. лит-ры», 1959, № 12, с. 151). В 1930 Сов. правительство установило Р. персональную пенсию за заслуги в деле просвещения нар. масс в России. До конца жизни Р. вёл большую работу по освещению в европейской печати лучших произведений сов. лит-ры. Б-ка Р. (св. 80 тыс. томов), в соответствии с его завещанием, в 1948 была перевезена в Москву и хранится в Гос. б-ке имени В. И. Ленина.

Соч. (кроме указ. в тексте): О сбережении сил и времени в деле самообразования, СПБ, 1914; Как и с какой целью читать книги, М., 1922.

Лит.: Рубакин А. Н., Н. А. Рубакин, «Сов. библиография», 1957, в. 45; Мавричева К. Г., Н. А. Рубакин — выдающийся пропагандист книги, там же; Фонотов Г. П., Обществ.-политич. значение рецензии В. И. Ленина на труд Н. А. Рубакина «Среди книг», там же, 1960, в. 2; Яновский-Максимов Н., Наследие Н. А. Рубакина, «Вопр. лит-ры», 1959, № 12; Переверзев Н., Н. А. Рубакин. К 100-летию со дня рождения, «Нар. образование», 1962, № 11.

РУБИНШТЕ́ЙН, Моисей Матвеевич [15(27).VI.1878—3.IV.1953] — сов. психолог и педагог, доктор пед. наук, профессор. Окончил в 1905 филос. отделение Фрейбургского ун-та (Германия), сдал в 1912 магистерские экзамены при Моск. ун-те. Здесь же работал приват-доцентом (с 1912), а затем профессором (с 1918). Читал лекции по философии и психологии в ун-те Шанявского (с 1908) и на Высших женских пед. курсах (с 1909). Организатор и первый ректор Вост.-Сибирского ун-та в Иркутске (с 1918 по 1920). С 1923 вёл преподавательскую работу в вузах Москвы, в 1941—43 был зав. кафедрой педагогики и психологии Красноярского пед. ин-та, с 1943 по 1951 — профессор кафедры психологии в Московском гос. пед. ин-те им. В. И. Ленина. Р.— автор работ по философии, истории педагогики, педагогике и психологии. Разрабатывал проблемы пед. и возрастной психологии, исследовал особенности мышления, социально-правовые представления, читательские интересы в дошкольном и школьном возрастах. Занимался вопросами общественного и семейного воспитания, эстетич. и полового воспитания, проблемами содержания и методики обучения в ср. и высшей школе.

Соч.: Очерк пед. психологии в связи с общей педагогикой, 4 изд., М., 1920; История пед. идей в её основных чертах, 2 изд., Иркутск, 1922; Психология, педагогика и гигиена юности, М., 1926 (совм. с В. Е. Игнатьевым); Воспитание читательских интересов у школьников, М., 1950.

РУБИНШТЕ́ЙН, Сергей Леонидович [6(18).VI.1889—11.I.1960] — сов. психолог и философ, профессор, чл.-корр. АН СССР (с 1943), действительный член АПН РСФСР (с 1945). Окончил Одесский (Новороссийский) ун-т (1913). Пед. и науч. деятельность начал в 1915 в качестве преподавателя психологии и логики в гимназии. С 1919 — доцент кафедры философии и психологии Одесского ун-та. С 1932 по 1942—зав. кафедрой психологии Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена, с 1942 по 1950 — зав. кафедрой психологии Моск. ун-та, с 1942 по 1945 — директор Ин-та психологии в Москве, с 1945 — зав. сектором психологии Ин-та философии АН СССР. Гл. место в н.-и. деятельности Р. занимали филос. вопросы психологии. В трудах Р. намечен подход к решению таких важнейших проблем психологии, как проблемы развития психики, личности, сознания и др., сформулирован принцип единства сознания и деятельности, рассматривается ряд осн. проблем теории познания — об идеальном и материальном, о субъективном и объективном, о мышлении как познании. Развивая рефлекторную теорию психического, Р. анализировал с этих позиций психич. свойства и способности человека, проблему личности. Принципы рефлекторной теории психического составили основу ряда экспериментальных исследований мыслительных процессов, проведённых под руководством Р. В труде «Основы общей психологии» (1940, 2 изд. 1946), удостоенном Гос.

премии СССР, Р. систематизировал огромный исследовательский материал, накопленный как советскими, так и зарубежными психологами, дал принципиальную критику с позиций марксизма различных психологич. и филос. течений за рубежом.

Соч.: Основы психологии, М., 1935; Основы общей психологии, 2 изд., М., 1946; Бытие и сознание, М., 1957; О мышлении и путях его исследования, М.—Л., 1958; Принципы и пути развития психологии, М., 1959.

РУДИК, Пётр Антонович [р. 1 (13).VII.1893] — сов. психолог и педагог, д-р пед. наук, проф., член-корр. АПН РСФСР (с 1947). Засл. деят. н. РСФСР (1965). Чл. Коммунистич. партии с 1940. В 1915 окончил историко-филологич. ф-т Моск. ун-та и был оставлен в качестве ассистента Психологич. ин-та МГУ. С 1919 непрерывно ведёт науч.-пед. работу в Гос. центр. ин-те физич. культуры в Москве, с 1932 — проф. и зав. кафедрой педагогики и психологии. В 1944—53 вёл исследовательскую работу в системе науч. учреждений АПН РСФСР (до 1949 — зав. кабинетом физич. воспитания, а затем зам. директора по науч. работе Ин-та теории и истории педагогики и с 1949 — зам. директора Ин-та физич. воспитания и школьн. гигиены). Р. разрабатывает проблемы психологии физич. воспитания и спорта. Значит. место в его работах занимает изучение проблем мышечно-двигательных восприятий и представлений, специализированных восприятий в спорте, вестибулярной чувствительности, волевых черт личности и вопросы методики их формирования в условиях физич. воспитания и спорта и др. Р.— автор учебника для Ин-тов физич. культуры «Психология» (1955); работы «Игры детей и их педагогическое значение» (1948) и др. исследований.

РУДНЯНСКИЙ (Rudnianski), Стефан (р. 28.IV.1887)— польский педагог, историк педагогики и философии, общественный деятель. Род. в Бресте. В 1888—1911 и 1916—39 жил в Варшаве, в 1939—41 — во Львове. 23 июня 1941 во время эвакуации Львова Р. оставил город и след его теряется. В 1905 Р. участвовал в школьн. забастовке, за что был исключён из гимназии. В 1911 поступил на филос. ф-т Лейпцигского ун-та, где получил степень магистра. В 1916 вернулся в Польшу. Принимал участие в деятельности ППС-левицы, а с 1918 в Коммунистич. рабочей партии Польши. Работал учителем истории и пропедевтики философии в ср. школах. В 1928 получил степень доктора в Ягеллонском (Краковском) ун-те. В этом же году был назначен доцентом истории философии в варшавском частном высшем уч. заведении — Вольной Вшехнице Польской. С осени 1939 читал лекции по истории философии во Львовском ун-те, а в 1941 — заведовал кафедрой в этом же ун-те.

Науч. деятельность Р. вёл гл. обр. в трёх областях: истории философии, истории пед. мысли и педагогики. Р. популяризировал в Польше взгляды франц. материалистов, социалистов-утопистов, Спинозы, Руссо, а также др. прогрессивных мыслителей, подвергая их теории марксистскому анализу. Впервые в истории педагогики в Польше он сделал доступными для польск. студентов и учителей взгляды на воспитание таких авторов, как *Лепелетье*, *Бабёф*, *Фурье* и др., замалчиваемых бурж. педагогами. Р. указывал, что в основе всех общественных и воспитательных процессов лежат общественно-экономич. отношения, утверждал, что всякое воспитание имеет политич. характер и служит, в зависимости от совокупности общественных, экономич. и политич. отношений в различные историч. периоды, либо прогрессу, либо силам реакции. В пед. трудах Р. много места уделял вопросам воспитания всесторонне развитых членов общества, способных применить свои силы в различных областях деятельности, необходимой для общества. Он считал, что молодёжь следует воспитывать путём формирования её общественных интересов и активности, развития способности к самостоятельному мышлению, а также способности к деятельности на благо общественного прогресса.

Соч.: Poradnik dla czytających książki, Warsz., 1921; Ruch filozoficzny w ZSRR, «Przeglad filozoficzny», 1936, z. 1; Zagadnienie stosunku teorii do praktyki w świetle materializmu dialektycznego, там же, 1936, z. 4; Zagadnienie racjonalizacji pracy umysłowej na zachodzie i w ZSRR, Warsz., 1936; Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej. Szkice z historii wychowania, 4 wyd., [Warsz.], 1961; Technologia pracy umysłowej (Higiena, organizacja, metodyka), 5 wyd., Warsz., 1957; Pogadanki filozoficzne. Przewodnicy ludzkości, [Warsz.], 1958.

Лит.: Chmaj L., Prądy i kierunki w pedagogice XX w., [Warsz.], 1962, s. 508—11; Wojciechowski K., Przedmowa, в кн.: Rudnianski S., Technologia pracy umysłowej, Warsz., 1957; Szaniawski I., Posłowie, в кн.: Rudnianski S., Pogadanki filozoficzne, [Warsz.], 1958.

Э. Сташинский. Варшава.

РУМЫ́НИЯ (Romînia), Социалистическая Республика Румыния, — гос-во на юго-востоке Европы. Площадь — 237,5 тыс. км². Население — 18 980 тыс. чел. (на 1 янв. 1965). Столица — г. Бухарест. Гос. язык — румынский.

Просвещение. В феодальных гос-вах Валахии и Молдове, исторически сложившихся на территории совр. Р. в 14 в., образование велось в монастырских школах с крайне элементарной программой обучения. Лица, к-рые хотели получить более широкий круг знаний, учились в школах за пределами страны. Одной из первых крупных школ в Молдове была княжеская школа в Котнарах (ок. г. Яссы, осн. в 1562). В 1644 в Яссах была учреждена академия при монастыре «Трёх иерархий», в 1678 в Бухаресте при монастыре св. Савы была открыта вторая высшая школа. Обучение в них носило религиозный характер. Развитие просвещения в Р. тесно связано с ходом нац. освободительной борьбы рум. народа против тур. господства. Во 2-й пол. 19 в. при поддержке России княжества Валахия и Молдова добились автономии и объединились в единое рум. гос-во, к-рое после победы России в войне с Турцией (1877—78) получило независимость. Создание нац. гос-ва содействовало унификации школьн. законодательства в стране, впервые осуществлённой в 1864 в период просветительской деятельности А. И. Кузы— первого господаря объединённых княжеств Валахии и Молдовы. В это же время начала оформляться система нар. образования, в рамках к-рой преимущественное развитие получили школы — прогимназии и лицеи, обслуживающие почти исключительно господствующие классы и расположенные в крупных городах, но не школы для народа. В 1880 были организованы т. н. нормальные школы для подготовки учителей нач. школ. Во 2-й пол. 19 в. стало развиваться высшее, в частности университетское, образование. Дальнейшее упорядочение системы нар. образования и некрое расширение сети школ всех ступеней произошло в результате буржуазно-либеральных реформ конца 19—начала 20 вв. Под влиянием роста рабочего движения и недовольства либеральной интеллигенции культурной отсталостью страны были приняты важные школьные законы. Закон 1924 о народной школе и подготовке учителей ставил своей целью унификацию школьной системы для всей страны, т. к. в провинциях к З. от Карпат, присоединённых к Румынии после 1-й мировой войны, действовали др. законы. Однако эта унификация проводилась в интересах буржуазно-помещичьего режима и не имела в виду осуществление принципов демократич. школы. После закона 1924 в нек-рых т. н. нар. школах, имевших 4 класса, была организована дополнительная 3-летняя профессиональная подготовка. Ср. пятиклассные и восьмиклассные школы (классические и реальные прогимназии и лицеи) продолжали существовать в старой форме. Обучаться в ср. школе могли только дети из высших слоёв населения и лишь незначительная часть детей рабочих и наиболее обеспеченных крестьян. Существовали также 5-

классные ремесленные и с.-х. школы весьма низкого уровня. Реформы этого времени определили организацию нар. образования, сохранившуюся в основном до 1944. Антинар. политика в области образования, недостаточная сеть школ, дискриминация в отношении образования нац. меньшинств, курс на фашизацию образования, взятый рум. правящей верхушкой в 30-х гг., сделали довоенную Р. одной из наиболее отсталых в культурном отношении стран Европы. В Р. накануне 2-й мировой войны было 4 млн. неграмотных, что составляло ок. четверти населения страны.

Рум. коммунистич. партия (РКП) решительно разоблачала реакционную политику пр-ва в области нар. образования, вела последовательную борьбу за демократизацию школы и за равноправие народов Р. в области образования. После победы нац.-демократич. фронта в Р. ЦК РКП на нац. конференции в октябре 1945 в качестве первоочередных задач в области нар. образования выдвинул дефашизацию просвещения в стране, ликвидацию неграмотности и реформу всего школьного дела на демократич. основе, организацию подготовки необходимых специалистов для пром-сти и с.-х-ва. Для осуществления этой программы было введено обязательное школьное обучение в первых 4 классах, вместо старой прогимназии были созданы однотипные 5—7-е классы ср. школы, устранены из школы враждебные фашистские элементы, созданы первые в стране проф.-технич. уч. заведения и др.

Поворотным пунктом в развитии нар. образования в Р. явился Закон от 3 августа 1948, согласно к-рому были упразднены все частные и конфессиональные уч. заведения, отменено преподавание вероучений, установлены равные права всех граждан на образование независимо от пола, национальности и вероисповедания. В школах для нац. меньшинств обучение стало проводиться на родных языках. Школа всех ступеней стала единой и государственной. В 1952 равенство всех граждан Р. в области образования было гарантировано конституцией. Период 1948 —55, от принятия закона о реформе народного образования и до VII съезда РКП, состоявшегося в декабре 1955, был периодом становления новой рум. школы. Повсеместно стало осуществляться всеобщее обязательное нач. обучение, большое развитие получило 7-летнее и ср. образование. Впервые в истории страны было введено бесплатное снабжение уч-ся нач., а затем и 7-летних школ учебниками. Созданы необходимые условия для обучения детей нац. меньшинств на родных языках; уч-ся нац. школ стали получать тот же объём знаний, что и уч-ся рум. общеобразовательных школ. Значительные успехи были достигнуты в ликвидации неграмотности населения в возрасте от 14 до 55 лет. Осуществление закона 1948 позволило не только коренным образом реформировать школьную систему Р., но и перестроить на научной основе содержание образования, методы обучения и формы организации учебного процесса. В этой перестройке был использован опыт советской педагогики и школы.

Осн. вопросы дальнейшего развития нар. образования в стране подверглись широкому обсуждению на VII съезде РКП. В соответствии с указаниями съезда ЦК РКП и пр-во Р. в июле 1956 приняли постановление об улучшении постановки общего и политехнич. образования, к-рое предусматривало осуществление всеобщего обязательного 7-летнего образования, обеспечение всестороннего развития и воспитания уч-ся и вооружение их систематич. науч. знаниями, а также получение учащимися практич. навыков в процессе посильного участия в производительном труде. Всеобщее обязательное семилетнее образование успешно осуществлялось повсеместно. Это позволило VIII съезду РКП и Гос. Совету Р. принять в июне 1960 решение

о введении с 1962/63 уч. г. всеобщего обязательного восьмилетнего образования как в городах, так и в сельской местности. В августе 1961 Совет Министров Румынии принял решение о бесплатности обучения во всех типах уч. заведений.

В настоящее время (1966) система нар. образования Р. имеет следующую структуру. Начальным звеном её являются детские сады для детей в возрасте от 3 до 7 лет. Число мест в детских садах непрерывно возрастает. В 1965/66 уч.г. в Р. имелось

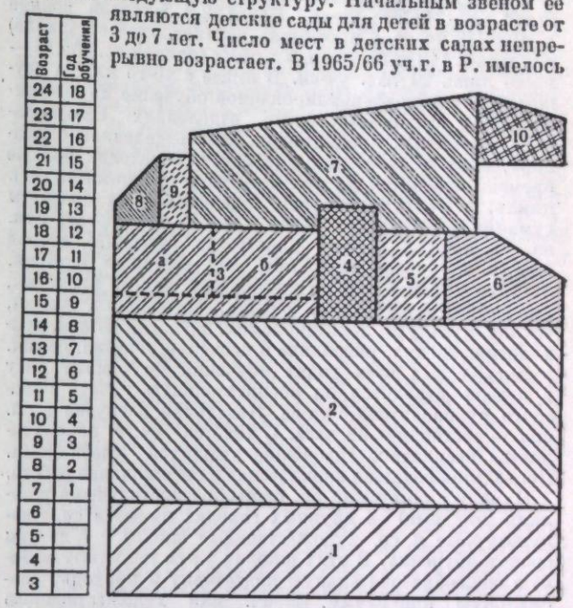


Схема системы народного образования Румынии: *1* — дет. сад; *2* — 8-летняя общеобразовательная школа; *3* — лицей: *а* — физико-математич. отделение, *б* — гуманитарное; *4*—средние физкультурные и художественные школы; *5* — сельскохозяйств. и др. технич. школы; *6* — низшие проф.-технич. училища и школы ученичества; *7* — вуз; *8* — технич. школы по подготовке квалифицированных рабочих и техников; *9*— пед. ин-ты по подготовке учителей для 8-летних школ; *10*— технич. школы мастеров.

7627 детсадов, в к-рых воспитывалось 353 720 детей и работало ок. 1500 воспитателей (в 1938/39 уч. г. —1577 детсадов и 90 787 детей). В возрасте 7 лет все дети поступают в общеобразоват. 8-летнюю школу всеобщего обязательного обучения. В 1965/66 уч. г. в Р. имелось 14 965 восьмилетних школ, в к-рых обучалось 2 931 758 уч-ся (в 1938/39 уч. г. нач. школу посещало 1 575 477 детей, или 56% детей возраста нач. обучения). Уч. предметы, изучаемые в восьмилетней школе, подразделяются на 3 группы. Первая группа—т. н. научно-реальные и практич. предметы: математика, физика, химия, биология, география, практические занятия и ручной труд, на к-рые отводится 37% общего уч. времени. Вторая группа — гуманитарные предметы: родной яз. и лит-ра, всеобщая история и история Р., гражданское воспитание, иностранные яз. На предметы этой группы отводится св. 39% общего уч. времени. Третья группа — предметы эстетич. цикла: музыка, рисование, а также физкультура — ок. 24% общего уч. времени. В 8-летней школе на всех годах обучения изучаются рум. яз. и лит-ра, математика, рисование, ручной труд (проводятся практич. занятия), музыка и физкультура. Во 2—5-х классах преподаётся каллиграфия, с 3-го класса — география, с 4-го класса — история и биология, с 5-го класса — иностр. яз. (англ., рус. или франц.), с 6-го класса — физика, с 7-го—химия, в 8-м классе — курс гражданского воспитания. В 5—8-х классах по одному часу в неделю отводится на воспита-

тельную работу классного руководителя с уч-ся. Ежегодно в 5—7-х классах 60 часов отводится на с.-х. практику. Недельная нагрузка уч-ся в 1—3-х классах составляет 24 часа, в 4-м классе—25 часов, в 5—8-х классах—от 26 до 29 часов. Окончившие 8-летнюю школу поступают в ср. школу (лицей) с 4-летним сроком обучения (9—12-е классы). В 1965/66 уч. г. в Р. было 556 ср. школ с 218 299 уч-ся. Перед 2-й мировой войной в 1938/39 уч. г. в прогимназиях (неполной ср. школе) обучалось 119 тыс. уч-ся, в лицеях (полной ср. школе)—всего лишь 29 тыс. уч-ся. В лицее с 10-го класса осуществляется дифференцированное обучение на гуманитарном и физико-математич. отделениях. Номенклатура изучаемых предметов на этих отделениях одинакова, однако на физико-математич. отделении больше времени отводится на предметы естественно-математич. цикла, а на гуманитарном отделении — на предметы гуманитарного цикла. В ср. школе изучаются: рум. яз. и лит-ра, первый иностр. яз. (русский), второй иностр. яз. (западный), лат. яз., всеобщая история, история мировой лит-ры и изобразит. иск-в, биология, география, математика, физика, астрономия, химия, технич. культура, политэкономия, науч. социализм, психология, логика, рисование и черчение, музыка, физич. культура. На всех годах обучения по одному часу в неделю отводится на воспитательную работу классного руководителя с уч-ся. Недельная нагрузка в ср. школе составляет 32 часа. С 1965/66 уч. г. осуществляется бесплатное снабжение учащихся учебниками. Проводится большая внеклассная и внешкольная работа.

Наряду с обычными ср. общеобразовательными школами (лицеями) в крупных городах имеются ср. физкультурные и ср. художественные школы с 5-летним сроком обучения. В этих школах уч-ся получают обычную общеобразовательную подготовку и проходят специальную программу физич. или художественного воспитания. В 1965/66 уч. г. имелось 13 физкультурных школ, в к-рых обучалось 4000 уч-ся, и 51 художественная школа с 20 380 уч-ся. Успешно развивается также сеть вечерних общеобразовательных школ для взрослых. В этих школах в 1965/66 уч. г. обучалось более 197 тыс. уч-ся. В 1965/66 уч. г. в общеобразовательных школах Р. работало 157 817 учителей.

Профессиональное образование в Р. организовано на двух уровнях. На первом уровне, построенном на базе восьмилетней школы, проф. образование осуществляется в низших проф. училищах и школах ученичества со сроком обучения в 2—4 года. С 1962 на базе 8-летней школы создаются с.-х. и технич. школы кооперации со сроком обучения 4 года. Второй уровень проф. образования строится на базе ср. школы и низших проф.-технич. уч. заведений. На базе ср. школы созданы технич. школы по подготовке квалифицированных рабочих и техников со сроком обучения 1—3 года, на базе низших проф.-технич. школ — технич. школы по подготовке мастеров со сроком обучения 2—3 года, в к-рые можно поступить только при наличии 3—5-летнего практич. стажа работы на производстве. В 1965/66 уч. г. в стране имелось 790 проф.-технич. уч. заведений, в к-рых обучалось 258 800 уч-ся и работало 14 827 преподавателей.

Подготовка учителей в Р. также осуществляется на двух уровнях: на базе 8-летней школы и на базе лицея. В педагогич. училищах с 6-летним сроком обучения, в к-рые принимаются окончившие 8-летние школы, готовятся учителя 1—4-х классов, а также воспитатели детских садов. Учителя для 1—4-го классов 8-летней школы готовятся также в учительских ин-тах с 2-летним сроком обучения, создаваемых на базе лицеев. Учителя для 5—8-х классов 8-летней школы готовятся в педагогич. ин-тах с 3-летним сроком обучения, в к-рые принимаются окончившие лицеи. Учителя для лицея (9—12 классы) готовятся в ун-тах и др. высших уч. заведениях. Крупнейшие педагогич. ин-ты Р. созданы в 1959—60 в городах: Бухарест, Брашов, Галац, Клуж, Крайова, Тимишоара, Тыргу-Муреш и Яссы. С 1948 в Бухаресте существует Педагогич. ин-т им. М. Горького, готовящий учителей рус. яз. и лит-ры. Большую роль в деле подготовки учителей физкультуры играет Ин-т физкультуры, созданный в 1922 в Бухаресте. В 1965/66 уч. г. в педагогич. уч. заведениях училось 12 703 чел. Научно-исследовательская работа в области педагогич. наук ведётся в Научно-исследовательском ин-те пед. наук, к-рый находится в Бухаресте и входит в состав Рум. АН.

Большое развитие за годы народной власти в стране получило высшее образование. В 1938/39 уч. г. в Р. было 16 высших уч. заведений, в к-рых обучалось 26 489 студентов. В 1965/66 уч. г. в Румынии имелось 47 высших уч. заведений с 183 ф-тами и более 200 отделениями, к-рые объединялись в 15 вузовских (т. н. университетских) центров; в них обучалось 130,4 тыс. студентов и работало св. 13 тыс. преподавателей. На каждые 10 тыс. жителей в Р. приходится 68 студентов. В Р. имеется 4 ун-та: им. Кузы в г. Яссы (осн. в 1860), им. академика Пархона в Бухаресте (осн. в 1864), в г. Клуж (осн. в 1919) и в г. Тимишоара (осн. в 1962 на базе педагогич. ин-та). По числу студентов самым большим является ун-т в Бухаресте (более 13 тыс. чел.), далее следуют ун-ты в Клуже, Яссах и Тимишоаре. За годы народной власти значительно поднялся культурный уровень населения Румынии, чему способствует расширение сети клубов, библиотек, музеев, увеличение выпуска книг, журналов и газет, распространение радио и телевидения. В Р. имеется 18 гос. библиотек, фонд книг каждой из к-рых превышает 100 тыс. тт. Крупнейшие из них — Б-ка АН в Бухаресте (осн. в 1867, св. 3800 тыс. тт.) и Центральная гос. б-ка в Бухаресте (осн. в 1955, св. 2140 тыс. тт.). К числу важнейших музеев Р. относятся: Нац. художественный музей, Музей В. И. Ленина, Центральный музей Армии, Музей энергетики и электричества, Музей истории и археологии (все в Бухаресте), Музей нефти (Плоешти), Музей археологии (Констанца), Художественный музей (Яссы).

Лит.: Шипош Н., Перспективы развития общеобразовательной школы в Румынской Народной Республике, [пер. с рум.], «Сов. педагогика», 1957, № 4; Дейнеко М. М., Просвещение в нар. Румынии, там же, 1964, № 9; Валан Ш., Развитие образования в Румынской Народной республике, [пер. с рум.], там же, 1964, № 11; Рошка А., Каргеорге З., Высшая школа Румынии за годы народной власти, пер. с рум., «Вестн. высш. школы», 1963, № 11; Развитие образования в Социалистич. Республике Румынии в 1965/66 уч. году, Бухарест, 1966 (текст на франц., англ., рус. и исп. яз); World survey of education. Secondary education, [P.], 1961.

«РУ́ССКАЯ ШКО́ЛА» — пед. журнал, издававшийся в Петербурге в 1890—1917 (в 1890 — 10 книг в год, в 1891—1917 — ежемесячно). Выходил под редакцией педагога-историка М. Г. Гуревича (1890—1906) и М. Я. Гуревича (1906—17). В журнале печатались различные материалы прогрессивного для своего времени характера. Кроме статей по теоретич. проблемам и актуальным вопросам практики нач. и ср. общеобразовательной школы, журнал много внимания уделял истории рус. педагогики и школы (статьи, воспоминания, биографич. материалы и т. д.). Были также широко представлены хроника нар. образования в России и за границей, информация о новейших пед. течениях на Западе, рецензии на общепед. и уч. лит-ру и др. В «Р. ш.» принимали участие видные пед. и общественные деятели: В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, А. М. Калмыков, П. Ф. Лесгафт, П. Г. Мижуев, В. П. Острогорский, Д. Д. Семёнов, С. И. Шохор-Троцкий и др., а также врачи, публицисты и литераторы. В 1911 Н. К. Крупская поместила в нём статью «Совместное обучение» (№ 7—8). «Р. ш.» был одним из самых популярных и влиятельных журналов либерально-бурж. направления, одним из прогрессивных органов бурж. пед. периодики.

Лит.: Аблов Н. Н., Педагогич. периодическая печать, 1803—1916. Под ред. Е. Н. Медынского, М., 1937 (стеклогр.), с. 31; Роков Д., Двадцатилетие «Русской школы», «Вестник воспитания», 1915, № 1.

«РУ́ССКИЙ НАЧА́ЛЬНЫЙ УЧИ́ТЕЛЬ» — ежемесячный пед. журнал. Выходил в С.-Петербурге в 1880—1911. Издатель-редактор В. А. Латышев. Журнал пропагандировал идеи Н. А. *Корфа* об обязательном всеобщем нач. образовании, защищал нар. школу и правовые интересы учителей. «Р. н. у.» стремился помочь сельскому учителю в повышении его квалификации и общем развитии. Журнал призывал учителей «заботиться лишь о возможно лучшем исполнении своей прямой цели — обучении», развивать в детях «общечеловеческие понятия и идеалы», личным примером вдохновлять их на труд. Бурж.-либеральное направление журнала и его утверждение, что школа должна быть чужда политике, не могли содействовать решению актуальных проблем. нар. образования. В журнале постоянно печатались Н. Ф. *Бунаков*, К. К. Сент-Илер, М. *Демков*, Н. А. *Рубакин* и др., а также нар. учителя.

РУ́ССКИЙ ЯЗЫ́К в школе — уч. предмет в сов. школе, преподавание к-рого имеет целью дать школьникам основные сведения о совр. рус. лит. языке, его важнейших фонетич. особенностях, словарном составе и грамматич. строе, выработать навыки, умения (речевые, орфографич., пунктуационные, стилистические), необходимые для свободного пользования языком, устной и письменной речью. Место Р. я. как уч. предмета в уч. плане школы определяется его большой ролью в жизни общества, в формировании мировоззрения и развития мышления детей.

Содержание и структура курса. Содержание школьного курса Р. я. составляют: по систематич. курсу грамматики —морфологии и синтаксису — основы словоизменения и словообразования, осн. способы сочетания слов в предложении и построения предложений различных, в т. ч. и усложнённых, конструкций; по фонетике — сведения об осн. особенностях звуковой системы Р. я.; нек-рые сведения из области лексики и фразеологии. Уровень развития у уч-ся речевых навыков характеризуется умением отбирать нужные в конкретных случаях слова и обороты, умением правильно построить и дать развёрнутый ответ на вопрос, написать сочинение, составить план, конспект (см. *Конспектирование*), *доклад*. Спец. занятия по развитию устной речи и выразительному чтению формируют у уч-ся навыки правильного рус. лит. произношения, а также навыки развёрнутых устных высказываний с соблюдением определённых интонаций, логич. ударений и т. д. (см. также *Культура речи*). Кроме того, курс Р. я. предусматривает формирование у школьников орфографич. и пунктуационных навыков.

Усвоение навыков правописания предполагает умение уч-ся применять осн. орфографич. и пунктуационные правила — не допускать ошибок при написании корней и окончаний слов, суффиксов и приставок, слитных и раздельных написаний, употреблять знаки препинания и их сочетания в различных синтаксич. конструкциях, учитывать особенности целого связного текста и др. (см. *Орфография*, *Пунктуация*). В 1—3-х классах школьники обучаются грамоте (см. *Обучение грамоте*), учатся различать звуки и буквы, записывать слова и небольшие предложения по слуху, списывать с доски и книги, рассказывать о виденном, слышанном, прочитанном, писать изложения небольших текстов, маленькие сочинения, узнают самые элементарные сведения о частях речи и предложении (см. также *Начальная школа* и *Объяснительное чтение*). В 4—5-х классах после общего повторения пройденного по Р. я. в нач. школе изучается фонетика и связанные с ней правила правописания и произношения, состав слова, именные части речи, наречие и глагол. В 6-м классе изучаются причастие и деепричастие, предлоги, союзы, частицы, междометия, общие сведения о простом предложении и о его гл. и второстепенных членах, предложения с одним гл. членом (односоставные), неполные предложения. В программе 7-го класса — предложения с однородными членами, обращениями, вводными словами, с обособленными членами, сложносочинённые и сложноподчинённые предложения, прямая и косвенная речь. В программу 8-го класса включены разделы: бессоюзные сложные предложения и усложнённые конструкции. Школьной программой по Р. я. предусматривается систематич. работа по развитию речи уч-ся, к-рая проводится в связи с занятиями по грамматике, правописанию и лит-ре; на эту работу в каждом из классов выделяется спец. время (ок. $^1/_5$ всего времени, отведённого на занятия Р. я.). В 9—10-х классах занятия по Р. я. проводятся только в связи с изучением курса лит-ры, т. к. спец. уроки Р. я. в этих классах уч. планами не предусматриваются. Навыки пользования устной и письменной речью совершенствуются в этих классах при выполнении уч-ся разнообразных творч. работ, связанных с анализом языка художественных произведений, грамматико-стилистич. анализом текстов, с обогащением словаря уч-ся (см. *Развитие речи*). У уч-ся 9—10-х кл. навыки правописания закрепляются прежде всего в связи с анализом сочинений, а в отд. случаях — на *дополнительных учебных занятиях*. Содержание курса Р. я. в школе, характер программ и распределение уч. материала по классам сложились в результате длительного (почти двухвекового) опыта преподавания Р. я.

Р. я. в дореволюционной школе. До 16 в. грамматика в школах Руси не изучалась. С конца 16 в. и до сер. 18 в. грамматич. образование уч-ся получали по славянским грамматикам Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого, метод преподавания был догматическим. Первые рус. грамматики, появившиеся во 2-й пол. 18 в., по традиции обычно состояли из 4 частей — правописания, словопроизводства, сочинения и слогоударения (просодии). В 1-й пол. 18 в. в гимназиях Р. я. не изучался. Преподавание ряда предметов велось на иностранных языках и, как правило, иностранцами. Только по первому в России Уставу школы (1786) в результате деятельности открывшейся в 1783 Российской академии и огромного влияния «Российской грамматики» М. В. Ломоносова Р. я. как уч. предмет был включён в уч. план нар. училищ. Согласно этому плану в 1-м классе детей обучали чтению, письму и первоначальным правилам грамматики, во 2-м и 3-м классах продолжалось знакомство с российской грамматикой и вводились упражнения в правописании, в уч. план 4-го класса, помимо изучения грамматики, включалось обучение написанию сочинений, гл. обр. делового характера. В этот период появились и учебники Р. я. А. А. Барсова, В. П. Светова и др., весьма неоднородные по содержанию, т. к. объём и характер курса Р. я. определялись самими авторами учебников. В нач. 19 в. Уставом 1804, принятым Министерством нар. просвещения, в уч. плане гимназий преподавание Р. я. не предусматривалось вовсе, а заменялось курсом всеобщей грамматики, риторики и логики (подражание зап.-европ. школе, где распространялась идея создания единой грамматики для всех европейских языков). В курс всеобщей грамматики входили общие сведения о языке, о происхождении речи и письма, об отношении слов к понятиям, о различных грам-

матич. категориях. И только Уставом 1828 Р. я. как предмет преподавания был введён в уч. план уже окончательно.

В 19 в. долгое время цели изучения и содержание школьн. курса Р. я. оставались неопределёнными, преподавание его велось, как правило, догматически, т. к. материал курса был мало доступен для уч-ся. Содержание курса Р. я. как уч. предмета более или менее определилось (и то лишь в осн. чертах) только к нач. 20 в. Он включал в себя обучение грамоте, чтению и письму с элементами грамматики — в нач. школе, систематич. элементарный курс грамматики, орфографии, пунктуации, а также объяснительное чтение с упражнениями по развитию речи — в первых трёх классах ср. школы (гимназии). В 4—8-х классах Р. я. занимались в связи с изучением церковнославянского языка, теории словесности и курса истории рус. лит-ры, гл. обр. 18 в. и 1-й пол. 19 в. Первые попытки создания программы по Р. я. относятся к концу 18 в. (1786), когда в связи с разработкой первого устава общеобразовательной школы был дан (в весьма схематичной форме) перечень требований по Р. я., что лишь отдалённо напоминает совр. программы. В дальнейшем же почти в течение всего 19 в. не было создано единой официальной школьной программы по Р. я. Правда, после принятия Устава 1828 появились весьма несовершенные по своему характеру программы, в к-рых ещё даже не ставился вопрос о системе курса Р. я. (в совр. понимании). Так, в 1-х и 2-х классах гимназий предлагалось изучать морфологию и только в 3-м — правописание, о развитии речи в программах даже не упоминалось, не учитывались должным образом возрастные возможности уч-ся (в подборе и изложении уч. материала). Разнобой в подготовке уч-ся гимназий по Р. я., вызванный отсутствием единого подхода к программам по этому предмету в разных гимназиях, привёл к тому, что Моск. ун-т в 1835 сформулировал свои требования к поступающим в ун-т в виде особой программы, просуществовавшей вплоть до 60-х гг. 19 в. Эти требования служили ориентиром для преподавателей гимназий, создававших свои программы. Только в 70-е гг. (1872) появились более или менее обстоятельные программы, по своей структуре несколько напоминавшие современные. Из программ дореволюционного периода лучшими были т. н. игнатьевские, опубликованные в качестве примерных в 1915 в журн. Мин-ва нар. просвещения, хотя и они не были свободны от существенных недостатков (ориентация на элементарно-практич. грамматику, опора только на логич. грамматику и др.). Однако эти программы не были приняты реакционными кругами Мин-ва нар. просвещения.

Р. я. в советской школе. Многочисленные программы по Р. я., составлявшиеся для сов. школы в 1918—25 (в Москве, Ленинграде, Ростове-на-Дону и др.), строились с учётом всего прогрессивного, что было создано передовой лингвистич. и пед. мыслью в дореволюционной России. Ставя перед собой цель поднять изучение Р. я. в школе на более высокий научный уровень, авторы этих программ стремились учитывать достижения лингвистич. науки того времени (напр., учение об обособленных членах предложения, более строгое различение понятий звука и буквы и т. д.). В то же время официальные (т. н. комплексные) программы Наркомпроса РСФСР (1923, 1925, 1927) и программы, имевшие в виду работу школы по методу проектов (1929—31), сводили занятия Р. я. к узко-практич. задачам (в основном к обучению правописанию и чтению) и недооценивали специфич. особенностей этого уч. предмета, его системы, взаимообусловленности её разделов, связи теории и практики. Это привело к резкому снижению общего уровня грамотности уч-ся в 20-е и нач. 30-х гг. Положение было исправлено только после отказа от комплексно-проектной системы занятий, с переходом к предметному преподаванию. Выполняя постановления ЦК ВКП(б) о школе от 5 сент. 1931 и 25 авг. 1932, Наркомпрос РСФСР разработал новые программы по Р. я., к-рые на всех последующих этапах развития сов. школы служили основой при совершенствовании новых их вариантов. Осн. принципами построения этих программ являются: научность изучаемого материала (соответствие теоретич. сведений совр. состоянию лингвистич. науки), связь его с жизнью (удовлетворение практич. потребностей в пользовании языком), систематичность и последовательность изложения его в соответствии с наукой о языке, постепенное усложнение материала, соблюдение взаимосвязи разделов — морфологии и синтаксиса, морфологии и орфографии, синтаксиса и пунктуации, учёт возрастных возможностей уч-ся. При соблюдении этих принципов большое значение в программах придаётся таким более частным, но важным общедидактич. положениям, как систематич. повторение и обобщение материала и др.

Школьный курс Р. я. постоянно совершенствуется: повышается его научно-теоретич. уровень, конкретизируются практич. задачи, более глубоко разрабатывается методика преподавания. Делаются попытки отразить и в школьном курсе нек-рые устоявшиеся и становящиеся общепризнанными выводы совр. науки о языке. К ним относится учение о словообразовании, словосочетаниях и построении сложных предложений различного типа (см. также *Грамматика* школьная и научная). Систематич. курс грамматики, а также и курс Р. я. в целом, рассчитанный на изучение в восьмилетней школе, строится с учётом того, что изучается по этому предмету в нач. классах. Большую роль в обучении Р. я. играют правильно осуществляемые внутрипредметные и межпредметные связи. Усвоение правописания в значительной мере обусловливается знанием уч-ся грамматики, поэтому орфография и пунктуация изучаются одновременно, во взаимной связи с нею. Изучение морфологии не может быть обособлено от синтаксиса, т. к. многие явления морфологии (части речи, изменяемые окончания и др.) должны рассматриваться и как явления, обладающие нек-рыми синтаксич. признаками. Занятия по развитию речи ведутся в связи с занятиями по грамматике, орфографии, пунктуации. Правильному произношению школьники учатся на всех уроках Р. я., особенно во время знакомства с фонетикой и при обучении *выразительному чтению* (см. также *Орфоэпия*, *Дикция*, *Интонация*). Для развития логич. мышления, как и для работы по обогащению словаря уч-ся, могут быть использованы почти все уроки Р. я., в т. ч. уроки правописания и грамматики, особенно уроки с упражнениями в грамматич. разборе (см. также *Словарная работа*). Межпредметные связи устанавливаются прежде всего с *литературой* и *иностранными языками*, частично с историей и др. предметами, особенно в отношении развития речи. Самая тесная и непосредственная связь в работе по развитию речи устанавливается с лит-рой. Программа по развитию речи для Р. я. и лит-ры единая. Этим обеспечивается возможность построения единой системы работы по развитию речи в течение всего периода обучения в школе. Правильная постановка преподавания иностранных языков предполагает необходимость тесного контакта с преподаванием родного языка (русского) и прежде всего в отношении грамматики. Изучение грамматики родного (русского) языка, как правило, несколько опережает изучение соответствующих разделов грамматики иностранного языка. Поэтому уч-ся на уроках Р. я. подготавливаются к усвоению определённых грамматич. понятий, правил и определений, существующих в грамматике иностранного языка, получают возможность сопоставлять родственные и неродственные явления, характерные для разных языков. В свою очередь изучение иностранных языков помогает уч-ся понимать новые для них заимствованные слова, вошедшие в Р. я. Все уч. предметы в целом и каждый в отдельности обогащают речь уч-ся, способствуют укреплению орфографич. навыков, особенно усвоению написаний новых слов-терминов. Устные ответы, беседы, дискуссии служат основой для развития речи уч-ся не только на уроках Р. я., лит-ры и истории, но и при изучении географии, математики, физики, естествознания и других основ наук (см. также *Единый школьный режим* грамотного письма и культуры речи).

Успешное усвоение уч-ся уч. материала по Р. я. обеспечивается всей организацией уч. процесса, системой методов и приёмов, применяемых на занятиях по Р. я. Уроки Р. я. различны как по содержанию (уроки по грамматике, орфографии, пунктуации, лексике, *стилистике*; уроки, посвящённые обучению *изложениям* и *сочинениям*), так и по построению (сообщение на уроках новых сведений по грамматике, закрепление правил правописания, беседы по общим вопросам языкознания, напр. в 8-м классе, и т. д.). Проводятся уроки, посвящённые обобщению изученного (напр., по всему разделу о существительном, прилагательном; при характеристике членов предложения или типов сложного предложения и т. п.), учёту знаний уч-ся (контрольные *диктанты*, изложения и сочинения, грамматич. разбор). На уроках Р. я., помимо общих *методов обучения*, принятых в школе, применяются методы и приёмы, специфические для Р. я. как уч. предмета: анализ языка в его разных проявлениях (язык художественного произведения, язык уч-ся—устные ответы, письменные изложения и сочинения и т. п.); т. н. наблюдения над языком (речь окружающих, орфоэпически правильное произношение, выразительное чтение мастеров слова); грамматич. разбор (характеристика грамматич. явлений, указание осн. грамматич. признаков анализируемых слов, форм, предложений и целых связных текстов); грамматич. конструирование (составление своих, дописывание или замена данных учителем предложений разных конструкций); осложнённое списывание в различных его вариантах (с целью закрепления навыков правописания); различного рода диктанты, орфографич. и грамматико-стилистич. разбор (с целью научить уч-ся улавливать стилистич. оттенки значений слов и предложений) и др. Слово учителя как метод на уроках Р. я. является средством сообщения уч-ся знаний, дополняющих полученные ими в результате самостоятельной работы с книгой или учебником, а также примером для подражания (что очень важно при обучении языку). Беседа на уроках Р. я. позволяет учителю, используя индуктивный путь рассуждений, привести уч-ся от известных им языковых фактов к более или менее самостоятельным, хотя и подготовленным беседой, выводам (напр., о способах различения частиц «не» и «ни», о различении причастий и прилагательных и т. п.).

На уроках Р. я. применяются разнообразные *наглядные учебные пособия*: картины по развитию речи (см. *Картина учебная*), *таблицы учебные*, диапозитивы, репродукции с картин художников и иллюстрации к произведениям художественной лит-ры (см. *Изобразительное искусство* в школе). Уроки и внеклассные занятия по Р. я. по возможности проводятся в специально оборудованных кабинетах (см. *Русского языка и литературы кабинет*). На уроках Р. я. используются *технические средства* обучения—*магнитофон*, *грамзапись*, радио (см. *Радиовещание*), кино (см. *Кинофильм учебный*, *Кино для детей*), *телевидение*. Звукозапись даёт возможность уч-ся совершенствовать речевой слух, слышать и анализировать свою речь и речь товарищей, сопоставлять её (с точки зрения произношения) с речью мастеров *художественного слова*, дикторов. Кино и телевидение способствуют обогащению уч-ся конкретными представлениями о ми. недоступных для непосредственного наблюдения явлениях окружающего мира и тем самым развитию речи, обогащению словаря. Создаются спец. уч. технич. пособия по Р. я. и лит-ре — фонохрестоматии для нач. школы, по литературе для ср. школы и др.

Один из важнейших компонентов всей системы занятий по Р. я. в школе — внеклассная работа по предмету, к-рая расширяет возможности учителя в ознакомлении уч-ся с интересным и важным в познавательно-воспитательном отношении языковым материалом и видами использования средств языка в практич. деятельности. Формы и виды внеклассной работы по Р. я. разнообразны: это кружки занимательной грамматики, выразительного чтения, словарно-этимологические и др. (см. *Языкознания кружок*); участие в редактировании классных и общешкольных стенгазет, ученич. литературных, научных и др. журналов (см. *Печать школьная*); экскурсии, организуемые с целью накопления материала для сочинений и др. работ творч. характера по языку; тематич. вечера (см. *Вечера школьные*); подготовка к лингвистич. олимпиадам и т. д. На внеклассных занятиях широко используется интересный и содержательный материал таких популярных книг по Р. я., как «Слово о словах», «Ты и твоё имя» Л. Успенского, «В мире слов» Б. Казанского, «Из жизни слов» Э. Вартаньяна, «Крылатые слова» Н. и М. Ашукиных, «Живой, как жизнь» К. Чуковского, «И всё-таки она хорошая!» М. Панова, «Говорите правильно» Е. Язовицкого, «Материалы по занимательной грамматике русского языка» А. Арсирия и Г. Дмитриевой и др.

В сов. системе нар. образования важное место занимает обучение взрослых (очное и заочное) в школах рабочей и сельской молодёжи. Методикой преподавания Р. я. учитываются специфич. особенности состава уч-ся этих школ: их возраст, непрочность знаний и навыков (из-за длительного перерыва в занятиях), особенности интересов, производственная специальность, условия труда. В связи с этим в вечерних и дневных сменных школах рабочей и сельской молодёжи систематич. курс Р. я. преподаётся (в зависимости от уровня и характера индивидуальной подготовки каждого уч-ся) в иной последовательности, чем в обычной восьмилетней школе, в более быстром темпе, больше внимания уделяется повторению ранее изученного, но забытого уч-ся материала, центр тяжести переносится на самостоятельное выполнение учебных заданий и упражнений по грамматике, правописанию и развитию речи.

Методика Р. я. Методика Р. я., имеющая богатую, почти полуторавековую историю, развивалась в основном как методика нач. обучения родному языку. Разработке методики обучения грамоте, объяснительного чтения, элементарного курса грамматики и орфографии, созданию *букварей*, книг для чтения, пособий по грамматике и правописанию для нач. классов были посвящены труды и деятельность таких крупных прогрессивных педагогов и методистов 2-й пол. 19 и нач. 20 вв., как К. Д. Ушинский, Н. А. *Корф*, В. П. *Вахтеров*, И. Паульсон, Н. Ф. *Бунаков*, Д. И. *Тихомиров*, В. А. *Флёров* и др. В их теоретич. трудах и пед. опыте получили отражение осн. идеи и направления рус. методич. мысли в области преподавания Р. я., системы взглядов по важнейшим вопросам преподавания грамматики, развития речи, обучения чтению и правописанию. Методика преподавания

Р. я. в ср. школе развивалась в основном на базе достижений методики нач. обучения. Труды Ф. И. *Буслаева* «О преподавании отечественного языка» (1844), И. И. Срезневского «Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте» (1861), А. Д. Алфёрова «Родной язык в средней школе» (1911) оказали огромное влияние на формирование методич. взглядов словесников в конце 19 и нач. 20 вв. Но эти труды и статьи по вопросам преподавания Р. я. еще не составляли методики Р. я. как науки, т. к. проблемы, определяющие развитие методики, ещё не разрабатывались с необходимой глубиной и широтой охвата. Одним из основных вопросов, обсуждавшихся в пед. печати в 19 в. с большой остротой, был вопрос о сближении школьного преподавания Р. я. с лингвистич. наукой, разрыв между к-рыми к кон. 19 в. всё увеличивался (в связи с развитием языкознания). В 19 в. и нач. 20 в. оформились три лингвистич. школы: логико-грамматич. школа Буслаева, признававшая связь между языком и мышлением, но в своих построениях исходившая из приоритета формальной логики перед конкретными способами выражения мысли средствами языка, что повело впоследствии к смешению логич. категорий (напр., понятия о субъекте и предикате) и грамматических (подлежащее и сказуемое), а иногда и подмене одних другими; психологич. школа А. А. Потебни, выдвинувшая учение о языке как основном способе мышления и познания и непрерывном творческом процессе речи-мысли и др.; формально-грамматич. школа Ф. Ф. Фортунатова, признававшая приоритет в языке за формой слова и структурой предложения. Эти лингвистич. направления оказали влияние на школьное преподавание Р. я. Наиболее сильным было влияние на школу логико-грамматич. направления. Представители возникшего несколько позже психологич. направления предложили существенные поправки к нек-рым положениям буслаевской школы (напр., в подходе к вопросу о т. н. сокращении придаточных предложений). Зародившееся ещё в конце 19 в., но оформившееся в качестве самостоятельного к нач. 20 в. формально-грамматич. направление, давшее школе т. н. «формальную грамматику», в течение почти четверти века рассматривалось как синоним понятия «научное», а поэтому и более свежее, новое, прогрессивное. Формально-грамматич. направление подняло на более высокий научный уровень преподавание Р. я. 1-й Всероссийский съезд преподавателей Р. я. и словесности (1916—17) высказался за введение формальной грамматики в школу. С первых лет Сов. власти вплоть до 1931, когда было опубликовано постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе», делались серьёзные попытки реализовать предложения этого съезда — создать учебники формальной грамматики, перестроить методику обучения Р. я., положив в основу «наблюдения над языком» и др. Однако опыт вскрыл недостатки формально-грамматич. направления (односторонний подход к явлениям языка, внимание к форме в ущерб смысловой стороне языка, недооценка значения развития логич. мышления уч-ся), и сов. школа вернулась к грамматике, построенной на логико-грамматич. основе с нек-рыми поправками, предложенными представителями потебнианской и фортунатовской школ (учение о сокращении придаточных предложений, о словосочетаниях и подчинительных связях, об обособлении второстепенных членов и др.). Продолжавшиеся в дальнейшем поиски новых, более совершенных путей организации преподавания Р. я. сопровождались иногда нек-рыми неоправданными увлечениями. Напр., пропаганда и попытка ввести в школу т. н. «новое учение о языке», к-рым недооценивалось значение морфологии в целом («морфология лишь техника для синтаксиса»), изучение конкретных явлений

языка подменялось общими рассуждениями. Произвольно-субъективистское толкование грамматич. форм и конструкций приводило к вульгаризации и социологизации (напр., в предложении «Широка страна... много в ней лесов, полей и рек» с родительным падежом существительных связывалось представление о богатстве родины); было подорвано доверие к идее необходимости прочных норм правописания, что отрицательно сказалось на школьной практике и привело к резкому снижению орфографич. грамотности уч-ся. После дискуссии по вопросам языкознания (1950) влияние т. н. «нового учения о языке» на школу было в основных своих чертах ликвидировано. В последующие годы и программы, и учебники по Р. я. строились, как правило, на логико-грамматич. основе с поправками к ней, связанными с предложениями представителей лингвистич. кругов уделить большее внимание структуре предложения, словосочетаниям как основным единицам языка, способам словообразования, фактам лексики и фразеологии и др. Реализация идей каждого из лингвистич. направлений находила своё выражение прежде всего в школьных программах и конкретно — в учебниках. Развитие сов. методики обучения Р. я. в ср. школе связано с деятельностью таких учёных и методистов, как А.М. *Пешковский*, Д. Н. *Ушаков*, К. Б. *Бархин*, Е. С. Истрина, В. И. Чернышёв, А. В. Миртов, П. О. *Афанасьев*, Н. С. *Рождественский*, Е. И. *Петрова*, М. В. Ушаков, И. Р. Палей, С. Г. *Бархударов*, Н. С. Поздняков, Г. П. *Фирсов*, В. А. *Добромыслов* и др. Сов. методисты выдвинули ряд важнейших проблем, имеющих принципиальное значение для совершенствования преподавания Р. я. в школе. В области грамматики — это проблема развития логич. мышления уч-ся в связи с изучением грамматики, формирования у них грамматич. понятий; разработка методики изучения в единстве смысловой и формальной сторон языка; «перспективное» изучение грамматики, т. е. сообщение нек-рых сведений и правил до прохождения систематич. курса (напр., синтаксиса при изучении морфологии), развитие у уч-ся т. н. чутья языка, развитие интереса к изучению языка. В области орфографии и пунктуации — утверждение принципа сознательного усвоения орфографич. и пунктуационных навыков, сочетание принципа сознательного и автоматизированного письма при дифференцированном подходе к различным написаниям; развитие у уч-ся самоконтроля и орфографич. памяти; проблема прочности орфографич. навыка; проблема использования интонации при обучении правильной постановке знаков препинания. В области развития речи — разработка методики развития устной речи в её отношении к письменной, а также в связи с изучением грамматики, обогащение словаря уч-ся, развитие связной письменной речи, навыков выразительного чтения и др.

В АПН РСФСР изучается и обобщается опыт массовой школы, проводятся экспериментальные методич. исследования, актуальность к-рых определяется задачами школьной практики. Созданы капитальные исследования и обобщающие работы методич. характера, посвящённые самым разнообразным проблемам методики Р. я. (Рождественского, Фирсова, Добромыслова, А. В. *Текучева* и др.). Значительную роль в развитии методич. идей, в повышении уровня преподавания Р. я. и квалификации учителей, а также в распространении передового опыта играет журнал «*Русский язык в школе*». Для учителей-словесников издаётся спец. литература: сборники по вопросам методики преподавания Р. я., методич. разработки отдельных тем школьного курса Р. я., серия «Из опыта учителя», сборники диктантов, изложений, справочники по орфографии, пунктуации и словообразованию и др. Значительную помощь учителю оказывают разнообразные

словари (орфографич., этимологич., толковые, синонимов, литературного произношения и ударения и др.).

У ч е б н и к и. В 18 в. и 1-й пол. 19 в. разрыв между научными трудами по грамматике и школьными учебниками ещё не был таким значительным, как в более позднее время. Так, «Российская грамматика» М. В. Ломоносова, выдающийся научный труд в области языкознания, вплоть до сер. 19 в. (до появления в 1858 «Опыта историч. грамматики» Ф. И. Буслаева) наряду с другими ещё играла роль школьного учебника или служила основой для составителей элементарных и более приспособленных для уч. целей пособий. В 19 в. широко использовались с этими целями «Сокращённая русская грамматика» А. Х. Востокова, а также «Практическая русская грамматика» Н. И. Греча, в к-рой излагались в основном правила правописания с примерами. Однако наибольшим признанием с сер. 19 в. и до нашего времени пользовались многочисленные элементарные учебники, составлявшиеся представителями логико-грамматич. направления: К. Д. Ушинским, А. И. Кирпичниковым и Ф. А. Гиляровым, П. В. Смирновским, А. Ф. Абраменко, К. П. Петровым, К. А. Козьминым, Л. И. *Поливановым*, К. Г. Говоровым, А. Г. Преображенским. Из учебников представителей историко-психологич. направления относительно большую известность получили учебники А. А. Дмитриевского, Д. Н. Овсянико-Куликовского, С. А. Новиковой, Н. А. Гусева и Н. П. Сидорова и др. Формальные грамматики получили распространение гл. обр. в первое десятилетие после Октябрьской революции (учебники А. М. Пешковского, С. И. *Абакумова*, В. А. Малаховского, С. Ф. Баранова, Ф. А. Фридлянд и Е. Г. Шалыт и др.). Учебники Р. я. различались и по своей структуре. Одни из них включали только теоретич. материал по грамматике с перечислением правил правописания и потому были весьма краткими — от 50 до 70—80 стр. (напр., учебник А. Кирпичникова, Ф. Гилярова, П. Смирновского), другие же сводили к минимуму теоретич. материал и включали большое количество упражнений, текстов для практич. занятий орфографией, пунктуацией, освобождая уч-ся и школу от необходимости пользоваться ещё и спец. пособиями по орфографии и пунктуации (учебники К. Петрова, А. Абраменко и наши совр. стабильные учебники, первым из к-рых была «Грамматика», ч. 1—2, 1933, А. Б. Шапиро). В учебнике Шапиро давалось систематическое, но весьма схематичное изложение элементарных сведений по грамматике, тексты для упражнений по орфографии и грамматике были подобраны неудачно, вопросы развития речи не ставились. В 1938 этот учебник был заменён учебником грамматики, составленным Бархударовым (1 ч., совместно с Е. И. Досычевой) и выходившим с 1944 под ред. акад. Л. В. *Щербы*. Он выгодно отличался от всех предшествующих учебников и в научном, и в методич. отношениях. Теоретич. материал в нём излагался доступнее, по содержанию он был богаче и разнообразнее, упражнения и тексты интереснее и целенаправленнее. Однако не свободный от недостатков (мало места уделялось упражнениям по развитию речи, не учитывалась в необходимой мере потребность школы в материале для грамматико-стилистич. упражнений), этот учебник грамматики в 1954 был заменён учебником, составленным С. Г. Бархударовым и С. Е. *Крючковым*. В новом учебнике был сокращён теоретич. материал, значительно обновлены тексты для упражнений, характер к-рых также изменился — стало больше упражнений для обогащения словаря, развития стилистич. навыков, навыков выразительного чтения. Стабильные учебники Р. я. различаются по расположению в них теоретич. материала и материала для упражнений. Учебник Шапиро состоял из двух частей: первая — с систематизи-

рованным изложением грамматич. материала по всему курсу и вторая — сборник упражнений. В учебниках Бархударова практич. упражнения не выделялись в обособленную от теоретич. материала часть, а располагались рядом с теоретич. материалом. Это оправдано школьным опытом, и потому этому учебнику в последние десятилетия отдаётся предпочтение. В качестве пособий по рус. яз. для уч-ся ср. школы, помимо стабильного учебника Р. я. (ч. 1, Фонетика и морфология, для 5 и 6 кл.; ч. 2, Синтаксис, для 6—8 кл.) Бархударова и Крючкова, приняты «Орфографический словарь», составленный Д. Ушаковым и С. Крючковым, «Сборник упражнений по практической стилистике русского языка» Н. Н. Барановой, «Пособие для занятий по русскому языку в старших классах средней школы» В. Ф. Грекова, С. Крючкова, Л. А. Чешко.

Р у с с к и й я з ы к в н е р у с с к о й ш к о л е. В уч. планы всех типов школ в союзных и автономных республиках, нац. округах и областях СССР Р. я. как уч. предмет включается наряду с родным языком. Р. я. как предмет обучения в нерус. школе наиболее широкое распространение получил после Октябрьской революции. В сравнительно немногочисленных нерус. школах, существовавших в дореволюционной России, Р. я. использовался как одно из средств русификации коренного населения. С другой стороны, преподавание на Р. я. в нерус. дореволюционной школе во многих случаях было единственно возможным, т. к. большинство народностей, населявших Россию, не имело своей письменности. В условиях социалистич. гос-ва народы, населяющие СССР, получили свою письменность, право учиться на родном языке, иметь свои нац. школы, учебники, уч. пособия и лит-ру на родном языке. Р. я. для нерус. граждан СССР является вторым родным языком, постоянное общение с рус. людьми ведётся на Р. я., а приобщение к мировой культуре — в значительной степени с помощью и через посредство рус. культуры. Овладение Р. я. для всех национальностей СССР — жизненно необходимое условие их развития. Это хорошо понимали виднейшие просветители и деятели культуры нац. меньшинств дореволюционной России (К. *Насыри*, И. А. *Алтынсарин*, М. Ф. *Ахундов*, Я. С. *Гогебашвили*, И. Я. *Яковлев*, М. Е. *Евсевьев*, М. Х. *Курбангалиев* и др.), а также многие рус. учёные и методисты (Н. И. *Ильминский*, Н. А. Бобровников, В. А. *Богородицкий*, И. В. *Чехов* и др.). Преодолевая официальные ограничения, мешавшие распространению образования среди нац. меньшинств, сопротивление их духовенства светскому просвещению и т. д., они боролись за распространение просвещения среди своих народов, пропагандировали идеи полезности и обязательности изучения Р. я. нерусскими, создавали школы для нац. населения, готовили нац. кадры учителей, создавали учебники по Р. я. для школ разных национальностей, а также свои нац. методики обучения Р. я. (напр., И. Я. Яковлев — для чувашских школ, И. Давис—для прибалтийских народов, Я. С. Гогебашвили—для Грузии и т. д.).

В сов. нерус. нач. школе в первых 3 классах, где преподавание ведётся на *родном языке*, а Р. я. изучается как уч. предмет, уч-ся должны овладеть Р. я. практически в такой степени, чтобы понимать простую, доступную их возрасту рус. речь, уметь прочитать и понять несложный рус. текст и пересказать прочитанное по вопросам и без вопросов, а также приобрести навыки письма на Р. я. слов и сочетаний слов с соблюдением простейших орфографич. правил. Для осуществления этих задач в 1-м классе изучается предварительный устный курс (в виде разговорных уроков), включающий ознакомление уч-ся со звуками Р. я. и с нек-рым количеством наиболее употребительных слов (до 150). Затем выделяются букварный и послебукварный пери-

оды, когда уч-ся усваивают основы грамоты (чтения и письма), а также нек-рое количество элементарных по построению типовых фраз. Во 2-х и 3-х классах у уч-ся накапливается запас слов (в пределах 700—800 в год) и типовых фраз (вопросов, ответов на темы: окружающий детей мир, школа, дом, улица и т. п.), расширяются знания по грамматике (изучение состава слов, частей речи, элементарных сведений о предложении), совершенствуются навыки чтения и письма. Эти виды работы взаимосвязаны и в 4—10-х классах проводятся на более сложном материале, особенно большое внимание уделяется работе над произношением, обогащению словаря, развитию связной устной и письменной речи, стилистике и правописанию. Обучение грамоте осуществляется на основе звукового аналитико-синтетич. метода, сопровождается звукобуквенным и слоговым анализом слова. Пройденное и усвоенное в 1—3-х классах служит основой для продолжения работы по формированию навыков рус. речи в 4-х и 5-х классах (при нек-ром расширении грамматич. материала), в 6—8-х проходится систематич. курс грамматики, в 9-х и 10-х—обобщающий, повторительный курс Р. я., целью к-рого является закрепление знаний и навыков, изучение более трудных разделов, недоступных для уч-ся младших возрастов, изучение грамматики на более серьёзной теоретич. и практич. основе, совершенствование навыков пользования рус. лексикой и синтаксич. конструкциями для наиболее точной и полной передачи своих мыслей и чувств на Р. я. Знание Р. я., позволяющее нерус. уч-ся свободно и самостоятельно пользоваться рус. речью в разных ситуациях, читать и понимать тексты (деловые и художественные) любой трудности, дают им возможность обучаться в любом вузе страны, где преподавание ведётся на Р. я.

Изучение родного языка предшествует обучению Р. я., к-рое может начинаться со 2-го класса или со 2-го полугодия 1-го класса, хотя допускается и одновременное изучение языков. Однако при любом из этих вариантов опора на родной язык уч-ся является обязательным условием успешного усвоения Р. я., особенно на нач. этапах, когда требуется объяснять уч-ся значения рус. слов не средствами наглядности, а путём перевода на родной язык (напр., отвлечённых понятий типа «волнение», «терпение», «тоска») или устанавливать соответствия между грамматич. способами выражения, существующими в Р. я. и отсутствующими в родном языке уч-ся (напр., тюркских — категории рода, предлога, форм деепричастий и др.). Темпы усвоения Р. я. в школах нац. республик могут быть разными.

В методике преподавания Р. я. лицам нерусской национальности широко используется опыт рус. школы, опыт преподавания иностранных языков и Р. я. как иностранного. Используются при этом элементы как грамматико-переводного, так и натурального методов (см. *Иностранные языки* в школе), поскольку нерус. уч-ся должны научиться устному разговорному языку, владеть письменной лит. речью, читать различную лит-ру на Р. я. Важнейшими особенностями совр. методики преподавания Р. я. в нерус. школе являются: а) сопоставительный подход к явлениям языка при изучении фонетики, грамматич. строя и лексич. состава Р. я.; б) учёт психологич. особенностей обучения Р. я. в условиях двуязычия, учёт влияния речевой среды уч-ся; в) особое внимание ко всем видам уч. занятий, связанных с развитием навыков устной разговорной речи,— учёт различий в артикуляционной базе русских и нерус. уч-ся, развитие речевого слуха, разговорные уроки до начала обучения чтению и письму и т. д.; г) практический по преимуществу характер изучения грамматики; д) изучение различных разделов программы по рус. языку во взаимной связи: морфологии с синтаксисом, фонетики с грамматикой, правописания с грамматикой и лексикой, занятий рус. языком в целом с чтением и изучением лит-ры и т. д.

Буквари, хрестоматии, учебники и др. уч. пособия по Р. я. для нерус. школ в 19 в. в основном создавались под влиянием практики составления аналогичных книг для рус. школ передовыми рус. педагогами — Ушинским, Корфом, Водовозовым, Бунаковым и др. Среди этих учебников и уч. пособий наиболее совершенными были «Русское слово» (ч. 1—2, 1887) Я. С. Гогебашвили, «Русско-бурятский букварь» (1866) Н. Болдонова, «Самоучитель русской грамоты для киргизов» Н. И. Ильминского (1861) и др. За годы Сов. власти были созданы серии учебников по рус. яз. для каждой из национальностей СССР (полные комплекты для всех классов ср. школы): буквари, книги для чтения, хрестоматии, учебники грамматики и правописания, альбомы, картины и др. дидактич. материал для уч-ся. Эти учебники из года в год совершенствуются в науч. и методич. отношениях. Их тираж полностью удовлетворяет потребности нац. школ. Учителя нерус. школ обеспечиваются необходимыми руководствами и методич. пособиями, предназначенными для усовершенствования преподавания Р. я. В н.-и. и уч. пед. ин-тах, ин-тах усовершенствования учителей, в АПН РСФСР ведётся систематич. работа по совершенствованию методики преподавания Р. я. в нерус. школах. Широкую известность получили такие труды по методике преподавания Р. я. в нерус. школе, как «Основы методики русского языка в нерусских школах» В. М. *Чистякова* (книга вышла четырьмя изданиями, она предназначена для разных национальностей независимо от характера и структуры их родных языков), «Очерки по методике преподавания русского языка в узбекской школе» А. В. Миртова, «Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения» И. Г. Чередниченко, «Методика преподавания грамматики русского языка в грузинской неполной средней школе» С. Д. Пурцеладзе, «Преподавание русского языка в 5—8-х классах бурятской школы» В. Д. *Кудрявцева* и др. Большую помощь учителям нерус. школ оказывает журнал *«Русский язык в национальной школе»*.

В большинстве союзных республик выходят периодические издания (журналы, ежемесячные и двухмесячные бюллетени и др.), посвящённые вопросам методики преподавания Р. я. в нерус. школе, напр.: «Русский язык в узбекской школе» (двухмесячное приложение к журн. «Совет мактаби», г. Ташкент); «Русский язык в киргизской школе» (двухмесячный бюллетень Киргизского н.-и. ин-та педагогики, г. Фрунзе) и др. Большое количество книг, посвящённых преподаванию Р. я. в нерус. школе, в т. ч. методич. пособия по обучению грамоте, чтению, правописанию, грамматике, развитию речи, издано АПН РСФСР.

Изучение Р. я. за рубежом. В связи с ростом авторитета СССР на междунар. арене в последние 10—15 лет во всём мире необычайно повысился интерес к изучению Р. я. В социалистич. странах Р. я. стал обязательным предметом в массовой школе. В ряде капиталистич. стран Р. я. изучается факультативно, а иногда и обязательно в старших классах общеобразовательных школ, на нек-рых или всех ф-тах ун-тов и др. вузов (США, Англия, Япония, Франция, Индия и др.). В распространении Р. я. за рубежом особую роль играет развивающаяся сеть массовых курсов (краткосрочных, десятимесячных, а также со сроком обучения до 2—3 лет) и кружков. Такие курсы особенно широкое распространение получили в Чехословакии, Болгарии, Румынии, Польше. Прогрессивные организации (и в первую очередь об-ва дружбы с СССР) разных стран (Японии, Италии, Индии, Египта, Мали, стран Латинской Америки и др.) активно содействуют расширению

и созданию сети курсов Р. я. в своих странах, подготовке учителей Р. я. В СССР для преподавателей Р. я.— иностранцев ежегодно проводятся спец. семинары, симпозиумы, курсы усовершенствования, организуемые Союзом Советских обществ дружбы и культурной связи с зарубежными странами, Ун-том дружбы народов им. Патриса Лумумбы, подготовительным и спец. ф-тами МГУ и др.

Лит.: **Общие работы.** Ушинский К. Д., Собр. соч., т. 4—7, М.— Л., 1948—49; Алферов А. Д., Родной яз. в ср. школе, 3 изд., М., 1916; Бусланов Ф. И., О преподавании отечественного языка, Л., 1941; Срезневский И. И., Об изучении родного яз. вообще и особенно в детском возрасте, СПБ, 1861; Тихомиров Д. И., Чему и как учить на уроках родного языка в нач. школе?, М., 1914; Преподавание рус. яз. в 5—7 кл. Фонетика и морфология. Под ред. В. А. Добромыслова, М., 1956; Преподавание рус. яз. в 5—7 кл. Синтаксис. Под ред. В. А. Добромыслова, М., 1960; Методика преподавания рус. яз., 3 изд., М., 1955; Методические разработки по рус. языку. Под ред. С. Г. Бархударова, М., 1956; Текучев А. В., Методика преподавания рус. яз. в ср. школе, М., 1958; Пешковский А. М., Избр. труды, М., 1959; Хлебникова А. В., Организация и методика преподавания рус. яз. в 5—8 кл., М., 1960.

Из истории методики. Кульман Н., Историко-теоретические основы совр. методики грамматики, «ЖМНП», 1910, № 4—5; Державин Н. С., Основы методики преподавания рус. яз. и лит-ры в трудовой школе, ч. 2—3, 2 изд., М.—П., 1923; Масальский В. И., Рус. революционеры-демократы и К. Д. Ушинский о языке и его изучении, К., 1956; Добромыслов В. А., О состоянии и задачах развития методики рус. яз. как науки, М., 1956; Рождественский Н. С., Очерки по истории методики нач. обучения правописанию, М., 1961; Лапатухин М. С., Из истории преподавания рус. яз. в ср. учебных заведениях, ч. 1—2, «Уч. зап. Калининского гос. пед. ин-та», 1963, т. 34, 1964, т. 41; Кудрявцев В. Д., Школьные грамматики рус. яз., Улан-Удэ, 1965.

Работы по отдельным вопросам методики рус. языка. Развитие речи. Сб. статей. Под ред. А. М. Лебедева, М.— П., 1923; Развитие речи уч-ся в процессе обучения в ср. школе. Под ред. В. В. Голубкова и Э. И. Моносзона, М., 1954; Абакумов С. И., Методика пунктуации, 4 изд., М., 1954; Ломизов А. Ф., Методика пунктуации в связи с изучением синтаксиса, 2 изд., М., 1964; Добромыслов В. А., Развитие речи в связи с изучением грамматики. (Морфология), М., 1954; его же, О развитии логического мышления уч-ся 5—7 кл. на занятиях по рус. яз., М., 1956; Крымская В. П., Занятия по рус. яз. в старших классах, 2 изд., М., 1957; Добромыслов В. А., Розенталь Д. Э., Трудные вопросы грамматики и правописания, в. 1—2, М., 1958—60; Ушаков М. В., Методика правописания, 4 изд., М., 1959; Кобылев А. И., Индивидуальные задания по рус. яз. в 5—7 кл., 4 изд., М., 1960; Рождественский Н. С., Свойства рус. правописания как основа методики его преподавания, М., 1960; Алгазина Н. Н., Предупреждение ошибок в построении словосочетаний и предложений, М., 1962; Ладыженская Т. А., Анализ устной речи уч-ся 5—7 кл., М., 1963; Текучев А. В., Грамматический разбор в школе, М., 1963; Влихов Р. И., Изучение связи слов на уроках рус. яз., М., 1963; Экспериментальные исследования некрых проблем изучения рус. яз. в школе. Сб. статей. Под ред. А. В. Текучева и В. А. Добромыслова, М., 1964; Плеханов Н. А., Предупреждение стилистических ошибок на уроках рус. яз., М.— Л., 1964.

Психология и методика рус. языка. Жинкин Н. И., Развитие письменной речи уч-ся 3—7 кл., в сб.: Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи, М., 1956; Богоявленский Д. Н., Психология усвоения орфографии, М., 1957; Вопросы психологии усвоения грамматики и орфографии. Под ред. Д. Н. Богоявленского, сб. 1—2, М., 1959—61; Орлова А. М., Усвоение синтаксических понятий учащимися, М., 1961; Жуйков С. Ф., Психология усвоения грамматики в нач. классах, М., 1964.

На опыта работы школ. На опыта работы по рус. яз. в 5—8 кл. Сб. статей. Сост. Л. А. Горбушина [и др.], М., 1963; Виды работ по развитию речи на уроках рус. яз. Сб. статей. (Сост. Г. К. Лидман-Орлова], М., 1963; Крымская В. П., Уроки рус. яз. в восьмилетней школе, 2 изд., [Свердловск], 1963; Лебедев В. И., Первые уроки синтаксиса рус. яз. в 5—7 кл., М., 1964; Ефимова Н. Ф., Изучение рус. яз. в 5 кл., М., 1964.

Русский язык в нерусской школе. Чистяков В. М., Основы методики рус. яз. в нерус. школах, М., 1949; Сиротинин М. Н., Методика нач. обучения рус. яз. в чувашской школе, Чебоксары, 1951; Данилов В. Н., Обучение рус. яз. в якутской школе, Якутск, 1953; Гогебашвили Я. Г., Избр. пед. соч., [М.], 1954; Шкляревский Г. И., Роль рус. лит. языка в развитии и обогащении языков народов СССР, «Рус. язык в школе», 1956, № 5; Квятинский Н. М., Развитие речи на уроках лит. чтения в нерус. школе, М., 1956; Очерки по методике преподавания рус. яз. в азербайджанской нач. школе, Баку, 1956; Советкин Ф. Ф. и Чистяков В. М., Разговорные уроки по рус. яз. в нерус. школе, М., 1956; Малакшинов П. И., Изучение рус. простого предложения в бурятской школе, М., 1956; Чередниченко И. Г., Методика преподавания рус. яз. в школах с украинским языком обучения, К., 1957; Ванеева И. З., К изучению рус. глагола в 5—8 кл. нерус. школы, М., 1957; Филиппов С. С., Обучение рус. орфографии в мордовской школе, М., 1957; Счастный И., Исправление ошибок в устной речи уч-ся, Минск, 1958; Барагунов М. Х., Обучение согласованию рус. слов в 5—7 кл. кабардинской школы, Нальчик, 1958; Методика изучения морфологии рус. яз. в 5—6 кл. марийской школы, Йошкар-Ола, 1959; Экба Н. Б., Изучение рус. местоимений в абазинских, кабардинских и черкесских школах, Черкесск, 1959; Коведнева Е. И., Обучение рус. произношению уч-ся марийских школ, М., 1959; Мальцева К. В., Лебедев А. М., Словарная работа на уроках лит. чтения, М., 1959; Советкин Ф. Ф., Методика родного яз. в мордовской (эрзя) школе, Саранск, 1959; Методика обучения рус. языку в нач. нерус. школе. Под ред. Ф. Ф. Советкина и В. М. Чистякова, М., 1960; Пурцеладзе С. Д., Основы методики преподавания рус. яз. в грузинской семилетней школе, т. 1—2, Тб., 1960—63; Чертков А. И., Изучение имени числительного в школе с белорусским языком обучения, Минск, 1961; Миртов А. В., Очерки по методике преподавания рус. яз. в узбекской школе, Таш., 1962; Ершова Е. И., Обучение рус. произношению в восьмилетней туркменской школе, Ашх., 1962; Харакоз П. И., Методика нач. обучения рус. яз. в киргизской школе, Фрунзе, 1962; Методика преподавания рус. яз. в школах народов финно-угорской группы. Под ред. С. С. Филиппова, М., 1963; Методика преподавания рус. яз. в школах народов тюрко-язычной группы. Под ред. В. М. Чистякова, М., 1964; Методика объяснительного и лит. чтения на рус. яз. в 5—8 кл. нац. школы. Под ред. А. А. Ливаева, М., 1964; Баранников И. В., Методика преподавания рус. яз. в бурятской нач. школе, Улан-Удэ, 1964; Кудрявцев В. Д., Преподавание рус. яз. в 5—8 кл. бурятской школы, Улан-Удэ, 1965.

А. В. Текучев. Москва.

«РУ́ССКИЙ ЯЗЫ́К В НАЦИОНА́ЛЬНОЙ ШКО́ЛЕ» — науч.-методич. журнал, орган АПН РСФСР. Издаётся в Москве, 6 номеров в год. Создан в 1957 по рекомендациям 1-й (Ташкентской) конференции по вопросам преподавания рус. языка в нерус. школах (1956). В журнале освещаются актуальные проблемы преподавания рус. языка в нерус. школах союзных и автономных республик и автономных областей; регулярно печатаются материалы, посвящённые преподаванию рус. языка в нац. вузах и преподаванию рус. языка иностранцам. Журнал знакомит читателей с осн. вопросами грамматики, фонетики, лексики, стилистики, орфоэпии, орфографии, пунктуации рус. языка, представляющими наибольший интерес для преподавателей, обучающих рус. языку нерусских. В журнале систематически освещаются общие вопросы методики преподавания рус. языка нерусским. В спец. разделе «Из опыта» публикуются материалы об опыте передовых учителей нац. школ; имеется отдел преподавания рус. языка за рубежом; в каждом номере даются критика, библиография, хроникально-информационные материалы и консультации.

В нек-рых союзных республиках (Азербайджан, Армения, Грузия, Узбекистан, Казахстан, Киргизия) издаются методич. сборники, освещающие вопросы преподавания рус. языка в нерус. школах этих республик.

Е. В. Котов. Москва.

«РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКО́ЛЕ» — науч.-методич. журнал, орган Мин-ва просвещения РСФСР. Издаётся в Москве, 6 номеров в год. Предшественником этого журнала можно считать первый методич. журнал для учителей рус. языка и лит-ры — «Родной язык в школе», к-рый начал издаваться в 1914 в Ярославле. Его редактором-издателем был преподаватель местной гимназии, а впоследствии известный методист А. М. Лебедев. На протяжении последующих лет журнал несколько раз менял названия и профиль: издавался в виде отдельных науч.-методич. сборников, позднее стал выходить как журн. «Родной язык и литература в трудовой школе» (в 1928), затем — «Русский язык в советской школе» (1929—31), «Литература и язык в политехнической школе» (1932), «Русский язык и литература в средней

школе» (1934—35), с 1936 выходит под названием «Русский язык в школе».

Осн. разделы журнала: «Языкознание», «Методика и опыт», «Заметки и сообщения», «Вопросы культуры речи», «Язык художественных произведений», «Редакционная почта», «Внеклассная работа», «Преподавание русского языка в вузах», «Преподавание родного языка за рубежом», «Лингвистическое наследство», «Методическое наследство», «Критика и библиография», «Коротко о книгах», «Хроника», «Консультация» и дискуссионный раздел.

На страницах журнала печатаются статьи учителей рус. языка, методистов, учёных-лингвистов. В языковедческих статьях рассматриваются вопросы грамматики, лексики, фразеологии, стилистики, освещаются новейшие проблемы лингвистики и её связи с нек-рыми отраслями точных наук. В разделе «Вопросы культуры речи» публикуются статьи, посвящённые работе по повышению культуры речи уч-ся, а также статьи, рассматривающие общетеоретич. вопросы. В методич. отделе печатаются материалы по методике преподавания рус. языка, в к-рых большое внимание уделяется новым эффективным методам преподавания, внеклассной работе, развитию письменной речи уч-ся, освещается опыт работы лучших учителей. В журнале публикуются рецензии и аннотации на новые книги по методике преподавания рус. языка, а также на работы, освещающие важнейшие проблемы сов. и зарубежного языкознания. В отделе «Консультация» даются ответы на трудные вопросы по орфографии, пунктуации и этимологии. Журнал принимает участие в дискуссиях по важнейшим проблемам современной лингвистической науки и методики преподавания языка, даёт информацию о достижениях лингвистики в Советском Союзе и за рубежом, печатает научно-методическую хронику.

С. Н. Кузина. Москва.

РУ́ССКОГО ЯЗЫКА́ И ЛИТЕРАТУ́РЫ КАБИНЕ́Т— классное помещение, специально оборудованное для занятий по русскому (родному) языку и лит-ре. В Р. я. и л. к. проводятся уроки и внеклассные занятия, требующие использования разнообразных наглядных пособий и технич. средств обучения (кинофильмов, диафильмов, граммофонных и магнитофонных записей и др.), а также заседания методич. объединений словесников.

Помимо обычного классного оборудования, в Р. я. и л. к. рекомендуется иметь стенды и приспособления для демонстрации различных наглядных пособий, стеллажи для хранения крупноформатных таблиц и репродукций, столик для передвижного кинопроектора (или эпидиаскопа), магнитофона или электропроигрывателя, экран, шторы для затемнения, шкафы для рабочей б-ки учителя и др.

Б-ка Р. я. и л. к. состоит из осн. работ по лит-ре, языкознанию, совр. рус. языку; методич. пособий и журналов (напр., «Русский язык в школе»,«Литература в школе», «Вопросы литературы» и др.); книг и брошюр по отдельным вопросам языка, лит-ры, иск-ва и эстетич. воспитания; учебников, сборников упражнений, диктантов и статей для изложения; разнообразных словарей (желательно не только орфографических, но и толковых, этимологич., иностранных слов, синонимов); справочников по вопросам лит. произношения. В б-ке хранятся также подшивки «Литературной газеты» и подборки газетных статей, посвящённых проблемным вопросам языка и лит-ры и методике их преподавания; рабочие экземпляры предусмотренных школьной программой произведений художественной лит-ры (с пометками учителей, позволяющими быстро ориентироваться в тексте); собранные в отдельных папках материалы о творчестве писателей, т. н. биографич. канва с высказываниями автора «о времени и о себе»; статьи из газет, помогающие связывать изучаемый материал с современностью, и др.

Спец. раздел б-ки — планы и конспекты лучших уроков по отдельным темам, наиболее интересные классные и домашние творч. работы уч-ся, планы работы лит. и лингвистич. кружков, ученич. лит. газеты, журналы, альманахи, материалы, отражающие работу методич. объединения словесников.

Раздел наглядных пособий состоит из портретов писателей, критиков, учёных-лингвистов; тематич. лит.-художественных композиций; репродукций с картин (подбираемых по принципу идейно-тематич. общности с изучаемыми лит. произведениями или используемых для сочинений «по картине»); комплектов и подборок художественных открыток, демонстрируемых с помощью эпидиаскопа; диафильмов по лит-ре и иск-ву; таблиц по фонетике, лексике, морфологии и орфографии, синтаксису и пунктуации; таблиц по развитию речи; карт языков народов СССР; диалектологич. карт; альбомов по истории письменности, плакатов с образцами деловых бумаг.

Надо иметь в виду, что портреты писателей, плакаты с их высказываниями и др. наглядные пособия демонстрируются в Р. я. и л. к. в связи с изучаемым материалом, а не являются украшением кабинета. В фонотеку Р. я. и л. к., помимо фонохрестоматии по лит-ре для ср. школы, входят и др. граммофонные и магнитофонные записи литературных и созданных на их основе муз. произведений (см. *Грамзапись*, *Фонотека школьная*, *Магнитофон*).

Материалы к очередным темам курса рус. языка и лит-ры, юбилейные и тематич. выставки, выставки работ уч-ся, газеты и др. издания лит. и лингвистич. кружков, списки книг для внеклассного чтения,информации о ближайших экскурсиях, коллективных посещениях театров и концертов, т. н. календари «В мире слов», «В мире лит-ры и иск-ва» и т. п. экспонируются на спец. стендах.

Заведование Р. я. и л. к. поручается одному из словесников школы, работу лаборантов выполняют уч-ся, как правило, члены лит. и лингвистич. кружков.

Лит.: Хлебникова А. В., Кабинет рус. яз. и лит-ры в школе, М., 1950; её же, Кабинет рус. яз. и лит-ры, в сб.: Школоведение, 2 изд., М., 1955; Голубков В. В., Методика преподавания лит-ры, М., 1962; гл. 4; Корсунский С. Н., Лит. кабинет Анасеульской ср. школы, «Лит-ра в школе», 1962, № 6.

РУ́ССКО-ИНОРО́ДЧЕСКИЕ ШКО́ЛЫ — начальные школы для детей нерус. народов Поволжья и Приуралья, возникшие в 70-х гг. 19 в. на основе «Правил о мерах к образованию населяющих Россию инородцев» (1870). Р.-и. ш. преследовали миссионерские цели православной церкви, были направлены против язычества и мусульманского миссионерства, работали по системе Н. И. *Ильминского*. Учителями были миссионеры, выпускники духовных уч-щ и семинарий и гл. обр. выпускники Казанской русско-инородческой учительской семинарии (осн. 1872). Имели трёхлетний срок обучения. Р.-и. ш. давали уч-ся первоначальную грамотность, сведения по арифметике в объёме четырёх действий с целыми числами, главным же считалось религиозно-нравственное воспитание в духе православия. Обучение велось на родном языке уч-ся. Для каждой национальности были созданы учебники на родном языке, напечатанные рус. шрифтом; были переведены на эти языки и христианские религиозные книги для обучения детей и взрослых богослужению на родном языке. Со 2-го года обучения осуществлялся последовательный переход к преподаванию на рус. языке.

В связи с тем, что обучение на родном языке способствовало пробуждению нац. чувств отдельных народов, съезд директоров и инспекторов нар. уч-щ в 1912 принял решение отказаться от системы Ильминского и вести обучение только на рус. языке. Через 3 года это решение было отменено следующим съездом и Р.-и.ш. снова вернулись к прежней системе обучения. Число этих школ и охват детей были незначительными. После Вел. Окт. социалистич. революции Р.-и. ш. были превращены в нач. школы с обучением на родном языке этих народов и с преподаванием рус. языка как одного из уч. предметов.

Лит.: Ильминский Н. И., Система народного и в частности инородческого образования в Казанском крае, СПБ, 1886; Бобровников Н. А., Инородческое население Казанской губернии, в. 1, Каз., 1899; Инородческая школа. Сб. статей. Под общ. ред. Г. Г. Тумина и В. А. Зеленко, П., 1916. *Я. И. Ханбиков.* Казань.

РУ́ССКО-ТАТА́РСКИЕ УЧИ́ЛИЩА (русско-татарские школы) — нач. школы, возникшие у татар в 70-х гг. 19 в. согласно «Правилам о мерах к образованию населяющих Россию инородцев» (1870). Срок обучения — 3 года. В отличие от *мектебов* и *медресе*, где преподавание велось на основе канонов педагогики мусульманского Востока, Р.-т. у. строили свою работу, базируясь на достижениях русской и зап.-европ. педагогики. Осн. предметами обучения были рус. язык и арифметика, давались также нач. сведения по истории, географии и природоведению. Разрешалось преподавание мусульманского вероучения. Обучение велось гл. обр. на рус. языке. Преподавание родного языка официально не разрешалось, но многие учителя пользовались родным языком уч-ся и обучали также тат. языку. Учителями были татары, в большинстве случаев окончившие Казанскую татарскую учительскую школу.

Первое Р.-т. у. в Казани было открыто осенью 1871 тат. просветителем К. *Насыри*. В сельской местности первое Р.-т. у. было также открыто в 1871 (в деревне Петряки, Курмышского уезда, Симбирской губ.) по ходатайству И. Н. *Ульянова*, бывшего в то время инспектором нар. уч-щ Симбирской губ. В день открытия этого уч-ща Ульянов дал первый показательный урок рус. чтения для тат. учителей.

В Р.-т. у. применялись классно-урочная система, проводились экскурсии, практич. и контрольные работы и экзамены. Внеклассная работа проводилась в виде внеурочного чтения и обсуждения книг, чтения по ролям, концертов уч-ся и т. п.— всё это было новинкой для тат. педагогов.

Учителям первых Р.-т. у. приходилось работать в трудных условиях. Царское правительство, преследуя русификаторские цели, тщательно контролировало их работу, запрещало обучение на родном языке, боясь роста самосознания угнетённых народов. С другой стороны, работе Р.-т. у. препятствовало мусульманское духовенство, усматривавшее в них подрыв магометанства.Поэтому число Р.-т.у. было незначительным: в 1912 в Казанском уч. округе их насчитывалось всего 57. Но несмотря на ограниченное количество Р.-т. у., они сыграли определённую положительную роль в приобщении татар к передовой рус. культуре.

По типу Р.-т. у. и с учётом их опыта в нац. окраинах России стали создаваться *русско-туземные школы* и для других народов.

Лит.: Бобровников Н. А., Школьная сеть Казанской губернии, Казань, 1905; Труды Особого совещания по вопросам образования восточных инородцев. Под ред. А. С. Будиловича, СПБ, 1905; Ильминский Н. И., О системе просвещения инородцев и о Казанской Центральной крещено-татарской школе, Казань, 1913; Инородческая школа. Сб. статей. Под ред. Г. Г. Тумина и В. А. Зеленко, П., 1916; Горохов В. М. и Рождественский Б. П., Развитие народного образования в ТАССР, Казань, 1958. *Я. И. Ханбиков.* Казань.

РУ́ССКО-ТУЗЕ́МНЫЕ ШКО́ЛЫ — нач. школы в дореволюционной России для детей нерус. («туземного») населения Ср. Азии. Срок обучения был 4 года (иногда имелся приготовительный класс), возраст уч-ся —7—17 лет. Содержание обучения включало разговорный рус. язык, чтение, письмо и счёт, а также основы грамоты на родном языке и мусульманского вероучения. Обучение рус. языку начиналось с первого года. Уч-ся делили по классам (туземный и русский). Соответственно в Р.-т. ш. работали 2 преподавателя: рус. язык и арифметику преподавали рус. учителя, преимущественно выпускники Туркестанской учительской семинарии (осн. 1879), местный язык, араб. язык и вероучение— учителя местной национальности. Известным деятелем Р.-т. ш. был С. М. Граменицкий, автор учебников и методик для этих школ. При нек-рых школах, в частности организованных для кочевых племён (напр., в Перовском уезде), были созданы интернаты. В городских Р.-т. ш. работали вечерние классы для взрослых, где 3 раза в неделю по 2 часа их обучали началам рус. грамоты. Позднее были открыты двухклассные и женские Р.-т. ш. В Туркестанском крае насчитывалось в 1901—45, в 1905—82, в 1912—89 Р.-т.ш. Несмотря на русификаторские цели, эти школы объективно сыграли положительную роль, т. к. приобщали часть нерус. населения к передовой рус. культуре.

Лит.: Граменицкий С. М., Очерк развития нар. образования в Туркестанском крае, Ташкент, 1896; его же, 25-летие учебного дела в Туркестанском крае, [б. м.], 1901; Фальборг Г. и Чарнолуский В., Инородческие и иноверческие училища, СПБ, 1903; Остроумов Н. П., Мусульманские мектабы и русско-туземные школы в Туркестанском крае, «ЖМНП. Новая серия», 1906, № 1; Бобровников Н. А., Русско-туземные училища, мектебы и медресы Ср. Азии. Путевые заметки, СПБ, 1913; Бендриков К. Е., Очерки по истории нар. образования в Туркестане (1865—1924 гг.), М., 1960. *Я. И. Ханбиков.* Москва.

РУССО́ (Rousseau), Жан Жак (28. VI. 1712 — 2.VII. 1778) — франц. просветитель, философ, писатель, педагог, композитор. Род. в Женеве в семье часовщика. Р. переменил много профессий: был учеником нотариуса, потом — гравёра, служил лакеем, секретарём, домашним воспитателем, давал уроки музыки, занимался переписыванием нот и т. п. Р. не имел возможности получить систематич. школьное образование, но много занимался самообразованием. После странствий по Швейцарии, Италии и Франции Р. в 1741 поселился в Париже, где познакомился со многими выдающимися людьми того времени — с Д. *Дидро*, Д'Аламбером, Э.Кондильяком, П. Гольбахом, К. *Гельвецием*. По просьбе Дидро он написал для знаменитой «Энциклопедии» статьи о музыке и политич. экономии. Шумный успех и широкая известность пришли к Р. после того, как в 1749 он написал конкурсное сочинение на тему, предложенную Дижонской академией, «Способствовал ли прогресс наук и искусств улучшению нравов?». В этом сочинении Р. резко выступил против всей совр. ему культуры, против социального неравенства. Ещё больший успех принесло Р. «Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми» (1777), написанное также на соискание премии Дижонской академии. В этой работе Р. старался доказать, что природа создала людей равными, добрыми и счастливыми, а общество сделало их несчастными.



В 1756—62 Р. жил в окрестностях Парижа. Он пользовался покровительством крупных аристократов и зарабатывал на жизнь переписыванием нот. Это были годы расцвета творчества Р., когда им были написаны основные произведения, сделавшие его имя известным во всём мире. В 1761 вышел роман «Юлия, или Новая

Элоиза» («Julie ou la nouvelle Héloise»), в к-ром Р. осуждает многочисленные пороки, предрассудки, социальные несправедливости, порождённые феодальным строем. В романе высказано много интересных соображений и относительно воспитания. В 1762 были опубликованы «Общественный договор, или Принципы общественного права» («Du contrat social ou principes du droit politique») и «Эмиль, или О воспитании» («Emile ou de l'éducation»). В «Общественном договоре» Р. развивал идеи о происхождении и сущности гос-ва, о неотчуждаемости суверенитета народа, о народовластии. В «Эмиле» Р. подверг критике существующую практику воспитания детей господствующих сословий и изложил в духе своей теории естественного права план воспитания нового человека.

В четвёртую книгу «Эмиля» Р. включил раздел «Исповедания веры савойского викария», в к-ром Р. выступает против вероисповедной религии вообще (т. е. против религии, имеющей догматы веры и церковную организацию) и против католич. церкви в первую очередь. Это навлекло на него гонения со стороны духовенства. Книги Р. сжигались на кострах, а он сам вынужден был бежать из Парижа в Швейцарию, оттуда через Германию в Англию, куда его пригласил философ Д. Юм. Тяготы жизни и преследования, к-рые Р. претерпевал на протяжении 5 лет, вызвали у него душевное заболевание.

В 1767 Р. под чужим именем вернулся во Францию и продолжил работу над своей «Исповедью», к-рую начал писать ещё в Англии (ч. 1, 1771, ч. 2, 1778). За год до смерти Р. написал «Рассуждение об управлении Польшей и о её предполагаемой реформе...» («Considération sur le gouvernement de la Pologne et sur sa réforme projetée», 1772, отд. изд. 1782), в к-ром вернулся к вопросу о народовластии и высказал ряд ценных суждений о нац. воспитании детей.

Для мировоззрения Р. характерен дуализм, признание изначального сосуществования духа и материи. В области гносеологии Р. придерживался в основном сенсуалистич. воззрений, что сильно сказалось и на его пед. системе. Относясь отрицательно ко всем вероисповедным религиям, Р. как деист признавал в то же время наличие высшей силы, к-рая создала весь мир. Весьма радикальными были социально-политич. убеждения Р. Он защищал идею равенства людей, их естественного права на свободу. Видя источник неравенства людей и всех социальных несправедливостей в частной собственности, Р. выступал, однако, только за ликвидацию крупной собственности. Мелкую же частную собственность, к-рая является, по мнению Руссо, результатом личного труда, он считал неприкосновенной. Взгляды Р. сыграли важную роль в идейной подготовке франц. бурж. революции конца 18 в.; якобинцы чрезвычайно высоко ценили Р.

Педагогические взгляды Р. С точки зрения Р. в естественном состоянии всё является идеальным, поэтому воспитание также должно быть естественным, или природосообразным, т. е. соответствующим возрасту ребёнка, и осуществляться в естественных условиях, на лоне природы (см. *Естественное воспитание*, *Природосообразности принцип*). Считая главным естественным правом человека право на свободу, Р. выдвинул идею *свободного воспитания*, к-рое следует за природой, помогает ей, устраняя вредные влияния. В связи с этим Р. выступал и против авторитаризма в воспитании, против приучения ребёнка слепо повиноваться приказаниям взрослых. Детей должны ограничивать не правила и запрещения, установленные воспитателями, а непреложные законы природы, считал он. Отсюда вытекает отрицание наказаний, к-рые заменяются естественными последствиями неправильных поступков детей.

Осн. факторами воспитания детей Р. считал природу, людей и предметы окружающего мира. Природа обеспечивает развитие и совершенствование органов чувств и человеч. способностей, люди учат детей ими пользоваться, столкновение с вещами обогащает личный опыт ребёнка. При правильном ходе воспитания эти три фактора должны действовать согласованно, причём к естественному развитию ребёнка, не зависящему от воли человека, должно быть приспособлено воспитание, к-рое осуществляется людьми и вещами. В этом и заключается осн. задача воспитателя. Важную роль Р. отводит личности воспитателя, к-рый тактично, незаметно для ребёнка, направляет всю его деятельность, формирует его интересы и взгляды.

В «Эмиле» сделана попытка выделить осн. периоды в развитии человека от его рождения до совершеннолетия и наметить задачи воспитания для каждого из них. Первый период — от рождения до появления речи. В это время воспитание сводится преимущественно к заботе о нормальном физич. развитии ребёнка. В противовес сложившейся в аристократич. семействах практике Р. выдвинул требование, чтобы грудного ребёнка кормила сама мать, а не наёмная кормилица. Многочисленные указания Р. по уходу за детьми в раннем возрасте близки к аналогичным высказываниям Дж. *Локка* и имеют целью закаливание организма. Р. предостерегал против распространённого стремления ускорять развитие речи у детей, что, по его мнению, приводит часто к дефектам произношения. Словарь ребёнка должен соответствовать запасу его идей и конкретных представлений.

Второй период—от появления речи до 12 лет. Главная задача воспитания в этот период — создание условий для выработки возможно более широкого круга представлений. Для правильного восприятия детьми предметов и явлений окружающего мира Р. рекомендовал целый ряд упражнений, развивающих осязание, слух, глазомер и др. Ошибочно считая возраст от 2 до 12 лет «сном разума», Р. отрицал целесообразность организации на этом этапе систематич. обучения. Ребёнок, полагал Р., должен многому научиться, но без использования книг. Он должен на практике усвоить элементы астрономии, географии, арифметики, геометрии. Нравственное воспитание в этот период Р. рекомендовал осуществлять гл. обр. на примерах. Воспитатель ни в коем случае не должен заниматься морализированием. Его задача состоит в том, чтобы не допускать создания ситуаций, побуждающих ребёнка лгать, давать невыполнимые обещания и т. п.

Третий период охватывает возраст от 12 до 15 лет, когда дети полны сил и энергии и всем предыдущим развитием подготовлены к усвоению знаний. При отборе содержания образования Р. руководствовался исключительно принципом полезности и поэтому считал необходимым вооружить подростка сведениями из области природоведения и математики. Всё обучение, по Р., должно строиться на основе личного опыта и самодеятельности детей. И на этом возрастном этапе Р. считал вредным давать детям читать книги. Единственное исключение он делал для романа Д. Дефо «Робинзон Крузо», герой к-рого являлся для Р. идеалом человека, создающего своё благополучие собственным трудом. Р. был убеждён в том, что независимость человека неразрывно связана с тем, трудится он или нет. Поэтому и в пед. системе Р. труд занимает важное место, являясь и средством, и, в известной мере, целью воспитания. Каждый ребёнок должен овладеть каким-либо полезным ремеслом, чтобы иметь впоследствии возможность зарабатывать себе на жизнь.

Наконец, с 15 лет до совершеннолетия осуществляется формирование нравственного облика молодого человека, который теперь знакомится с жизнью человеческого общества. Нравственное воспитание, по Р., должно носить также преимущественно практич. характер, имея своей задачей развитие в юноше добрых чувств, доброй воли, добрых суждений, целомудренности. Одним из важных средств нравственного воспитания Р. считал чтение историч. сочинений, главным образом биографий великих людей древности. У юноши должно вырабатываться и религиозное чувство и дух деизма, не связанное с каким-либо определённым вероисповеданием. Будучи же взрослым, человек, по мнению Р., волен присоединиться к любой религии.

Если высказывания Р. о воспитании мужчины носили несомненно прогрессивный характер, то его взгляды на воспитание женщины приближались к традиционным: женщина всегда подчиняется мужчине — сначала отцу, потом мужу; она должна готовиться к выполнению обязанностей жены и матери, поэтому ей нужно давать не широкое умственное образование, а заботиться о её физич. развитии, эстетич. воспитании, приучать к ведению домашнего хозяйства и т. п.

Пед. воззрения Р. сыграли исключительно важную роль в развитии взглядов на цели, задачи и методы воспитания в конце 18—нач. 19 вв. Р. выступил с решительной критикой всей сословно-феодальной системы воспитания, подавлявшей личность ребёнка. Идея Р. о воспитании в ребёнке прежде всего человека проникнута духом гуманизма и демократизма. Р. был поборником развития у детей самостоятельного мышления, врагом догматизма и схоластики. Выдвинув требование активизации обучения, его связи с жизнью, с личным опытом ребёнка, настаивая на серьёзном трудовом воспитании всех детей, Р. указал путь для развития передовой теории и практики воспитания в период восходящего развития капитализма. Достигнув господства, буржуазия предала забвению демократизм Р. и стала использовать его систему в своих реакционных интересах, что особенно сказалось в практике т. н. *нового воспитания*. Значительное влияние оказали взгляды Р. на нем. педагогов-филантропистов (см. *Филантропинизм*), на И. Г. *Песталоцци*, Л. Н. *Толстого*, в известной мере на Г. *Спенсера*, Дж. *Дьюи*. Пед. система Р. была популярна среди лучших домашних учителей-воспитателей конца 18—нач. 19 вв.

Соч.: Oeuvres complètes, t. 1—13, P., 1887—1908; в рус. пер.— Избр. соч., т. 1—3, М., 1961; Собр. соч. Теории воспитания, СПБ, 1866; Эмиль, или О воспитании, СПБ, 1913; Исповедь. — Прогулки одинокого мечтателя, М., 1949. *Лит.:* Морлей Д., Руссо, пер. с англ., М., 1881; Геффдинг Г., Жан Жак Руссо и его философия, пер. с нем., СПБ, 1898; Грэхэм Г., Ж. Ж. Руссо. Его жизнь, произв. и окружающая среда, 2 изд., М., 1908; Засулич В. И., Жан Жак Руссо. Опыт характеристики его обществ. идей, [М.], 1923; Роланд-Гольст Г., Жан Жак Руссо. Его жизнь и сочинения, пер. с нем., [М.], 1923; Вернадинер В. М., Соц.-политич. философия Жан Жака Руссо, [Воронеж], 1940; Верцман И. Е., Жан Жак Руссо, М., 1958; Saint-Marc Girardin, Jean Jacques Rousseau, sa vie et ses ouvrages; t. 1—2, P., 1875; Schneider K., Rousseau und Pestalozzi, 5 Aufl., B., 1895; Hüller F. A., Natur- und Gesellschaftsprinzip in Rousseaus Pädagogik, Lpz.—Plagwitz, 1898; Görland A., Rousseau als Klassiker der Sozialpädagogik, Gotha, 1906; Faguet E., Vie de J. J. Rousseau, P., 1911; Karstadt O., Rousseaus Padagozik, B., 1911; Kühnel J., J. J. Rousseau und unsere zeitgenössische Pädagozik, Prag, 1913; Lebede H., Locke und Rousseau als Erzieher, Charlottenburg, 1913; Sakmann P., Jean Jacques Rousseau, B., 1913; Sénelier J., Bibliographie générale des oeuvres de J. J. Rousseau, P., 1950.

А. И. Пискунов. Москва.

РУСЬКО, Алексей Никитич (18.IV. 1906—25.VIII. 1964) — сов. педагог, чл.-корр. АПН РСФСР (с 1957), президент Пед. об-ва УССР (1959—64). Чл. Коммунистич. партии с 1925. Окончил Киевский химико-технологич. ин-т. Работал в Киевском пед. ин-те и Киевском гос. ун-те им. Т. Г. Шевченко (ректором к-рого был в 1938—44). В 1944—58 — зам. министра просвещения УССР; в 1958—64 — директор Н.-и. ин-та педагогики УССР.

Р. занимался гл. обр. вопросами организации нар. просвещения, пед. образования и методики преподавания химии в школе.

РЫБНИКОВ, Николай Александрович (29.X.1880—31.III. 1961) — сов. психолог, чл.-корр. АПН РСФСР (с 1947), д-р пед. наук, проф. В 1910 окончил историко-филологич. ф-т Моск. ун-та, работал в различных пед. и науч.-пед. учреждениях Москвы. С 1924 до конца трудовой деятельности был сотрудником Ин-та психологии. Впервые в сов. психологии разработал *биографический метод* психологич. исследования. Автор ми. работ по общей, возрастной и пед. психологии. Р. исследовал проблему памяти, в частности разрабатывал вопрос о методах изучения памяти, о роли мышления в запоминании, о влиянии на процессы памяти различных условий запоминания и воспроизведения. В области возрастной психологии известность получили исследования Р. по вопросам дет. речи, дет. интересов, дет. творчества; в области пед. психологии — работы по проблеме формирования у детей навыков чтения. Р. собрал большой и ценный в науч. отношении материал *дневников развития ребёнка*. В последние годы жизни изучал историю отечественной психологич. мысли.

Соч.: Детские рисунки и их изучение, М.—Л., 1926; Интересы совр. школьника, М.— Л., 1926; Навык ребёнка, М., 1926; Память, её психология и педагогика, М.— Л., 1930.

РЫБНИКОВА, Мария Александровна [8(20).II. 1885 — 3.VI. 1942] — сов. педагог, методист-словесник, проф. По окончании историко-филологич. ф-та Моск. высших женских курсов (1909) Р. преподавала в Вяземской женской гимназии, а после Вел. Окт. социалистич. революции — в школах и вузах. Наряду с преподавательской деятельностью вела науч. работу в н.-и. ин-тах Москвы (Ин-те методов внешкольной работы, Центральном ин-те педагогики, Ин-те дет. книги, Ин-те ср. школы и др.), участвовала в составлении уч. планов, программ и хрестоматий по лит-ре для школы.

Р. принадлежат науч.-методич. и литературоведч. работы, посвящённые методике обучения лит-ре, совр. рус. языку (в т. ч. стилистике), выразительному чтению, особенно в 5—7-х классах. В последние годы жизни Р. работала над «Очерками по методике литературного чтения» — самым значительным из своих трудов. Свежесть идей, исключительное мастерство в разработке конкретных вопросов выразительного чтения, многообразие рекомендуемых приёмов анализа художественного текста, чёткая система письменных работ сделали эту книгу одним из осн. методич. пособий сов. учителей-словесников. Р. видела в лит-ре могучее средство идеологич., морального и эстетич. воспитания уч-ся. Наряду с непосредственным эмоционально-эстетич. восприятием художественной лит-ры Р. утверждала правомерность разбора содержания лит. произведений в органич. связи с их художественной формой. Особенное значение придавала систематич. изучению языка художественных произведений как средству развития речи уч-ся. Широта интересов, любовь к нар. поэзии, пристальное внимание к лексич., морфологич., стилистич. богатствам художественной лит-ры, высокое мастерство в разработке многообразных методов и приёмов чтения и анализа лит. произведений в соответствии с их художественной природой характеризовали деятельность Р. как ведущего методиста-словесника в 30-е гг.

Соч.: Избр. труды, М., 1958; Кружки учащихся. Организация. Темы, М., 1918; Изучение родного языка (Заметки и задачи), в. 1, [Минск], 1921; Работа словесника в школе, М.—П., 1922; Голос словесника. Теория и практика словесника. Сб. статей. Под ред. М. А. Рыбниковой, М., 1924; По вопросам композиции, М., 1924; Книга о языке. Очерки по изучению рус. языка и стилистические упражнения, 3 изд., М., 1926; Современная и классическая лит-ра в школе, М.—Л., 1927; Как надо писать, М., 1928; Изучение лит-ры в школе II ступени. Методич. пособие для преподавателя, М.—Л.,

1928 (совм. с В. В. Голубковым); Рус. лит-ра в вопросах, темах и заданиях, 3 изд., М., 1928; Введение в поэтику, М., 1929; Методика преподавания лит-ры, М., 1930; Лит-ра в ШКМ. Рабочая книга по лит-ре и развитию речи. Для 1—3 гр. ШКМ, М.— Л., 1931 (совм. с др.); Загадки, М.— Л., [1932]. Введение в стилистику, М., 1937; Хрестоматия по лит-ре для школ слабовидящих детей, ч. 1—2, М., 1938—39 (совм. с С. М. Браиловской); Родная лит-ра. Хрестоматия для 5 кл. неполн. ср. и ср. шк., 2 изд., М., 1940 (совм. с С. М. Браиловской); Хрестоматия по лит-ре. [Для нач. школы], 11 изд., ч. 1—2, Рига, 1945 (совм. с С. М. Браиловской); Русская лит-ра. Учебник-хрестоматия для нерусских ср. школ, ч. 1—3, М., 1941—46 (совм. с др.); Книга для чтения. [Для карело-фин. школы], 3 изд., ч. 1—2, Петрозаводск, 1947—48; Очерки по методике лит. чтения, 3 изд., М., 1963.

Лит.: Роткович Я. А., М. А. Рыбникова, в его кн.: Очерки по истории преподавания лит-ры в сов. школе, М., 1965.

РЫБНОЙ ПРОМЫ́ШЛЕННОСТИ ИНСТИТУ́ТЫ — высшие уч. заведения, готовящие специалистов по ихтиологии и рыбоводству, судовождению на морских путях, судовым силовым установкам, технологии рыбных продуктов и др., а также науч.-пед. кадры для предприятий, н.-и. учреждений и уч. заведений рыбной пром-сти.

В 1965/66 уч. г. в СССР специалистов этих профилей готовили 3 технич. ин-та рыбной пром-сти и х-ва — Астраханский (осн. в 1930), Дальневосточный (осн. во Владивостоке в 1950), Калининградский (осн. в 1930 в Москве, в 1958 переведён в Калининград областной), а также Мурманское (осн. в 1950) и Калининградское (осн. в 1966 в Калининграде областном) высшие мореходные уч-ща.

Во всех вузах есть дневные, вечерние, заочные отделения и аспирантура. Калининградскому Р. п. и. предоставлено право приёма к защите кандидатских и докторских диссертаций по технич. и биологич. наукам и кандидатских — по экономич. наукам.

Срок обучения в Р. п. и., как правило, 5 лет. Окончившим Р. п. и. после защиты дипломного проекта (работы) в соответствии с избранной специальностью присваивается квалификация инженера-технолога, инженера-механика, инженера-судоводителя, ихтиолога-рыбовода.

РЫКОВ, Николай Александрович [р. 22.V(4.VI). 1910]—сов. педагог, методист-биолог, д-р пед. наук, проф. В 1932 окончил ф-т естествознания Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Пед. деятельность начал в 1932 учителем ср. школы Нивастроя (Карельская АССР). С 1933 ведёт науч. работу: первоначально на Ленингр. естественнонауч. пед. станции; с 1938 — в Ленингр. ин-те усовершенствования учителей; с 1946 по 1960 — зав. кафедрой биологии того же ин-та. В 1954—60 —ст. науч. сотрудник Ленингр. филиала, а затем Ленингр. н.-и. ин-та педагогики АПН РСФСР. С 1960 — проф. кафедры методики биологии и декан ф-та естествознания Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена.

Р. занимается науч. разработкой проблем методики преподавания биологии в ср. школе, внеклассной натуралистич. работы школьников по изучению животных, пед. основ труда уч-ся на пришкольных уч.-опытных участках и др. Автор учебника и методич. работ по зоологии.

Соч.: Внеклассная работа по зоологии, Л., 1940; Научно-практич. вопросы в курсе зоологии, Л., 1947; Сбор раздаточного материала силами учителя зоологии, Л., 1949; Уч.-опытный агробиологический участок, Л.—М., 1951 (совм. с С. И. Радченко); Методика работы с уч-ся на школьном уч.-опытном участке, М., 1956 (совм. с др.); Развитие биологич. понятий в V—IX кл., М., 1956 (совм. с др.); Система и развитие методов преподавания биологии в V—IX кл., М., 1957 (совм. с др.); Методика преподавания зоологии, 3 изд., Л., 1957; Производительный труд уч-ся в связи с изучением биологии. Под общ. ред. Н. А. Рыкова, М., 1958; Летний с.-х. труд уч-ся. Под ред. Н. А. Рыкова, М., 1959; Охрана природы и школа, Л., 1961; Зоология. Учебник для 6—7 кл. восьмилетней школы, 10 изд., М., 1965 (совм. с В. Ф. Шалаевым).

РЫЦАРСКАЯ АКАДЕ́МИЯ — сословное уч. заведение для сыновей дворян; Р. а. начали появляться

в герм. гос-вах в конце 16 в. и получили широкое распространение после Тридцатилетней войны (1618—48). Задача Р. а. состояла в подготовке молодёжи из знатных семей к военной и гражданской службе. Этим определялось всё содержание образования, дававшегося Р. а. По числу предметов уч. план Р. а. был шире гимназического: в него входили лат., франц., итал., нередко и исп. языки, математика, физика, генеалогия, право, история и др. Большое внимание уделялось фехтованию, верховой езде, танцам, т. е. выработке тех умений, к-рые были обязательными для всех придворных. Многопредметность и двойная цель подготовки, а также пренебрежение аристократии к наукам приводили к поверхностности образования. От преподавателей требовалось сообщать только те сведения из области наук, к-рые потребуются будущему офицеру и крупному гос. чиновнику в практич. деятельности. Известностью пользовались Р. а. в Кольберге (осн. 1653), Люнебурге (1655), Вольфенбюттеле (1687), Бранденбурге (1704). В 19 в. Р. а. были постепенно преобразованы в обычные гимназии или кадетские корпуса. Р. а. послужили в известной мере образцом для возникших в 18 в. в России шляхетских корпусов.

А. И. Пискунов. Москва.

РЫЦАРСКОЕ ВОСПИТА́НИЕ — система воспитания сыновей светских феодалов, существовавшая в ср. века. До 7 лет мальчики воспитывались дома под наблюдением матери, после чего их отдавали ко двору сюзерена. Здесь до 14 лет они исполняли обязанности пажей, прислуживая хозяйке замка, а позднее — до 21 года — были оруженосцами при знатном рыцаре. За эти годы молодые феодалы должны были овладеть «семью рыцарскими добродетелями» — умением охотиться, ездить верхом, плавать, фехтовать, стрелять из лука, играть в шашки, слагать и петь стихи в честь дамы сердца, а также выработать у себя такие нравственные качества, как храбрость, настойчивость, верность сюзерену и т. п. Большое место в Р.в. занимали религия и правила придворного этикета. К концу ср. веков для рыцарей считалось необходимым знать ещё франц. язык, ставший языком придворной знати во мн. странах. Все правила рыцарской чести должны были соблюдаться только по отношению к равным себе; что же касается крестьян и простых горожан, то рыцари могли их всячески унижать, притеснять и грабить. Система Р. в. с её культом дамы сердца сыграла положительную роль в изменении положения женщины в феодальной среде: стало уделяться внимание эстетич. воспитанию девочек, обучению их грамоте и др. С падением рыцарства исчезло и Р. в. Отдельные его элементы на нек-рое время возродились в *рыцарских академиях.*

А. И. Пискунов. Москва.

РЮЛЕ (Rühle), Отто (1874—1943) — нем. педагог и политич. деятель. До 1-й мировой войны принадлежал к левому крылу Социал-демократич. партии и вместе с К. Либкнехтом выступал в нем. рейхстаге против политики милитаризма. После создания КПГ стал склоняться к анархизму и был исключён из партии. Позднее снова стал социал-демократом. В 1933 эмигрировал в Мексику и с 1937 был советником пр-ва по вопросам нар. образования. Р. резко критиковал бурж.-классовую систему нар. образования в Германии первых десятилетий 20 в. В интересном социологич. исследовании «Пролетарское дитя» («Das proletarische Kind», 1922, рус. пер. 1923) он раскрыл тяжёлые условия жизни детей трудящихся, их эксплуатацию предпринимателями, вскрыл причины дет. преступности, показал бурж. исправительно-воспитательную систему. В этой и ряде др. работ, посвящённых собственно школе, Р. обвинял кайзеровское пр-во в умышленном лишении детей рабочих и крестьян науч. образования, в задержке их развития, в их умственном отуплении. В работах Р. содержатся ценные статистич. данные, характеризующие

тяжёлое положение школьного дела и различных сторон жизни детей рабочих в империалистич. Германии, однако позитивных предложений в этих работах мало.

Соч.: Das sächsische Volksschulwesen, Lpz., 1904; Die Volksschule wie sie ist, 2 Aufl., B., 1909. *А. И. Пискунов.* Москва.

РЯППО, Яан Петрович [30.III (11.IV). 1880—14.IV. 1958]—сов. деятель в области просвещения. Сын бедного эстонского крестьянина. Учился в волостной школе, затем в городском уч-ще, по окончании к-рого прошёл учительскую практику и получил звание учителя нач. школы. В 1898 переехал в Петербург и в 1899 — 1904 работал на заводе Вестингауза (кладовщиком, подручным по испытанию тормозов); одновременно продолжал образование. Р. участвовал в революционном движении. В 1909 окончил ф-ты историко-филологич. и вост. языков Петерб. ун-та. В дальнейшем переселился в Польшу. После Вел. Окт. социалистич. революции занимал (1917—20) руководящие должности в сов. гражданских и военных учреждениях на Украине, активно участвовал в гражданской войне и в борьбе против иностранной интервенции. В 1921—28 Р.— зам. наркома просвещения УССР, руководитель н.-и. работы в области педагогики, редактор (с 1922 по 1927) журн. «Шлях освіти» («Путь просвещения») и ряда др. изданий, преподаватель истории педагогики и нар. просвещения. В эти годы Р. выступает как один из активных деятелей системы просвещения, тесно связанной с задачами социалистич. индустриализации. В 1928—38 Р. находился на руководящей партийной и сов. работе в области пром-сти; с 1938 — в области нар. образования (в Киеве, Уфе, Москве). После выхода на пенсию (в 1948) Р. занимался лит. работой.

Р.— автор и редактор ряда работ по вопросам организации нар. просвещения и педагогики. Ему принадлежат также работы по вопросам марксизма-ленинизма, партийной жизни и сов. строительства.

Соч.: Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920—1924). Сб. ст. и докладов, [Харьков], 1925; Рабочее образование на Украине и его ближайшие перспективы, [Харьков], 1925; Советская профессиональная школа, её место и значение в системе просвещения и в нашем народном хозяйстве, [Харьков], 1926; Система народньої освіти на Україні, [Харків], 1926; Народня освіта на Україні за десять років революції, [Харків], 1927; Радянське студентство. (Характеристика ВУЗ'ів України), [Харків], 1928; Что дала Октябрьская революция в области просвещения на Украине, [Харьков, 1928]; Проблема профессионализма и политехнизма в советской школьной системе, [Харьков], 1929.

С

САГА́НСКАЯ СИСТЕ́МА ОБУЧЕ́НИЯ — разработана для католич. школ Силезии аббатом Саганского монастыря И. И. *Фельбигером* во 2-й пол. 18 в. и закреплена в школьном уставе для Силезии («General Landschul-Reglement für die römisch-katholischen Schulen in Städten und Dörfern des Souveranen Herzogtums Schlesien und der Grafschaft Glatz», 1765). Несколько позднее С. с. о. была принята в австрийских владениях («Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen kaiserlich-königlichen Erbländern», 1774) и впоследствии стала известна также под названием австрийской. При С.с.о. в каждом маленьком населённом пункте должны были открываться т. н. тривиальные школы для первонач. обучения детей от 6 до 12 лет чтению, письму, счёту, религии и морали. Здесь детям сообщали также нек-рые практич. сведения о домоводстве и с. х-ве. В крупных городах и монастырях создавались гл. уч-ща (3—4 кл.), уч. план к-рых включал предметы, изучавшиеся в тривиальных школах, а также предусматривал сообщение уч-ся довольно широкого круга знаний (начатки истории, географии, естествознания, геометрии, строительного и землемерного дела, лат. языка). Наконец, в каждой области или провинции создавались т. н. нормальные школы, где преподавались те же предметы, что и в главных уч-щах, но более углублённо.

При нек-рых гл. уч-щах устраивались 3-мес. курсы для подготовки учителей тривиальных школ, а при всех нормальных — 6-месячные курсы для подготовки учителей гл. уч-щ. Обучение в тривиальных школах проводилось на родном языке уч-ся, в гл. уч-щах — частично на немецком, в нормальных школах — только на немецком. Т. о., С. с. о. в известной мере использовалась для германизации негерманских народов, населявших Силезию и значительную часть австрийских владений. В С. с. о. отразились многие идеи Я. А. Коменского—классно-урочная система, совместное обучение, стремление добиваться осмысленного усвоения знаний уч-ся, использование в классе одинаковых учебников и т. п. Очень большое значение придавалось катехизации уч. материала — устной проработке и закреплению его в форме беседы. Для облегчения заучивания детьми материала применялся т. н. буквенный метод: всё, подлежащее запоминанию, изображалось в виде таблиц с выделением главных и второстепенных фактов, понятий и определений, обозначаемых только первыми буквами слов. С. с. о. сыграла важную роль в утверждении классно-урочной формы уч. работы, способствовала распространению первонач. грамотности на родном яз. Однако слишком строгая регламентация всех форм и методов уч. работы быстро привела к их окостенению, к подавлению всякой инициативы учителей. Опыт С. с. о. был до нек-рой степени использован Ф. И. *Янковичем де Мириево* при разработке школьного устава 1786 в России.

А. И. Пискунов. Москва.

САЙМОН (Simon), Брайан (р. 15.III. 1915) — англ. педагог, один из руководящих деятелей Компартии Великобритании (чл. партии с 1935). В 1937 окончил Ин-т педагогики Лондонского ун-та. Лектор Лестерского ун-та.

С. — один из англ. педагогов, возглавляющих борьбу прогрессивных сил за демократизацию школьной системы и разоблачение антинауч. сущности бурж. педагогики. В своих исследованиях «Тесты на интеллектуальную одарённость и единая школа» («Intelligence testing and the comprehensive school», 1953) и «Единая средняя школа» («The common secondary school», 1955) С. подвергает глубокому анализу существующую систему нар. образования в Англии, показывает её классовые истоки, разоблачает несостоятельность тестовой методики, на основании к-рой уч-ся распределяются по различным типам ср. школ. С. показывает, что бурж. психометристы исходят из ложного представления о наследственной обусловленности осн. психич. свойств и о том, что эти, якобы неизменные, возможности интеллекта могут быть легко обнаружены в кратковременных тестовых испытаниях. С. доказывает правомерность требований коммунистов о создании единой школы и предоставлении равных образовательных возможностей всем детям.

В своих книгах «Очерки по истории образования, 1780—1870» («Studies in the history of education, 1780—1870», 1960) и «Просвещение и рабочее движение, 1870—1920» («Education and the labour movement, 1870—1920», 1965) С. раскрывает историю борьбы рабочего класса и прогрессивных сил за демократизацию школы и за право народа на образование. С. является редактором книг «Психология в Советском Союзе» («Psychology in the Soviet Union», 1957) и «Педагогическая психология в СССР» («Educational psychology in the USSR», 1963). С. — один из редакторов журн. «Форум», объединяющего вокруг себя прогрессивных педагогов Англии.

Соч. (кроме указ. в тексте): A student's view of the universities, L., 1943; Education in the new Poland, L., 1955; New trends in English education. Ed. by B. Simon, L., 1957; The challenge of Marxism. Ed. by B. Simon, L., 1963; в рус. пер.— Англ. школа и интеллектуальные тесты. [Предисл. Н. К. Гончарова и А. Р. Лурия], М., 1958.

Лит.: Салимова К. И., Новое исследование по истории англ. педагогики и школы, «Сов. педагогика», 1961, № 5.

К. И. Салимова. Москва.

САЛАМА́НКСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т — один из самых древних ун-тов Европы и древнейшее высшее уч. заведение Испании. Год основания С. у. не установлен. Наиболее ранней датой, связанной с С. у., является 1179; к этому времени относится королевский указ, повелевающий ассигновать из гос. казны средства на расширение церковной школы г. Саламанка. Фактически формирование С. у. как высшего уч. заведения относится к 30—50-м гг. 13 в., когда был издан ряд королевских указов, определивших статус ун-та. Суть этих указов (1243, 1252, 1254) сводилась к тому, что королевская власть брала ун-т под своё покровительство, местным властям предлагалось оказывать всяческую поддержку профессорам и студентам; по указу 1254 ун-ту отпускалась ежегодно определённая сумма из королевской казны.

Наибольший интерес в истории С. у. представляет период с сер. 13 до сер. 16 вв. Именно в этот период С. у. выдвигается в число четырёх крупнейших и лучших ун-тов Европы, наряду с Болонским, Парижским и Оксфордским. Комплекс зданий, составляющих ядро ун-та, является шедевром архитектуры 15—16 вв. Ун-т приобретает большую популярность и оказывает значительное влияние на науч. и культурную жизнь не только Испании, но и др. стран Европы. Это влияние основывалось на прогрессивном во мн. отношениях характере преподавания в С. у. В эпоху, когда в большинстве ун-тов Европы гл. внимание уделялось изучению схоластич. философии и теологии, здесь преобладало изучение естественнонауч. дисциплин. Уже с 13 в. в С. у. изучались медицина, анатомия, а также арабский и др. языки, в какой-то мере сохранились традиции передовой для того времени арабской науки. Именно в С. у. были сделаны первые переводы произведений Ибн Сины (Авиценны) и Ибн Рошда (Аверроэса). Работы профессоров С. у. переводились на мн. языки, их приглашали преподавать в др. европ. ун-ты. В С. у. работали виднейшие учёные: Фрай Луис де Леон, Фернандо Нуньес, Педро Понсе, Педро де Сото, Франсиско Салинас, Антонио де Небриха и др.

С нач. правления Филиппа II (1556—99), когда Испания становится оплотом католич. реакции, возникает конфликт церкви с передовыми традициями, характеризовавшими деятельность С. у. на протяжении столетий. Ун-т под нажимом клерикальных кругов даже прекратил на нек-рое время (1310—13) своё существование. К сер. 16 в. в деятельности С. у. ясно намечаются две тенденции. С одной стороны, ун-т продолжал ещё оставаться крупнейшим центром испан. и европ. культуры: в ун-те было 7 кафедр медицины, 4 кафедры греч. языка, кафедры астрономии, музыки и др. Число студентов доходит до 6,5 тыс. (1569). Ун-т сохранял в своей структуре элементы демократизма: в нём существовала система выборов ректора и преподавателей; преподавателей выбирали прямым голосованием; выборы ректора поручались 8 т. н. «советникам» (consiliarios), к-рых студенты избирали из своей среды. С другой стороны, церковь находила всё больше сторонников и апологетов среди профессоров ун-та и в нём уже имелось 10 кафедр канонич. права и 7 кафедр теологии. С. у. постепенно превращался в опору католич. ортодоксии, в проводника ультрамонтанских взглядов.

Примерно с нач. 17 в. начинается упадок С. у., связанный с общим упадком экономики Испании, её науки и культуры. В преподавании на первое место всё больше выдвигается теология. Изучение и преподавание медицины и естественных наук ведётся по-прежнему, но необходимая для дальнейшего развития этих наук экспериментальная работа не проводится. Характерно, напр., что среди окончивших С. у. в 1699 не было ни одного врача и ни одного математика. В общественной и идейной борьбе, развернувшейся в Испании в 18 — нач. 19 вв. в связи с проникновением в страну идей Франц. бурж. революции конца 18 в., С. у. выступает как оплот консерватизма. В период войны испан. народа против франц. нашествия (1808—12) С. у. сильно пострадал. Бо́льшая часть древних зданий ун-та была превращена в руины (частично восстановлены в 1814). Число уч-ся резко сократилось: в 1812 в ун-те обучалось всего 35 студентов. К этому времени С. у. (как и большинство др. старых ун-тов) в значительной мере потерял прежнее значение. По закону 1854 в С. у. так же, как в 10 др. старых ун-тах Испании, были утверждены ф-ты: теологии, философии и литературы, юридич., естественный, мед., фармацевтич. В 60-е гг. 19 в., когда центром передовой науки становится *Мадридский университет*, С. у. окончательно утрачивает своё влияние.

В 1964/65 уч. г. С. у. имел ф-ты: философии и лит-ры, юридич., науч., мед.; в ун-те обучалось ок. 4 тыс. студентов; б-ка насчитывала св. 190 тыс. тт.

Лит.: Lapuya I. L., La Universidad de Salamanca..., P., 1900; Monroe P., A cyclopedia of education, v. 5, N. Y., 1926; Jimenez A., Ocaso y restauración. Ensayo sobre la Universidad española moderna, Méx., 1948.

Р. Б. Иоффе. Москва.

САЛОМО́Н (Salomon), Отто (1849—1907)—швед. педагог, создатель швед. системы преподавания ручного труда—слойда и инициатор введения его в общеобразовательную школу. В отличие от своих предшественников и современников, С. считал ручной труд средством общего воспитания, а не ремесленной подготовки. Система обучения, выработанная им на основе анализа и систематизации рабочих операций и приёмов использования инструментов, применяемых в домашней обстановке, включает упражнения возрастающей сложности, подобранные с учётом возрастных особенностей ребёнка. С. устанавливает след. принципы обучения ручному труду: данный вид труда должен возбуждать у детей интерес; давать практически ощутимые результаты; сообщать рукам сноровку; приучать к порядку и точности, чистоте и опрятности; соответствовать силам и возможностям ребёнка; развивать эстетич. вкус; укреплять физически; компенсировать неподвижность детей в классе; быть методически и логически последовательным. В 1872 С. основал в поместье Неэс первую школу слойда для мальчиков. Позднее она стала учительской семинарией, где и до сих пор готовятся преподаватели ручного труда.

Е. М. Соколов. Москва.

САЛЬВАДО́Р, Республика Эль-Сальвадор (República de El Salvador),— гос-во в Центральной Америке. Площадь — 21,1 тыс. км². Население — 2824 тыс. чел. (1964, оценка), из них 60—75% метисы, 10—20% индейцы. Столица — г. Сан-Сальвадор. Гос. язык — испанский.

Просвещение. Первые школы (миссионерские) на территории С. появились в 16 в. в период его колонизации испанцами. В первой четверти 19 в. начали создаваться гос. общеобразовательные ср. школы. В 1929 гос-во взяло под контроль все частные школы. Официально нач. образование—обязательное и бесплатное. Однако тяжёлое экономич. положение страны препятствует осуществлению обязательного обучения; не хватает учителей и школ, особенно в сельских районах. Св. 50% населения страны старше 10 лет неграмотно (1961). Образование находится в ведении Мин-ва культуры.

Нач. звено системы нар. образования составляют дет. сады для детей от 4 до 6 лет (вкл.). Имеются гос., муниципальные и частные дет. сады. В 1962 в 208 дет. садах было 14 373 ребёнка.

Городские нач. школы — 6-летние, сельские—2—4-летние (по существу, тупиковые школы). В нач. школах преподаются: исп. яз., арифметика, естествознание, граждановедение, физкультура, ручной труд, музыка, ремёсла, домоводство. В сельских школах рекомендуется уделять больше внимания с.-х. практике и ручному труду. В 1962 в 2640 нач. школах было 359 439 уч-ся.

На базе 6-летней нач. школы работают 5-летние ср. школы, к-рые состоят из двух циклов (3 и 2 года). Первый цикл — общеобразовательный. Здесь изучаются: математика, исп. яз. и исп. лит-ра, англ. яз., география, история, биология, физика, химия, рисование, труд, музыка, физкультура. Второй цикл — специализированный, с гуманитарным и естественнонауч. отделениями. На втором цикле изучаются: алгебра, планиметрия и тригонометрия, космография, физика, анатомия, физиология и гигиена, неорганич. химия,

мия, органическая химия, элементарная геология и минералогия, история Центральной Америки и Сальвадора, конституция, мировая литература, испанская и латино-американская литература, психология и логика, французский язык. При окончании второго цикла учащиеся держат специальные выпускные экзамены. Успешно выдержавшие экзамен получают звание *бакалавра* и право поступления в вуз. В 1962 в 323 ср. школах было 34 704 уч-ся. По окончании 6-летней нач. школы можно поступить в 4—5-летние проф. школы. В 1962

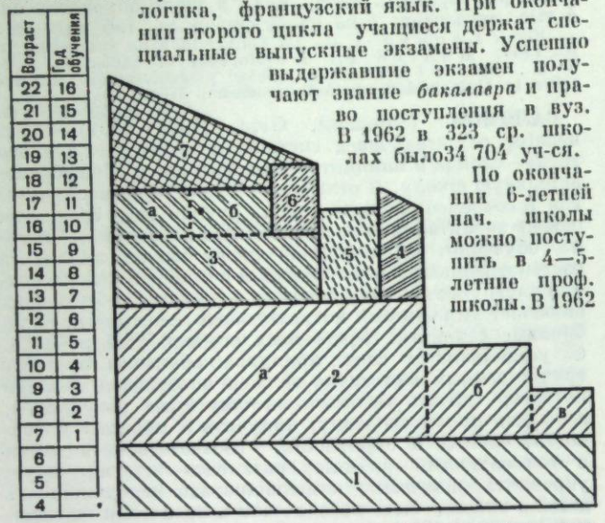


Схема системы народного образования Сальвадора: *1* — детский сад; *2* — нач. школа (*а* — городская; *б*, *в* — сельская); *3* — ср. школа (*а* — гуманитарное отделение; *б* — естественно-научное отделение); *4* — проф.-технич. школы; *5* — нормальные школы, готовящие учителей сельских нач. школ; *6* — нормальные школы, готовящие учителей городских нач. школ; *7* — вуз.

в 117 проф.-технич. уч. заведениях было 10 тыс. уч-ся.

Учителей сельских нач. школ готовят 4-летние нормальные школы, в к-рые принимаются лица, окончившие 6-летнюю нач. школу. Учителей городских нач. школ готовят 3-летние нормальные школы, куда поступают лица, закончившие общеобразовательный цикл ср. школы. В 1962 в 61 нормальной школе насчитывалось 5555 уч-ся. Учителей ср. школ готовит Высшая пед. школа в Сан-Сальвадоре и Сальвадорский ун-т, имеющий 7 ф-тов: права и социальных наук, мед., химии и фармакологии, стоматологич., инженерный, гуманитарный и экономич.; при ун-те находится колледж по подготовке гос. служащих. В 1961 в ун-те обучалось 2556 студентов.

Наиболее крупная б-ка — Национальная в Сан-Сальвадоре (70 тыс. тт.). В Сан-Сальвадоре находится также Нац. музей.

САМА́РИН, Юрий Александрович [р. 28.XI (11.XII). 1901] — сов. психолог, д-р пед. наук, проф. В 1924 окончил ф-т общественных наук Ленингр. ун-та. Преподавал в школе, техникуме, вузе. Вёл н.-и. работу по психологии в различных н.-и. ин-тах Ленинграда. С 1950 по 1961 заведовал сектором психологии Ленингр. ин-та педагогики АПН РСФСР, с 1961—кафедрой педагогики Ленингр. ун-та (с 1966—кафедра педагогики и пед. психологии).

С. является специалистом в области пед. и дет. психологии. Исследования ведёт гл. обр. в трёх направлениях: изучение умственной деятельности школьников (им разработана ассоциативная теория умственной деятельности); изучение особенностей развития личности подростка и юноши; разработка методики преподавания психологии и психолого-дидактич. основ процесса обучения.

Соч.: Воспитание воображения школьника, Л., 1947; Стиль умственной работы старших школьников, «Изв. АПН РСФСР», 1948, в. 17; Очерки по методике преподавания психологии в ср. школе, М., 1950; Развитие и воспитание детей в переходном возрасте, Л., 1950; Воспитание воли и характера, Л., 1952; О создании готовности к обучению в высшей школе, «Изв. АПН РСФСР», 1953, в. 49; Вопросы формирования личности ребёнка и подростка. Под ред. Ю. А. Самарина, там же, 1954, в. 52; Воспитание способностей у детей, Л., 1954; Самовоспитание характера, Л., 1958; Изучение умственной деятельности школьников. Под ред. Ю. А. Самарина, Л., 1959; Очерки психологии ума, М., 1962; Знания потребности и умения как динамическая основа умственных способностей, в сб.: Проблемы способностей, М., 1962; Теория ассоциаций в совр. психологии, в кн.: Материалы третьей Узбекской республиканской научной конференции по вопросам психологии, в. 1, Ташк., 1964; Психолого-педагогические вопросы программированного обучения (совм. с А. Ф. Эсауловым), в сб.: Вопросы программированного обучения, ч. 1, Л., 1965.

САМАРКА́НДСКИЙ ГОСУДА́РСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕ́Т ИМЕНИ АЛИШЕ́РА НАВОЙ — высшее уч. заведение, готовящее науч. и пед. кадры; первый вуз в Узбекистане, осн. в 1927 как высший пед. ин-т, в 1929—32—Узб. пед. академия, с 1932—Узб. гос. ун-т, с 1960 — Самаркандский гос. ун-т. В 1936 на базе мед. ф-та ун-та был создан Самаркандский мед. ин-т. В становлении и развитии ун-та принимали активное участие рус. учёные Н. Меркулович и Е. Проскряков (биология), А. Текучев и А. Титов (физика), Л. Парфентьев (химия), В. Смирнов (геология), А. Соколов (рус. языкознание), М. Попов (ботаника), И. Умняков (история) и др.

В 1965 в ун-те работали ф-ты: историко-географич., филологич. (узб., тадж. и рус. филология), иностранных яз., механико-математич., физич., химич., биологич., а также инженерно-технич. Имеются дневное, вечернее и заочное отделения, аспирантура. В ун-те 48 кафедр, 45 лабораторий (в т. ч. 3 проблемных), 3 музея, ботанич. сад, актинометрич. станция, фундаментальная б-ка (св. 1 млн. тт.).

В 1965/66 уч. г. в ун-те обучалось более 10 тыс. студентов, работало св. 500 преподавателей, в т. ч. 150 с учёными степенями или званиями.

Ун-т сыграл выдающуюся роль в подготовке нац. науч.-пед. кадров; среди его выпускников — видные узб. учёные: У. Арифов, А. Адхамов, С. Умаров (физика), И. Муминов и А. Богоутдинов (философия), В. Абдуллаев (узб. лит-ра), К. Закиров (ботаника), А. Аминов (политич. экономия), М. Вахабов (история), А. Тулагаанов (гельминтология), Б. Нарзикулов (биология); писатели Х. Алимджан, Шараф Рашидов, Ойдин, Уйгун, Миртемир, Амин Умари, Х. Пулат и др.

Ун-т издаёт «Труды» (с 1935) и многотиражную газету «Самаркандский ун-т».

САМОВНУШЕ́НИЕ — психич. воздействие человека на самого себя, в результате чего у него возникают определённые психич. и соматич. состояния. На С. часто основывается, напр., доверие только к определённому врачу, вера в лечебную силу к.-л. лекарства и т. п. При достаточной силе воображения С. может вызвать ощущения, не соответствующие действительности (обманы чувств, иллюзии и пр.), а в нек-рых случаях привести к функциональным расстройствам в любой системе органов. Т. н. нервные расстройства сердца, желудка, половой сферы и др. нередко являются результатом напряжённого ожидания этого расстройства и уверенности, что оно обязательно наступит.

Физиологич. сущность С., согласно учению И. П. Павлова, заключается в следующем. В определённых областях коры больших полушарий головного мозга или в подкорковых узлах под влиянием соответствующих эмоций возникает концентрированный очаг возбуждения, к-рый получает преобладающее значение. Все другие отделы коры, к-рые могли бы ему противостоять, заторможены. При этом заторможенность не связана с внешними раздражителями, как это имеет место, напр., при *гипнозе*, а зависит от аффективного состояния и ассоциаций самого субъекта.

С. наиболее характерно для людей со слабой или ослабленной нервной системой, склонных к неврозам, особенно для больных с *навязчивыми состояниями* и *истерией*. В результате С. могут возникать истерич. параличи, *мутизм*, даже возможны массовые истерич. припадки. Склонны к С. дети и подростки, что объясняется недостаточной зрелостью их психики, большой подражательностью и малой критичностью. Напр., у детей и подростков, обучающихся музыке, балетному или иному виду искусства, в результате неправильной психологич. настройки и С. иногда возникает страх перед «трудным местом» в исполнении произведения, своего номера программы и т. п. При этом трудность намного преувеличивается, на ней болезненно фиксируется внимание, в результате чего может произойти «срыв» во время выступления. В подобных случаях чрезвычайно важна соответствующая «оздоровительная» работа педагога, к-рый должен внушить ученику уверенность в своих силах, положительно оценить исполнение им «трудного места», указать на необходимость не думать о возможности «провала», отвлечься от этого, сохранять спокойствие.

При *внушении* ч.-л. человеку С. может оказать существенную помощь, значительно увеличить силу внушения. При разумном использовании оно может служить методом лечения болезненных состояний. Психиатры считают возможным использовать С. для борьбы с нек-рыми функциональными заболеваниями, в первую очередь с *неврозами*. Методика заключается в выработке у больного мотивированного С. с определённым тематич. содержанием, отражающим отрицательное отношение больного к своей болезни и утверждающим возможность её ликвидации.

Лит.: Бехтерев В. М., Внушение и его роль в общественной жизни, СПБ, 1908; его же, Гипноз, внушение и психотерапия, СПБ, 1911; Дюбуа П., О психотерапии, М., 1913; Coué E., La maîtrise de soi-même..., Nancy, [1928].

Е. М. Лубоцкая-Россельс. Москва.

САМОВОСПИТА́НИЕ — систематич. и сознательная деятельность человека, направленная на выработку и совершенствование своих положительных качеств и преодоление отрицательных. Нравственное С. призвано укрепить и развить способность к добровольному выполнению обязательств как личных, так и основанных на требованиях коллектива, формировать моральные чувства, необходимые привычки поведения, волевые качества.

Сов. педагогика рассматривает С. как составную часть и результат *коммунистического воспитания* и всего процесса духовного развития личности. Содержание С. всегда так или иначе зависит от общественно-историч. условий, в к-рых живёт и развивается человек. Эту зависимость отчётливо выявили классики марксизма: «... моё собственное бытие есть общественная деятельность; а потому и то, что я делаю из моей особы, я делаю из себя для общества, сознавая себя как общественное существо» (Маркс К., см. Маркс К. и Энгельс Ф., Из ранних произв., 1956, с. 590).

Коммунистич. *нравственное воспитание* лишь тогда достигает конечных целей, когда оно вызывает у воспитанника потребность в самосовершенствовании. Такая потребность возникает в общественной, трудовой и уч. деятельности, когда достигнут определённый уровень сознания и самопознания, выработана способность к самоанализу и самооценке, умение разобраться в поступках других людей, когда осознаётся необходимость соответствия личных качеств своего поведения требованиям общества (см. *Нравственные понятия*, *Нравственное сознание*, *Нравственное поведение*).

Строгое исполнение самостоятельно принятых решений, преодоление трудностей в повседневной деятельности, требовательность к себе в малом и большом способствуют С. Нек-рые малоосознанные элементы С.

встречаются у младших и ст. дошкольников. Развивать побудительные мотивы С. у детей *дошкольного возраста* следует в основном виде их деятельности — *игре*, стимулировать у них С. волевых качеств, смелости и сдержанности. В доступных формах необходимо приучать дошкольников к самостоятельности, к-рая обеспечивает в дальнейшем успех С. Сознательное С. наступает лишь в *подростковом возрасте*, когда в достаточной степени сформировались основы характера. Школьник-подросток обладает уже значительным опытом самостоятельной деятельности, стремится походить на взрослого, пытается разобраться в своих поступках, самоутвердиться. Перед ним встают первые задачи С. На этом этапе одна из задач педагога — укрепить веру уч-ся в свои силы, убедить их в том, что они способны осуществить намеченное. Следует доверять разумным стремлениям ребёнка, сочетать требовательность с уважением к формирующейся личности. Однако одного лишь стремления подростка к С. недостаточно для успешного формирования его *воли* и *характера*. Уч-ся необходимо знакомить в школе, семье с различными формами и методами С. (самокритика, самоубеждение, *самовнушение*, самопринуждение, самообязательство, самопереключение, эмоционально-мысленный перенос в положение другого человека и др.); опираясь на внутренние стимулы С., организовать систему средств, побуждающих подростка работать над собой (обязательство перед коллективом, различные виды отчётов, соревнования и т. п.). Велико значение авторитетного слова старшего, к-рое сочетается с самовнушением, самообращением.

Чем старше воспитанники, тем лучше они понимают, что С. начинается с самокритичной оценки своих поступков, осознания недостатков, устранение к-рых может потребовать длительных усилий.

Цели С. меняются и усложняются с возрастом. В *юношеском возрасте* более интенсивно идёт процесс формирования *мировоззрения*, обогащения знаниями, крепнет связь между С. и *самообразованием*. Поддерживая интерес к С. в юношеском возрасте, педагог укрепляет веру своих воспитанников в силу нравственной тренировки. Они стремятся достигнуть наиболее ощутимых результатов в укреплении воли, физич. развитии, самодисциплине. Наблюдая за С. юношей, учителя обогащают их своим личным жизненным опытом. В этом возрасте особое значение имеет лит-ра, направленная на воспитание нравственных устремлений, идейности, высокой культуры чувств (см. *Чтение детское и юношеское*). Больше реализма вносится в решение жизненных задач, успех или неудача в их осуществлении становятся для юноши важным фактором.

Сов. педагогика рассматривает формирование качеств личности путём С. в единстве с деятельностью коллектива, где каждый индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков. Требования коллектива, желание заслужить положительную оценку своих поступков, стремление поднять свой авторитет среди товарищей — важные побудительные мотивы С. Вместе с тем совершенствование отдельных личностей в коллективе как частиц целого есть и совершенствование всего коллектива (см. *Коллектив детский*, *Коллектив педагогический*, *Коллективизм*).

Чрезвычайно важны идейные основы С.— во имя каких идеалов, общественных интересов выковывается характер и какими практич. делами подтверждаются устремления. Совершенствование общественных отношений в социалистич. обществе предъявляет к каждому гражданину самые высокие требования и расширяет возможности С.

Результат С. проверяется практикой жизни, той ролью, к-рую оно играет в совершенствовании личности и коллектива в соответствии с требованиями комму-

нистич. нравственности. В условиях развивающегося социалистич. общества всё теснее, гармоничнее сочетаются общественные требования и стремления личности к С. на основе коммунистич. идеалов.

Лит.: Маркс К., Капитал, т. 1, К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., 2 изд., т. 23; Бражник Н. И., К вопросу воспитания и самовоспитания уч-ся, «Сов. педагогика», 1947, № 12; Селиванов В. И., О самовоспитании воли и характера, там же, 1949, № 7; Кочетов А. И., Воспитание и самовоспитание подростка, там же, 1963, № 11; Ковалёв А. Г., Самовоспитание и развитие личности школьника, там же, 1964, № 4; его же, О потребности в самовоспитании у школьника, «Уч. зап. Ленингр. гос. ун-та им. А. А. Жданова. Серия филос. наук», 1957, № 244, в. 11; Ковалёв А. Г., Бодалев А. А., Психология и педагогика самовоспитания, [Л.], 1958; Божович Л. И., Особенности самосознания у подростков, «Вопр. психологии», 1955, № 1; Рубинский Л. И., Нек-рые вопросы самовоспитания у подростков, там же, 1963, № 4; его же, Нек-рые вопросы пед. руководства самовоспитанием воли подростка, «Докл. АПН РСФСР», 1962, № 6; Самарин Ю. А., Самовоспитание школьников в системе коммунистич. воспитания, в кн.: Сов. школа на новом пути, Л., 1960; Арет А. Я., Очерки по теории самовоспитания, Фрунзе, 1961; Колбановский В. Н., Значение самовоспитания в коммунистич. воспитании трудящихся, в кн.: Вопр. теории и практики коммунистич. воспитания, М., 1962; Шурко М., О самовоспитании, «Нар. образование», 1963, № 12.

САМОДЕ́ЛЬНЫЕ ИГРУ́ШКИ. Долгие века игрушки были только самодельными: они создавались или взрослыми для игр детей (см. *Игра*), или самими детьми (самостоятельно или с помощью старших). С появлением промышленной *игрушки* С. и. не потеряли своего значения и по сей день продолжают занимать значительное место в играх детей. Наряду с рисованием, лепкой, конструированием, моделированием изготовление С. и. прививает детям любовь к труду, развивает самодеятельность, творч. фантазию, технич. мышление, художественный вкус. Создавая С. и., дети знакомятся с различными материалами (их свойствами и способами обработки) и инструментами, приобретают навыки и умения работы с ними. С. и. способствуют расширению тематики и содержания дет. игр (см. *Игры детские*).

Поделка игрушек получила широкое распространение в дошкольных учреждениях, а также в кружках «Умелые руки», кружках изобразительного и технич. творчества детей во внешкольных учреждениях и школах. С. и. составляют значительную часть фондов различных дет. *игротек*.

С. и. дети начинают изготовлять с 2—3 лет. Нек-рые С. и., т. н. игрушки-минутки, очень просты в изготовлении: бумажные гармошки, песочные «пирожки», «куличики», домики и др. Когда такая С. и. сломается, ребёнок не огорчается и делает её снова. С. и. детей 4—6 лет многообразнее и сложнее: вырезанные и склеенные из бумаги лодочки, вертушки, летающие «голуби», ёлочные украшения. Дети ст. дошкольного и младшего школьного возрастов для своих игр делают из бумаги и картона шапки, шлемы, часы, кукол, одежду и мебель для них, различные объёмные формы, к-рые легко превратить в «дом», «телевизор», «почтовый ящик» и др. Дети лепят «снежных баб», из глины — солдатиков, фигурки людей и животных (а иногда и раскрашивают их); замораживая в формочках цветную воду, делают украшения для ёлки во дворе; из рябины, ракушек, желудей — бусы; из цветов — венки; из трав, цветов, репейника, скорлупы яиц и орехов, сосновой коры — фигурки кукол, животных; из веток и прутьев — луки, стрелы, свистки, «шпаги», корзинки и др.; «шьют» платья из листьев и др.

Многие С. и. создаются из бытовых и производственных отходов: картонные коробки превращаются в кукольные квартиры, кузовы для игрушечных автомашин; катушки — в колёса и т. д. Газетная бумага используется ст. дошкольниками и младшими школьниками для С. и. из папье-маше; лоскут, марля, вата — для изготовления мягких игрушек и одежды для них (для каркаса используется проволока).

С. и., изготовленные подростками, часто являются результатом их изобразительного и технич. творчества (см. *Изобразительное творчество* детей, *Техническое творчество детей*).

Для С. и. используются также спец. заготовки, выпускаемые для детей разного возраста и рассчитанные на разную сложность работы. Имеются несложные комплекты деталей «Сделай сам», из к-рых можно сделать носилки, тачку, санки или очень простую автомашину (для детей 5—7 лет), яхты, модели самолётов и др. (для 8—15 лет). В этих наборах предусмотрено всё необходимое для изготовления С. и. В специализированных магазинах «Детский мир», «Пионер» и др. продаются разнообразные материалы (отходы производства), из к-рых школьники с помощью различных инструментов создают С. и. технич. характера. Для таких С. и. иногда требуются и нек-рые особые приспособления—редукторы, реверсы, трансформаторы-выпрямители, микромоторы и др. Выпускаются наборы материалов, полуфабрикатов, деталей, заготовок, лаков, абразивных материалов; дет. инструменты и приспособления для С. и.

При изготовлении С. и. дети, особенно на первых порах, нуждаются в помощи взрослых. Очень важно показать детям приёмы работы с каждым новым материалом и инструментом, обеспечить безопасность этой работы и соблюдение детьми гигиенич. правил (особенно при использовании бытовых отходов). Для детей, родителей, работников дошкольных и внешкольных учреждений выпускается спец. лит-ра по С. и.

Лит.: Гальперштейн Л. и Хлебников П., Наш гараж, М., 1955; Тарасов Б., 25 самоделок, [М.], 1956; [Цейтлин Н.], Учись выжигать, [М.], 1957; Бармашин К., Самоделки из папье-маше, [М.], 1957; Весёлая мастерская. [Сост. С. Садомская, М.], 1958; Бубекина Г., Гославская Т., Самоделки из природного материала, [М.], 1960; Коссаковская Е. А., Альбом по конструированию. Игрушки-самоделки из бумаги, [М.], 1960; её же, Лепка в дет. саду, [М.], 1963; Дьячкова О., Твоя звёздочка, [М.], 1962; Лабунская Г., Пихтерева Н., Ефимова А., Работа с детьми над игрушкой, М., 1962; Дерево ожило. Сб. в помощь кружкам «Умелые руки», [М.], 1964; Бугельский Ю., Игрушки-самоделки в дет. саду, М., 1965; Круглый год. Книга-календарь для детей, М.—Л., 1945—. *Е. А. Коссаковская.* Москва.

САМОДЕ́ЯТЕЛЬНОСТЬ ХУДО́ЖЕСТВЕННАЯ детей — см. *Художественная самодеятельность детей.*

САМОДЕ́ЯТЕЛЬНЫЙ ДЕ́ТСКИЙ ТЕА́ТР — одна из форм дет. театрального творчества, к-рая по сравнению с *драматическим кружком* предполагает более многообразный характер творч. деятельности детей. Существуют С. д. т. школьные, при внешкольных учреждениях, домоуправлениях и др. Наибольшее распространение получили школьные драматич. С. д. т., спектакли к-рых часто носят синтетич. характер, сочетая сценич. действие и слово с музыкой, танцем, пантомимой, и школьные кукольные театры. С. д. т. оперы и балета не получили ещё широкого развития.

Школьный театр возник в духовных школах на Западе в 13 в., в России — в 17 в. Зарождение школьного театра в России связано с именами видных деятелей просвещения 17—нач. 18 вв. С. *Полоцкого* и Ф. Прокоповича. Школьный театр по идее его создателей должен был сочетать образовательные функции (развитие речи, освоение иностранного языка и др.) с задачами идеологич. воспитания. В России попытки определить специфику С. д. т. были сделаны во 2-й пол. 18 в. Организатор С. д. т. в г. Богородицке А. Т. Болотов (1799—1881), по-видимому, автор первых русских пьес, написанных специально для детского исполнения: «Честохвал», «Награждённая добродетель», выдвинул одно из главных требований к С. д. т. — наличие спец. репертуара, отвечающего возрастным возможностям и психологическим особенностям юных исполнителей. Н. И. *Новиков* впервые в России начал печатать в своих журналах и спец. сборниках («Театр для пользы юношества») русские и переводные пьесы для детей. Мн. видные педагоги 19 в. и нач. 20 в. (Н. И. Пирогов, В. П. Острогорский, А. Ф. Бунаков, С. Т. Шацкий, Н. Н. Бахтин и др.) в своих работах затрагивали важнейшие проблемы С. д. т.: связь его с проф. иск-вом, руководящая роль педагога в работе С. д. т., значение для С. д. т. художественно полноценного репертуара и др.

Создать спец. репертуар для С. д. т., разработать методику театральной работы с детьми, включить С. д. т. в общую систему воспитательной работы оказалось возможным лишь в условиях сов. школы. В первые годы Советской власти Наркомпрос РСФСР при непосредственном участии А. В. *Луначарского* наметил программу широкого использования театрального искусства в системе *эстетического воспитания* школьников. Многообразными были формы работы школьных С. д. т. в 20-х гг.: массовые театрализованные представления, игро-спектакли, «живые газеты» на злободневные темы и др. В спектаклях С. д. т. использовались пантомима, танец, ритмика, приёмы теневого театра. Однако в методич. лит-ре и практике в эти годы преуменьшалась роль педагогического руководства, чрезмерное внимание уделялось импровизационным формам в ущерб работе над готовым художественным произведением, недооценивалось значение завершённости работы над спектаклем и его показа зрителям. С. д. т. 20-х гг. не имел ещё полноценного репертуара.

Значительный идейно-художественный рост С. д. т. в 30—40-е гг. связан с расширением сети внешкольных учреждений и методич. центров по вопросам художественного воспитания, а также с творч. достижением сов. иск-ва, дет. лит-ры и проф. театра для детей (см. *Детский драматический театр*, *Кукольный театр*). Созданный при Центр. доме художественного воспитания детей театральный отдел организует курсы по подготовке руководителей С. д. т., создаёт программы работы дет. театральных коллективов и др. методич. материалы. В репертуарные сборники для школьного С. д. т. включаются произведения лучших дет. писателей. Однако принципы работы С. д. т. в эти годы в полной мере не определились. Делались попытки отстоять «самобытность» дет. театрального творчества, изолировать С. д. т. от большого проф. иск-ва, что на деле приводило к культивированию и поощрению самых примитивных форм дет. театрального творчества. С другой стороны, в практику С. д. т. нередко механически переносились методы и приёмы работы с актёрами-профессионалами. Даже лучшие С. д. т. этого времени страдали известной односторонностью: осн. место в их работе занимали постановки больших спектаклей, к оформлению к-рых привлекались чаще всего не уч-ся, а художники-специалисты; особое внимание уделялось не массовым, а студийным формам работы.

Экспериментальная работа в школах и привлечение к ней практиков, обобщение опыта лучших С. д. т. подтвердили пед. целесообразность использования в работе С. д. т. принципов проф. иск-ва, в т. ч. системы К. С. Станиславского. Определились важнейшие пед. требования к С. д. т.: подчинение общевоспитательным задачам всех сторон его деятельности (выбор репертуара, организация коллектива, конкретные методич. приёмы в работе над пьесой, спектаклем, распределение ролей, длительность репетиций, организация показа и количество выступлений и т. д.), учёт возрастных возможностей детей при выборе пьесы и средств её сценического воплощения, всемерное развитие творческой инициативы детей, общественно полезная направленность работы.

Наиболее целесообразно создавать С. д. т. на основе уже сложившегося коллектива драматич. кружка или театральной студии. Обычно коллектив С. д. т. состоит из уч-ся ср. и старших классов: это обеспечивает возможность преемственности в работе, шефство старших над младшими и т. д. Важнейшие условия организации С. д. т. — привлечение всех членов коллектива к работе над спектаклем (включая его оформление, организацию показа, встречи со зрителями), всемерное развитие самоуправления. Во многих С. д. т. имеются лит., оформительская (художники, реквизиторы, бутафоры, костюмеры и др.), технич. (электроосветители, радиотехники, плотники, столяры и др.) группы. Члены групп являются и исполнителями спектакля. Деятельность групп объединяется общей уч.-творч. задачей, поставленной перед коллективом в целом. Группы имеют своих консультантов или спец. руководителей. С. д. т. возглавляет художественный совет, в к-рый входят педагоги и уч-ся — старосты групп (цехов) и др. Художественным руководителем театра является педагог, знакомый с основами театрального иск-ва. Нек-рые С. д. т. устанавливают связи с др. школами и дет. учреждениями района, города, оказывают им помощь в развитии театральной самодеятельности, организуют спектакли, концерты, вечера встреч для сельской и рабочей молодёжи.

Основу репертуара С. д. т. составляют произведения сов. *литературы для детей* (А. Бруштейн, А. Гайдара, В. Любимовой, С. Маршака, С. Михалкова, Н. Островского, Ю. Сотника, А. Хмелика и др.). В репертуар С. д. т. входят также произведения рус. и зарубежной классич. лит-ры (напр., инсценировки басен И. Крылова, сказок и повестей А. Пушкина, повестей Н. Гоголя, рассказов А. Чехова, Ч. Диккенса, М. Твена). Изд-ва «Детская литература» и «Молодая гвардия» выпускают для С. д. т. репертуарные сб-ки «Пионерский театр», «Школьная эстрада» и др.

Большое значение для развития С. д. т. имеют специальные смотры их работы, проводящиеся отдельно от смотров др. видов *художественной самодеятельности детей.*

Лит.: Народный театр. Сб., М., [1896]; Бахтин Н., Театр и его роль в воспитании, в сб.: В помощь семье и школе, М., [1911]; Драматизация в школе первой ступени, М., 1920; Драматизация в школе второй ступени, М., 1920; Бунаков Н. Ф., Избр. пед. соч., М., 1953; Беспалов В., Школьный драматический кружок, М., 1955; Асеев Б., Рус. драматич. театр XVII—XVIII вв., М., 1958; Привалова Е., А. Т. Болотов и театр для детей, в кн.: XVIII век, Сб. 3, М.—Л., 1958; Розанова А., Пионерский театр им. А. Гайдара, М., 1958; Прийменко А., Школьный театр, М., 1962; Ширяева В., Самодеятельный школьный театр, М., 1962; Эстетическое воспитание во внеклассной работе восьмилетней школы, М., 1963. *Ю. И. Рубина.* Москва.

САМОДУ́МОВ, Тодор (18.III.1879—2.IX.1957) — болг. педагог-марксист. Сын ремесленника. Окончил духовное уч-ще (семинарию), изучал педагогику и философию в Софии, Цюрихе и Берне. Был учителем в Софии и Пловдиве. За передовые убеждения С. в 1923 был отстранён от учительской деятельности. С. сотрудничал в журн. «Опитна педагогика» («Опытная педагогика», 1910); редактировал газету «Учителска искра» («Учительская искра», 1921—23), журн. «Наука и възпитание» («Наука и воспитание», 1923—25), «Народна просвета» («Народное просвещение», 1928—57). В 1939 был избран профессором Софийского государственного университета и в 1952 — членом Болгарской академии наук. В 1953—57—директор Педагогического института Болгарской АН.

В ряде статей («Война и школа», «Политика и педагогика», «По пути к трудовой школе» и др.) С. остро критикует бурж. просветительскую политику, пропагандирует достижения сов. педагогики в связи с актуальными вопросами воспитания и образования. После освобождения Болгарии от фашизма С. вёл большую

работу в области реорганизации школьной системы и перестройки работы школы.

Соч.: Избр. пед. произв., София, 1959.

САМОКОНТРО́ЛЬ в деятельности — сознательная оценка и регулирование человеком собственной деятельности и поведения, своих действий, поступков, движений с точки зрения их соответствия предварительным намерениям, поставленным целям или требованиям, предъявляемым коллективом, правилам и требованиям общества. С. даёт возможность человеку управлять своей деятельностью и поведением, корригировать их, контролировать осуществление намеченного плана действий, воздерживаться от нежелательных действий, неправильных поступков. В основе физиологич. механизмов С. лежит обратная афферентация. Возможность контролировать свои действия связана с функционированием спец. физиологич. аппарата — т. н. акцептора действия, выполняющего функцию оценки корой головного мозга результатов любого акта поведения, любого преднамеренного действия, благодаря чему становится возможным определение степени соответствия выполненных актов исходным побудительным раздражителям и внесение в них соответствующих коррективов.

Навыки С. формируются у детей в процессе игровой, учебной, трудовой деятельности под влиянием взрослых и коллектива. Воспитывать навыки С. необходимо уже с дошкольного детства, постепенно совершенствуя и усложняя их в процессе возрастного развития. Следует настойчиво учить детей планировать и контролировать свои действия, следить за собой, отдавать себе отчёт в том, что и как они делают, предвидеть результаты своих действий и соотносить их с тем, что требуется. Сопоставляя свои действия с действиями, к-рые являются правильными в данной ситуации, дети приучаются не только исправлять ошибки в своих действиях, но и предотвращать возможность ошибок, воздерживаться от нежелательных действий. Развитие С. идёт от С. в области простых движений к С. в области сложных действий, а затем к С. деятельности и поведения в целом.

Лит.: Марголин И. Н., Воспитание привычки самоконтроля у уч-ся, в сб.: Нач. школа, ч. 1, [М.], 1948; Анохин П. К., Особенности афферентного аппарата условного рефлекса и их значение для психологии, «Вопр. психологии», 1955, № 6; Мальцева К. П., Самоконтроль в учебной работе младших школьников, в сб.: Вопр. психологии учебной деятельности младших школьников, М., 1962; Федоренко И., Формирование навыков самоконтроля в учении, «Нар. образование», 1962, № 6. *В. А. Крутецкий.* Москва.

САМОНАБЛЮДЕ́НИЕ — наблюдение за своими действиями, поступками, мыслями, чувствами и т. п. Идеалистич. психология считает, что С. может осуществляться якобы только при помощи особого «внутреннего опыта», «внутреннего зрения» (интроспекции), дающего возможность непосредственно познавать психику, и что С. является будто бы единственным или осн. методом психологии, коренным образом отличающим её от всех др. наук (см. *Интроспективная психология*). Материалистич. психология считает С. не особым «внутренним зрением», а обычным способом познания, результаты к-рого, выраженные в форме высказывания людей о содержании своих мыслей и действий, составляют важный объект изучения в психологии и в сопоставлении с объективными данными, совершенно необходимыми для раскрытия законов психич. деятельности, представляют определённый науч. интерес.

САМООБЛАДА́НИЕ — особенность волевого поведения человека, в устойчивых формах — волевая черта характера, заключающаяся в умении владеть своими чувствами и настроениями, сдерживать непосредственные побуждения, если они ведут к неправильным реакциям, не допускать импульсивных действий, воздерживаться от поступков, к-рые осознаются как ненужные или вредные в данных условиях. Особенно важно С. в трудных и сложных обстоятельствах, когда человек должен взять себя в руки, сохранить хладнокровие, не терять присутствия духа. С. выражается также в умении в случае необходимости преодолеть своё апатичное, вялое, тормозное состояние, меланхолию, вызвать бодрое настроение. Физиологически С. определяется достаточным балансом и подвижностью осн. нервных процессов — возбуждения и торможения, возможностью быстрой смены (в соответствии с обстановкой) одного процесса другим, высоко развитым контролем со стороны *второй сигнальной системы*, позволяющим человеку подчинять свои действия определённым принципам и нормам поведения.

Общая линия воспитания С. должна заключаться в тренировке у детей как способности к тормозному контролю за своим поведением, так и способности к *самоконтролю* вообще. Не ограничивая активности детей и не прибегая к системе ненужных запретов, следует приучать детей в известной мере ограничивать свои желания, сдерживать непосредственные побуждения и порывы, обдумывать и обосновывать свои поступки. Ребёнок должен выполнять не только то, что хочет, но и то, что от него требуется. Его надо приучать подавлять в необходимых случаях своё «хочу» во имя принципа «надо».

Воспитание С. у детей необходимо начинать с раннего возраста. Формированию С. способствуют игры, особенно коллективные игры с правилами, во время к-рых дети приучаются контролировать своё поведение, сдерживать непосредственные побуждения, подавлять импульсивные действия. Большие требования к С. предъявляет уч. и трудовая деятельность — в процессе учения и труда человек сталкивается с рядом строгих требований и правил, в соответствии с к-рыми должен контролировать своё поведение, свою деятельность, сдерживать или подавлять непосредственные желания, если они идут вразрез с соображениями общественной необходимости. Особо следует отметить важную роль правильно организованного коллектива, к-рый требует от своих членов контроля за своим поведением, резко осуждает проявления несдержанности, импульсивности, недисциплинированности, безволия. Существенное значение для воспитания С. имеет твёрдый режим жизни и деятельности ребёнка, систематич. разумные требования со стороны взрослых, а также их личный пример. См. также ст. *Воля*, *Характер*.

Лит.: Лукин Н. С., Воспитание выдержки у подростков, М., 1955; Левитов Н. Д., Вопросы психологии характера, 2 изд., М., 1956; Ковалев А. Г. и Бодалев А. А., Психология и педагогика самовоспитания, Л., 1958; Крутецкий В. А., Воспитание воли и характера, М., 1960. *В. А. Крутецкий.* Москва.

САМООБРАЗОВА́НИЕ — образование, приобретаемое вне уч. заведений, путём самостоятельной работы. Близко к С. примыкает *заочное обучение*.

С. является неотъемлемой частью систематич. обучения в стационарных уч. заведениях, способствуя углублению, расширению и более прочному усвоению знаний. Как необходимый элемент уч. и науч. работы, а также творческой работы в области художественной лит-ры и иск-ва С. тесно связано с *самовоспитанием*. Осн. средством С. является самостоятельное изучение науч., науч.-популярной, уч., политич., художественной и др. лит-ры. Источниками С. служат также газеты, радио, телевидение, посещение лекций, музеев, выставок, кино, театров, общение с образованными людьми, со специалистами в различных областях знания и практич. деятельности.

В дореволюционной России эксплуатируемые классы в силу социального и экономич. гнёта, как правило, не могли получить систематич. образования в уч. заведениях; С. для ми. трудящихся было осн. путём приобретения знаний. Во 2-й пол. 19 в. получило распространение общее С., охватившее широкие круги населения. Спец. С., включавшее овладение определённым кругом знаний по к.-л. узкой специальности, было доступно в основном представителям интеллигенции. Неуклонно развивалось также политич. С., к-рое охватывало наряду с революционной интеллигенцией значительное число передовых рабочих. Политич. С. осуществлялось не только в форме индивидуального изучения марксистской лит-ры, но и путём занятий в кружках, в значительной своей части подпольных, участники к-рых коллективно знакомились с новейшей марксистской лит-рой, выступали с докладами и рефератами. Образцом марксистских кружков для рабочих были кружки, организованные В. И. Лениным. Стремление народа к знаниям встретило живой отклик со стороны мн. выдающихся деятелей рус. науки, лит-ры и иск-ва, а также со стороны ряда прогрессивных общественных организаций, взявших на себя дело помощи в С. различным слоям населения. Их усилиями создавались *народные библиотеки и читальни*, нар. ун-ты, проводились *народные чтения*. В 1863—64 в Петербурге издавался иллюстрированный уч.-лит. журн. «Самообразование». Руководство С. лиц, не получивших по к.-л. причинам ср. и высшего образования, осуществляла созданная в 1893 в Москве при уч. отделе Об-ва распространения технич. знаний комиссия по организации домашнего чтения. Комиссия разработала спец. программы по мн. науч. дисциплинам, входящим в круг университетского преподавания. Программы домашнего чтения предусматривали приобретение знаний путём С. приблизительно в объёме университетского курса за 4 года. Одновременно комиссия выпускала спец. «Библиотеку для самообразования», давала консультации в письменной форме по вопросам С. Однако большинству самоучек моск. программы оказались не по силам. Этот пробел в работе моск. комиссии в значительной степени восполнил Отдел для содействия самообразованию, созданный при Пед. музее военно-уч. заведений в 1894 в Петербурге по инициативе Н. А. *Рубакина*, Н. И. Кареева и др. Этот отдел поставил гл. своей задачей выработку вариантов программ С.: более сложных — для учащейся молодёжи и упрощённых — для лиц, не получивших необходимого образования. Руководство С. отдел осуществлял также посредством устных и письменных консультаций. В 1892 группа моск. учёных во главе с И. И. Янжулом издала капитальный труд «Книгу о книгах. Толковый указатель для выбора книг по основным отраслям знания». В нач. 20 в. большое распространение получили книги Н. А. Рубакина — «Письма к читателям о самообразовании» (1913), «Практика самообразования» (1914), капитальный труд «Среди книг» (2-е изд., 1911—15), положительно оценённый В. И. Лениным, и др. Значительную роль в С. рабочих дореволюционной России играли разнообразные курсы, такие, напр., как *Пречистенские курсы* и ун-ты типа ун-та Шанявского (см. *Шанявского университет*), в к-рых уч. занятия сочетались с самообразовательной работой. С 1906 в Петербурге, а затем в др. городах возникают легальные рабочие «общества самообразования», существовавшие на средства самих членов. Овладение политич. и науч. знаниями члены об-в рассматривали как необходимое условие сознательного участия в революционном движении. Разнообразную работу в помощь С. вели публичные б-ки и б-ки-читальни.

После Октябрьской революции требование всесторонней гос. помощи трудящимся в их С. стало программным положением Коммунистич. партии. Понимание рабочими и крестьянами внутренней и внешней политики Сов. гос-ва, демократизация и развитие общественных начал управления увязывалось с образованием и С. всего населения, с преодолением культурной отсталости народа. К разработке теоретич. проблем С. и улучшения руководства его практикой были привлечены крупные педагоги, ведущее место среди к-рых занимала Н. К. Крупская. Организованная и систематическая работа по С. началась в 1923—24 и до 1925 проводилась гл. обр. в области политич. С. В 1923 при Отделе агитации и пропаганды ЦК РКП(б) была организована Центральная комиссия по руководству С., одновременно при партийных орг-циях формировались центры, руководившие С. на местах. В 1925 ЦК РКП(б), обобщив накопленный опыт С., и в первую очередь политич. С., опубликовал тезисы, в к-рых были определены задачи и цели С. и его организационные формы, а также методы руководства самообразовательной работой широких масс трудящихся. В тезисах, в частности, указывалось, что с организацией, формами и методикой С. должны быть ознакомлены все пропагандисты и работники культ.-просвет. учреждений. Руководствуясь партийными тезисами, 1-е Всесоюзное совещание по С. (1925) наметило пути, по к-рым должна была в дальнейшем направляться самообразовательная работа. В области общего С., возглавляемого политпросветами Наркомпросов союзных республик и профсоюзами, намечалась широкая программа вооружения трудящихся знаниями от элементарных навыков чтения, письма и счёта до уровня 7-летнего, а затем и ср. образования. Политич. С., к-рым руководили партийные орг-ции, признавалось осн. способом расширения знаний, получаемых коммунистами в школах политграмоты. В политич. С. наряду с коммунистами широко вовлекались и беспартийные. 2-е Всесоюзное совещание по С. (1927) отметило важность общего С., потребовало поднять удельный вес спец. С., рекомендовало шире вовлекать партийный и комсомольский актив в политич. С. На совещании обсуждались вопросы о связи общего С. со школьным образованием, были уточнены виды самообразовательной работы, разграничены функции различных орг-ций по методич. руководству С. Важные практич. мероприятия по дальнейшему развитию С., упорядочению методич. руководства, использованию в самообразовательной работе массовых и спец. библиотек и др. были определены пост. ЦК ВКП(б) «Об улучшении дела самообразования», принятым в 1933.

В сер. 30-х гг. в связи со значительным развитием сети общеобразовательных школ, ср. спец. и высших уч. заведений задачи С. качественно изменились и оно стало основным способом самостоятельного углубления и расширения знаний, полученных в учебных заведениях.

Важную роль в формировании навыков С. играет школа. Н. К. Крупская ещё в 1922, имея в виду школу 1-й ступени, указывала, что её задача дать детям такую сумму знаний и навыков, к-рые «... делают возможным дальнейшее самообразование...» (Пед. соч., т. 3, 1959, с. 25). Это положение Крупской в полной мере относится и к совр. школе, призванной готовить молодёжь к жизни, труду и продолжению образования в условиях бурно развивающегося науч.-технич. прогресса и совершенствования всех форм коммунистического самоуправления.

Навыки С. в первую очередь вырабатываются в процессе проведения различных видов *самостоятельной работы учащихся*, предусмотренных школьными программами. Учителя на уроках показывают уч-ся способы решения различных познавательных задач, с к-рыми приходится встречаться в жизни, учат их выбору необходимой для работы лит-ры, выделению из прочитанных книг главного и наиболее существенного, умению делать необходимые выписки, составлять тезисы и конспекты (см. *Конспектирование*), пользоваться энцикло-

педиями, справочниками, словарями, таблицами и т. п. Большую помощь в деле подготовки учащихся к дальнейшему С. оказывают практикуемые на уроках и вне их *доклады*, сообщения, рефераты на различные темы, работа с первоисточниками и др. В процессе экскурсионной, лабораторной и опытной работы уч-ся приобретают необходимые для С. умения наблюдать, сравнивать и обобщать жизненные явления. Важной формой подготовки уч-ся в самообразовательной работе является направляемое учителями, библиотекарями школьных, дет. и юношеских библиотек и родителями *внеклассное чтение*. Во мн. школах в б-ках проводятся спец., т. н. библиотечные, уроки, идею к-рых выдвинула ещё Крупская. На таких уроках учителя и библиотечные работники знакомят школьников с тем, как правильно пользоваться алфавитным и предметным каталогами и библиографич. карточками, библиографич. обзорами и справочниками, рекомендательными списками лит-ры, аннотациями на новые книги и др. библиографич. источниками, учат их работать со справочным аппаратом книги, вести различные виды записи прочитанного и др. (см. *Чтение детское*). Развитию навыков С. у уч-ся способствуют внеклассные и внешкольные занятия в различных кружках, школьных клубах, *лекториях*, технич. творчество, с.-х. опытная и юннатская работа и др. (см. *Кружковая работа*, *Клубы школьные*, *Техническое творчество детей*, *Опытническая работа* в школе). Совместная работа школ, б-к, внешкольных учреждений и родителей в организации самообразовательной работы уч-ся требует неуклонного соблюдения единства их требований и советов. Навыки С., полученные в период обучения в школе, углубляются и совершенствуются в процессе уч. работы в ср. спец. и высших уч. заведениях. Важную роль в этом, помимо самостоятельного изучения студентами (уч-ся) уч. и науч. лит-ры, играет их работа в *семинарах*, науч. кружках, *научных студенческих обществах* и студенческих конструкторских бюро, участие в исследовательских экспедициях и др.

В помощь С. работающих граждан СССР создана широкая сеть *народних университетов*, программы занятий к-рых охватывают разнообразные области науки, техники и культуры. Этой же цели служат различные лектории, радио- и телепередачи, систематически проводимые по определённому расписанию, массовые и спец. *библиотеки*. Издаётся большое количество различных энциклопедий, справочников, словарей и библиографич. указателей. Массовыми тиражами публикуются лекции Всесоюзного об-ва «Знание». Для занимающихся политич. С. издаётся журн. «В помощь политическому самообразованию» и разнообразная лит-ра для самостоятельной работы, читаются циклы лекций и проводятся консультации по отдельным темам и вопросам.

Особую область составляет педагогич. С., открывающее возможность учителям и воспитателям расширить знания по педагогике, психологии и частным методикам (см. *Опыт педагогический*, «*Педагогические чтения*», *Повышение квалификации учителей*). Успехи самообразовательной работы учителей и воспитателей во многом зависят от библиографич. информации. Гос. б-ка по нар. образованию им. К. Д. Ушинского АПН РСФСР систематически публикует библиографич. указатель «Литература по педагогическим наукам и народному образованию» (выходит 4 раза в год), краткие обзоры новой лит-ры и библиографич. указатели по отдельным проблемам пед. науки. Рекомендательные указатели по пед. тематике выпускают также Гос. б-ка СССР им. В. И. Ленина, Историч. б-ка, Б-ка им. М. Е. Салтыкова-Щедрина и др. (см. *Библиография педагогическая*). Списки новых книг помещаются в «Учительской газете», журн. «Советская педагогика», «Народное образование» в предметно-методич. журналах.

Помощь родителям в их С. оказывают школы, к-рые систематически проводят консультации по вопросам воспитания детей в семье (см. *Семейное воспитание*), *родительские университеты* и лектории. Разнообразные статьи, полезные для пед. С. родителей, публикуются в журн. «*Семья и школа*», «Здоровье», «Работница» и др. Массовыми тиражами издаются науч.-популярные брошюры и книги по вопросам воспитания, обучения и охраны здоровья детей.

Лит.: Ленин В. И., Задачи союзов молодёжи, Соч., 4 изд., т. 31; Крупская Н. К., Пед. соч., т. 9, М., 1960 (см. Предметно-тематич. указатель); её же, О самообразовании. Сб., М., 1960; Медынский Е. Н., Внешкольное образование, его значение, организация и техника, 2 изд., М., 1916; Рубакин Н. А., Письма к читателям о самообразовании, 2 изд., П., 1919; его же, Практика самообразования, М., 1919; его же, Как заниматься самообразованием, М., 1962; Терпигорев А., Труд и самообразование, [М.], 1959; Ковынев Н., Работа с книгой, М., 1961; Учись работать с книгой, [М.], 1961.

САМООБСЛУ́ЖИВАНИЕ в советской школе — общеобязательный для всех детей систематич. коллективный труд, направленный на создание максимально благоприятных условий для жизни и работы своего коллектива. Повседневная забота всех школьников об улучшении условий своего труда и быта постепенно перерастает в заботу о других коллективах, обо всём обществе.

Простейшие навыки индивидуального С. дети приобретают ещё в *дошкольном возрасте*. Сразу же вслед за тем, как ребёнок начинает ходить и произносить первые слова, можно и нужно начинать постепенно вырабатывать у него умение самостоятельно одеваться, умываться, есть, убирать свои игрушки и т. п. Выработка этих первичных трудовых навыков и умений — сложный и длительный процесс. Родителям и воспитателям не следует бояться, что у ребёнка многое долго не будет получаться или будет получаться плохо. Их помощь ребёнку с самого начала должна быть не навязчивой, тактичной, не стесняющей самостоятельности ребёнка и не подрывающей его веры в свои возможности и силы (см. *Активность*, *Режим дошкольного учреждения*).

Поступив в школу, ребёнок должен поддерживать в чистоте и порядке своё рабочее место в школе и дома, бережно сохранять учебники и тетради. Уборка жилой комнаты и участие в коллективной уборке класса, выполнение несложных хоз. поручений, уход за цветами и домашними животными, изготовление наглядных пособий для школы — эти и др. дела становятся привычными уже для младших школьников. В дальнейшем растёт не только объём трудовых дел, но и самостоятельность детей, их ответственность за порученную работу, творческое отношение к труду. К труду по С. приучаются как девочки, так и мальчики.

Такие важные черты С., как связь с насущными задачами развития коллектива, обязательное и равное вовлечение всех уч-ся в трудовую деятельность, охват различных сторон школьной жизни и тесная связь с детским самоуправлением (см. *Самоуправление детское*) были характерны для сов. школы с первых лет её создания. Однако мн. педагоги ошибочно полагали, что С.— это лишь временное зло, вызванное материальными лишениями первых лет революции. Они считали, что мыслима настоящая трудовая школа, не прибегающая к С., на смену к-рому в школу должен прийти производительный труд. Нек-рые из них недооценивали важность пед. руководства С. в школе. Преодолению этих ошибочных взглядов способствовали работы Н. К. Крупской, опыт и труды А. С. Макаренко и др. передовых сов. педагогов, убедительно показавших, что С. и производительный труд, являясь различными по своему назначению категориями *общественно полезного труда* уч-ся, не отрицают, а взаимно дополняют друг друга.

В совр. сов. школе С. получило широкое развитие. Этому способствовало принятое ЦК КПСС и Советом Министров СССР 2 июня 1959 постановление о расширении самообслуживания в общеобразовательных школах и др. уч. заведениях, в к-ром С. рассматривается как важное средство воспитания детей и молодёжи.

В практике школ формы С. чрезвычайно разнообразны: поддержание чистоты и порядка в уч. помещениях, выполнение уч-ся обязанностей лаборантов и дежурных ассистентов учителей в школьных кабинетах, изготовление и ремонт различного уч. оборудования, уход за местами и инструментов, ремонт и наладка оборудования мастерских или цеха; изготовление школьниками различного оформления, театральных декораций, костюмов и реквизита, оборудования многочисленных кружков, секций; участие в строительстве спортивных залов, площадок, спортивно-туристич. лагерей, а также их обслуживание и мн. другое.

Значение С. значительно возрастает в условиях школ-интернатов и др. уч.-воспитательных учреждений, где дети проводят бо́льшую часть дня или находятся круглосуточно (интернаты при школах, школы продлённого дня, дет. дома, дет. сады и др.). Объём труда по С. здесь увеличивается.

Важная задача пед. руководства состоит в том, чтобы С., к-рое вначале в основном сводится к наведению чистоты и порядка в школе, к созданию минимума условий, необходимых для обеспечения нормальной деятельности коллектива, постепенно всё больше и больше становилось средством создания максимально благоприятных условий жизни и работы коллектива. Чем значительнее практич. результаты труда детей по С., тем выше его воспитательное значение, поэтому следует обучать школьников наиболее рациональным приёмам труда и его организации. Надо заботиться о том, чтобы соблюдались санитарно-гигиенич. нормы труда по С., применялись технич. средства, сокращались затраты времени и сил коллектива на этот труд путём повышения его эффективности. С., проводимое на основе единых пед. требований, широкого самоуправления и соревнования уч-ся, способствует приобретению детьми трудовых навыков, развивает у них чувства долга и постоянной заботы о своём коллективе, воспитывает любовь и уважение к труду на общую пользу, умение и потребность всегда и во всём обходиться без «нянек». В воспитании навыков С. большое значение имеет согласованность требований, предъявляемых к детям семьёй и школой (см. *Семейное воспитание*).

Лит.: Крупская Н. К., Пед. соч., т. 5, М., 1959, с. 418—21, 625—28; Макаренко А. С., Трудовое воспитание, М., 1964; Иорданский Н., Труд и трудовые процессы в школе, в сб.: Труд и трудовые процессы в школе, М.— Л., 1926; Шульгин В. Н., О воспитании коммунистической морали, 2 изд., М., 1929; Блонский П., О политехнической подготовке в школе I ступени (статья вторая), «На путях к новой школе», 1931, № 11—12; О порядке организации труда уч-ся по самообслуживанию в общеобразовательных школах, школах-интернатах и дет. домах, в кн.: Сб. приказов и инструкций Мин-ва просвещения РСФСР, [М.], 1959, № 40; Костяшкин Э., Майорова И., Самообслуживание в нач. классах, «Нач. школа», 1959, № 8; Самообслуживание — составная часть трудового воспитания, «Нар. образование», 1959, № 9 (приложение); Иванова А. И. и Корчагина В. Я., Обслуживают себя сами, М., 1962; Самообслуживание, в сб.: Принципы организации школьного коллектива. [Сост. Л. С. Ходаковский], М., 1965; Петрова В. И., О самообслуживании в школе, М., 1961; Гордин Л. Ю., Коллективное самообслуживание школьников, М., 1965.

Л. Ю. Гордин. Москва.

САМОСОЗНА́НИЕ — осознание человеком самого себя как члена общества, своих взаимоотношений с окружающим миром, другими людьми, своих действий и поступков, мыслей и чувств, всего многообразия качеств личности. Исторически С. возникло на основе общественно-трудовой деятельности людей, в процессе к-рой у человека развилась не только способность познавать предметы и явления окружающего мира, в том числе других людей, но и способность сознавать самого себя. В процессе историч. и индивидуального развития человек приходит к С. опосредствованным путём, через познание других людей. Как указывал К. Маркс, «...человек сначала смотрится, как в зеркало, только в другого человека» («Капитал», т. 1, 1955, с. 59, прим.), сравнивает себя с другими людьми и лишь на основе познания окружающих людей, через своё отношение к ним и их отношение к нему самому начинает так или иначе относиться и к самому себе, соединяя в своём лице одновременно субъект и объект познания. Потребность в С. определяется потребностью выяснить своё место в обществе, в жизни, необходимостью правильной организации своей деятельности, своих взаимоотношений с другими людьми.

Элементарные формы С. начинают складываться и развиваться уже в дошкольном возрасте, гл. обр. в процессе игры (когда создаются различного рода оценочные ситуации, позволяющие ребёнку сравнивать себя с другими детьми), а также на основе оценки ребёнка взрослыми. В школьном возрасте развитие С. происходит в процессе учебной, общественной, трудовой деятельности под решающим влиянием школьного коллектива и растущих требований, предъявляемых школьнику со стороны взрослых. Заметный скачок в развитии С. происходит в подростковом возрасте, что связано с характерным для подростка повышенным интересом к собственной психич. жизни, стремлением разобраться в себе, познать сильные и слабые стороны своей личности, оценить свои личные качества. С. старшего школьника поднимается на ещё более высокую ступень, в результате чего у него создаётся единая система оценочных представлений о собственных физич., моральных, волевых и интеллектуальных качествах. В этом и в ещё более зрелом возрасте С. связано с всесторонней оценкой своей личности с точки зрения требований, предъявляемых обществом, с определением своего места в системе человеческих отношений.

Правильное развитие С. и тесно связанной с ним самооценки основывается на объективных данных — анализе фактов собственного поведения, своих взаимоотношений с другими людьми, объективных результатов своей деятельности с учётом оценки себя окружающими. В целом для развития С. характерно следующее: 1) постепенное расширение круга явлений, на к-рые распространяется С. (сначала осознаются лишь конкретные поступки и действия, а затем также и мотивационная сфера поведения и устойчивые черты личности); 2) рост самостоятельности суждений о себе (если, напр., у младшего школьника самооценка ещё не отделима от оценки, даваемой ребёнку взрослыми, то подростки проявляют гораздо бо́льшую самостоятельность, обнаруживая тенденцию смотреть на себя уже «своими глазами»); 3) рост критичности и объективности самооценки.

Воспитание С. у детей должно преследовать след. цели: 1) воспитание потребности в С., в анализе и оценке своего поведения и деятельности; 2) помощь детям в правильной и объективной оценке самих себя, своих качеств и поведения, поскольку даже старший школьник, пытаясь самостоятельно анализировать своё поведение, свои мысли и чувства, черты своей личности и так или иначе оценить себя, нередко допускает ошибки, недооценивая или (чаще) переоценивая себя, делая о себе случайные или противоречивые заключения и вследствие этого иногда неверно определяя линию своего поведения; 3) создание у детей установки на *самовоспитание*, привитие им нетерпимости к выявленным недостаткам, настойчивого желания исправить их.

Так как ребёнок учится познавать себя через познание других людей, надо, где это возможно,— в про-

цессе игры, учения, чтения художественной лит-ры, просмотра кинофильмов и т. п.— обращать внимание ребёнка на особенности поведения других людей, фиксировать его внимание на их положительных сторонах, указывать на их недостатки, постепенно побуждая ребёнка к подобной же оценке самого себя.

Учителя, воспитатели, родители должны постоянно обращать внимание на оценочные суждения детей в отношении собственного поведения, собственных поступков, собственной личности, деятельности, взаимоотношений с окружающими. В случае неправильной самооценки — недооценки или переоценки — необходимо тактично и очень обоснованно (опираясь на конкретные и притом бесспорные факты) указать на ошибки, допускаемые ребёнком, помочь ему внести соответствующие поправки, коррективы в эти оценочные суждения. При этом важно, чтобы это делал не воспитатель, а сам ребёнок с помощью воспитателя, чтобы новые суждения не были «навязаны» ребёнку, а приняты им с убеждением в их правильности.

Воспитатели должны использовать каждый повод для того, чтобы показать, как правильно анализировать поведение других, побуждая ребёнка переносить это умение и на анализ самого себя. Беседуя по поводу конкретных фактов, наблюдаемых в жизни, обсуждая прочитанные книги, кинофильмы и т. п., следует сравнивать, сопоставлять, анализировать под этим углом зрения поступки ребёнка (ни в коем случае не навязчиво-назидательно — это только оттолкнёт ребёнка, особенно подростка), обращать главное внимание на то, как правильно оценивать себя, показывать, как основывать эти суждения на объективных фактах (напр., на анализе результатов своей деятельности, особенно на анализе взаимоотношений с окружающими, на отзывах и мнениях других людей о ребёнке и т. д.). Надо учить детей понимать, какие поступки и о чём именно могут свидетельствовать, какие особенности личности в них проявляются. Особое значение в этой связи имеет курс лит-ры как своеобразный курс человековедения. Важную роль в формировании С. играет хорошо воспитанный и целеустремлённый дет. коллектив (см. *Коллектив детский*), побуждающий школьника внимательно анализировать и правильно оценивать с точки зрения требований коллектива и взрослых своё поведение, особенности своей личности и принимать меры к выправлению своих недостатков.

Лит.: Ананьев Б. Г., К постановке проблемы развития детского самосознания, «Изв. АПН РСФСР», 1948, в. 18; Горбачева В. А., К вопросу о формировании оценки и самооценки у детей, там же; Ширман А. Л., Формирование отношений к коллективу и развитие самосознания старших школьников, там же; Божович Л. И., Особенности самосознания у подростков, «Вопр. психологии», 1955, № 1; Собиева Г. А., Формирование самосознания и самооценки у подростка, в сб.: Докл. на совещании по вопросам психологии личности, М., 1956; Чаматаш. Р., Об условиях и путях формирования самосознания ребёнка, там же; его же, Вопросы самосознания личности в сов. психологии, в кн.: Психологич. наука в СССР, т. 2, М., 1960; Анкудинова Н. Е., О развитии самосознания у детей, «Дошк. воспитание», 1958, № 2; Ковалев А. Г. и Бодалев А. А., Психология и педагогика самовоспитания, Л., 1958; Крутецкий В. А. и Лукин Н. С., Психология подростка, 2 изд., М., 1965. *В. А. Крутецкий.* Москва.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ — многообразные виды индивидуальной и коллективной уч. деятельности школьников, осуществляемой ими на классных и внеклассных занятиях или дома по заданиям, без непосредственного участия учителя. Выполнение этих заданий требует от уч-ся активной мыслительной деятельности, самостоятельного решения различных познавательных задач (см. *Задача* в обучении), применения ранее усвоенных знаний. Уч-ся приучаются к *самоконтролю*, у них воспитывается ответственное отношение к уч. труду, стремление к товарищеской взаимопомощи. Применяя различные виды самостоятельной уч. работы, необходимо стимулировать развитие познавательной активности и самостоятельности уч-ся во всей системе уч. занятий (активная мыслительная деятельность уч-ся при слушании рассказа учителя, при проведении учителем беседы, спрашивании и т. п.).

Наиболее распространённые виды С. р. у.: работа с учебником, уч. пособиями или первоисточниками, решение задач, выполнение упражнений, *сочинения* и *изложения*, самостоятельные *наблюдения*, *лабораторные работы*, *опытническая работа*, *конструирование*, *моделирование*, выполнение трудовых заданий.

По дидактич. целям С. р. у. можно разделить на подготовительные, направленные на усвоение новых знаний, тренировочные, обобщающе-повторительные и контрольные. Подготовительная С. р. у. чаще всего имеет целью повторение ранее изученного материала, необходимого для сознательного усвоения новых знаний или для формирования новых *умений* и *навыков* и включения их в общую систему знаний по тому или иному уч. предмету. К таким С. р. у. относятся выполнение упражнений и решение задач, требующих применения соответствующих знаний, выборочное повторительное чтение учебников, использование справочной лит-ры, составление схем и таблиц, обобщающих и систематизирующих необходимые сведения по ранее пройденным разделам программы, и др.

С. р. у., особенно в ст. классах, может быть широко использована и для усвоения новых знаний. При планировании темы в целом или отдельного урока учитель выделяет часть материала, наиболее доступного пониманию уч-ся, для самостоятельного изучения в классе или дома. В одних случаях — это определённый круг сведений и фактов, в других — несложные обобщения и выводы. В этих целях применяются: работа с первоисточниками и справочной лит-рой, простейшие лабораторные работы, просмотр уч. фильмов и диафильмов, прослушивание уч. звукозаписей, просмотр телепередач (см. *Технические средства* обучения), анализ жизненного опыта уч-ся.

Наибольшее применение С. р. у. находят при *закреплении* и совершенствовании знаний, умений и навыков. Уч-ся поручается выполнение упражнений, уч.-трудовых операций, лабораторных и практич. работ, решение задач и др. Задания, даваемые уч-ся, должны состоять не в многократном механич. воспроизведении усвоенных знаний, а в осмысленном применении их в многообразных ситуациях, в решении сложных познавательных задач.

Обобщающе-повторительные С. р. у. обычно завершают изучение темы или раздела программы. Часто они предшествуют *контрольным письменным работам*, зачётным занятиям, выпускным *экзаменам*. Содержание обобщающе-повторительных работ должно, с одной стороны, способствовать широким обобщениям, с другой — вычленению из всей суммы усвоенных знаний наиболее существенного, основного.

Задания для С. р. у. могут быть фронтальными и индивидуальными. Индивидуализация заданий способствует тому, что все уч-ся работают в оптимальном для себя темпе (см. *Индивидуализация обучения*). Распространение получают задания с печатной основой: рабочие тетради, обучающие тексты, карточки и т. п. Применение их освобождает уч-ся от значительного объёма механич. работы, не имеющей существенного значения, и позволяет при меньшей затрате времени во много раз увеличить объём эффективной С. р. у.

В большинстве случаев все виды классной С. р. у. выполняются индивидуально. Но возможна и коллективная форма организации С. р. у. Напр., нек-рые виды лабораторных работ, измерительные работы на местности, опытно-практич. работы по с. х-ву часто выполняются бригадами или звеньями. Активное участие

в работе каждого члена бригады или звена достигается чётким распределением обязанностей между коллективно работающими уч-ся и индивидуальной проверкой результатов коллективной работы.

Целям повышения уровня познавательной активности уч-ся и ускорения процесса усвоения знаний, умений и навыков должно служить *программированное обучение*, к-рое может рассматриваться как особым образом организованная система С. р. у.

Познавательная активность уч-ся в процессе обучения зависит не только от количества уч. времени, выделяемого на С. р. у., но и от характера этой работы, от того, насколько она требует от уч-ся самостоятельности в суждениях и практич. действиях. Степень же самостоятельности уч-ся при выполнении заданий учителя определяется характером мыслительных операций, выполняемых школьниками, их развитием, уровнем теоретич. и практич. подготовки. Первоначально уч-ся выполняют упражнения и решают задачи с предварительным фронтальным их разбором, пишут сочинения по коллективно составленному плану, ставят опыты под непосредственным руководством учителя, выполняют трудовые операции, воспроизводящие действия учителя, и т. д. Нек-рые задания (напр., для уч-ся, недостаточно владеющих навыками самостоятельной работы, или задания повышенной сложности) содержат указания о способах и последовательности выполнения работ. Так, лабораторные и практич. работы часто выполняются по инструкционным картам, в к-рых определено задание, указаны необходимое оборудование, порядок выполнения работы, меры безопасности, поставлены контрольные вопросы. После такой подготовки уч-ся могут работать самостоятельно по более общим заданиям и без вмешательства со стороны учителя. Напр., в ст. классах перед уч-ся ставится практич. задача в общем виде, они сами разрабатывают план и определяют последовательность выполнения лабораторной работы. Всё больший удельный вес в С. р. у. приобретают элементы науч. исследования (см. *Исследовательский принцип* в обучении). Степень самостоятельности уч-ся возрастает не только по мере перехода их из класса в класс, но и в пределах изучения каждой темы программы.

Пед. эффективность С. р. у. в большой степени зависит от качества руководства ею со стороны учителя. Он разрабатывает систему заданий и чётко определяет задачу каждой С. р. у., обучает уч-ся рациональным приёмам умственного труда, инструктирует уч-ся перед выполнением задания, наблюдает за ходом классной С. р. у., своевременно оказывает помощь уч-ся в преодолении возникающих трудностей и исправлении допускаемых ошибок, подводит итоги, анализирует и оценивает результаты каждой работы.

Лит.: Скаткин Л. Н., Воспитание навыков самостоятельной работы у уч-ся при выполнении ими домашних заданий, М., 1955; Дидактика, пер. с нем. Под ред. И. Н. Казанцева, М., 1959; Данилов М. А., Процесс обучения в сов. школе, М., 1960; Есипов Б. П., Самостоятельная работа уч-ся на уроках, М., 1961. *В. П. Стрезикозин.* Москва.

САМОСТОЙТЕЛЬНОСТЬ — одно из свойств личности. Характеризуется 2 факторами: во-первых, совокупностью средств — знаний, умений и навыков, к-рыми обладает личность; во-вторых, отношением личности к процессу деятельности, её результатам и условиям осуществления, а также складывающимся в процессе деятельности связями с другими людьми.

Эти 2 фактора взаимосвязаны. Если, напр., при постановке нек-рой задачи у человека обнаруживается побуждение к действию, желание отказаться от посторонней помощи, то он обладает необходимой для С. мотивационной установкой. Однако, если при этом он не имеет соответствующих знаний, умений или навыков, то, характеризуя этого человека, можно сказать,

что он самоуверен, самонадеян и т. п., но не самостоятелен. И в том случае, когда человек обладает необходимой суммой средств для выполнения деятельности без чьей-либо помощи, но отсутствие необходимой мотивационной установки не даёт ему возможности совершать действие без побуждения извне, нельзя приписать ему такое свойство личности, как С.

Выяснение условий формирования С. как свойства личности является основным в данной проблеме. С.— не абстрактная характеристика личности вообще, а характеристика, соотносимая с поведением личности. Человек, самостоятельный в одних сферах деятельности, может оказаться весьма несамостоятельным в других.

Формирование С. в процессе обучения— одна из осн. задач школьного обучения. Соответственно, анализ условий такого формирования — одна из задач науки педагогики. Характер подобного анализа (иногда почти полное отсутствие этого анализа) определяется общими методологич. установками исследователя. В истории педагогики зафиксированы 2 противоположные концепции. Одна рассматривала обучающегося как пассивный объект воздействия, в к-рый надо было вложить определённую сумму знаний, умений и навыков. При такой установке вопрос о формировании самостоятельности в обучении не мог быть поставлен на науч. основу (Дж. *Локк*, И. Ф. *Гербарт*). В противоположной концепции (Ж. Ж. *Руссо*, Дж. *Дьюи*) исходным было представление о развитии как саморазвитии, как о развёртывании заложенных природных свойств личности. По этой концепции обучение может лишь способствовать или затруднять такое саморазвитие. В трудах этих авторов и их последователей много говорится о С. Центральная идея сторонников этой концепции —не мешать спонтанному проявлению С. Задача целенаправленного формирования С. в обучении также не могла быть поставлена.

Сов. психолого-педагогич. мысль, используя передовые идеи зарубежных педагогов и психологов, развивает представления о развитии как усвоении накопленной человечеством культуры (Л. С. *Выготский*, А. Н. *Леонтьев*), об активном и творческом характере личности (Н. Ф. *Добрынин*, С. Л. *Рубинштейн*), к-рые позволили преодолеть указанные ошибочные концепции. Усвоение культуры предполагает не только овладение нек-рой совокупностью знаний, умений и навыков, но и выработку определённых, неразрывно связанных с ними свойств личности. Этим определяется марксистское понимание целей *образования*, признание того, что формирование С. является одной из конечных целей школьного обучения. Для реализации этих исходных положений в пед. практике важна разработка след. осн. представлений: идеи о различных уровнях самостоятельности, представления о значении логико-психологич. средств и представления о роли учителя в процессе формирования С.

При определении уровней С. исходят прежде всего из того, какое содержание может быть усвоено при обучении без внешней помощи. Определяющим здесь является такой компонент С., как наличие соответствующих знаний, умений и навыков. Первое общее различение в русле этой идеи было получено на основе разработанного в *гештальтпсихологии* (К. Коффка, О. Зельц, М. Вертхеймер, К. Дункер) членения деятельности на репродуктивную — воспроизводящую и продуктивную— творческую. В первом случае деятельность осуществляется на основе заранее заданного образца, заранее заданного учителем средства — правила, формулы и т. п. В этом случае говорится о С. в воспроизводящей деятельности. Во втором случае вносится изменение в осуществление самого действия по сравнению с заданным образцом или средством деятельности. И здесь уже С.

заключается не в получении продукта по заданному пути, а в самом факте нахождения некоего нового, в чём-то отличного пути. Такую С. можно определить как творческую.

С. в воспроизводящей деятельности функционально выступает как первичная форма С. Именно—функционально, ибо усложнение самих видов деятельности неизбежно приводит к необходимости формировать это свойство личности на протяжении всего периода обучения. При характеристике С. имеет значение не только тип решаемой задачи, но и степень её сложности.

Творческая С. может быть разбита, в свою очередь, на ряд ступеней или уровней (эта проблема ещё далека от полной и детальной разработки). Одна из наиболее простых форм творческой С.— деятельность с комбинированием ранее заданных по отдельности средств. Творчество здесь проявляется в том, что эти средства берутся совместно в нек-рой ранее не встречавшейся ученику комбинации, напр. при решении геометрич. задач, когда ученик должен сам использовать нек-рое количество порознь объясняемых ему учителем теорем. Функционально (в выше объяснённом смысле этого слова) более высокий уровень творческой С. проявляется тогда, когда ученик начинает перестраивать данный ему для изучения материал, напр. составляет план, несколько отличный от изложения в стандартном пособии, привлекает дополнительные материалы и т. п. Ещё более высокий уровень творческой С. проявляется тогда, когда ученик, решая поставленные перед ним задачи, без помощи учителя овладевает новым для себя знанием, вырабатывает новые умения и навыки. Наиболее высокий уровень С. —стремление к самостоятельной постановке проблем и их решению, С. в осуществлении поисковой деятельности (см. *Исследовательский принцип* в обучении).

Развитие С. как качества личности в процессе обучения состоит не только в совершенствовании знаний, умений и навыков, но и в усложнении мотивов. Здесь также можно выделить ряд последовательных уровней. Напр., мотивация при С. в воспроизведении (сделать так же хорошо, как и учитель) наиболее характерна для начала обучения. Позднее начинают приобретать значение такие мотивы к самостоятельной работе, как получение высокой оценки, соревнование с др. уч-ся и т. п. Наиболее высокий уровень мотивации связан с интересом к изучаемому предмету и с общественно-практич. значимостью осуществляемой деятельности. Эти мотивы уже более характерны для С. старших школьников.

Выше суммарно рассматривались — как один из компонентов С. — знания, умения и навыки. Ядро этого компонента — умения и навыки логич. работы с материалом, т. е. совокупность многочисленных логико-психологич. средств. К ним относятся: умение проводить сравнения и сопоставления, овладение классификацией (Ж. *Пиаже*); приёмы индуктивного выявления причин нек-рых явлений (Ф. *Бэкон*, Дж. С. *Миль*), правила силлогистич. вывода; умение составлять план и отделять главное от второстепенного, выделять осн. соотношения и др. Важно подчеркнуть, что подлинная С. в обучении прежде всего является результатом развития у уч-ся умения владеть совокупностью этих приёмов, другими словами,— результатом развития их *мышления*.

В противоположность концепции имманентного, спонтанного саморазвития свойств личности, в сов. педагогике разработано и широко применяется в школьной практике положение об активной роли учителя в формировании всех свойств личности и, в частности, такого свойства, как С. Учитель должен активно формировать С. в обучении, как в смысле овладения уч-ся

необходимыми знаниями, умениями и навыками и в первую очередь логич. умениями и навыками, так и в смысле создания особых личностных отношений к деятельности и её продуктам. В последнем плане каждая ситуация обучения включена в рамки более широкой ситуации воспитания.

При акценте на *самостоятельную работу учащихся* изменяется роль учителя в процессе обучения. Осн. функцией учителя при этом является управление (с соответствующей корректировкой) самостоятельной познавательной деятельностью уч-ся, постановка перед ним системы посильных задач, в итоге решения к-рых ученики самостоятельно приходят к необходимым выводам, а не просто передача им нек-рой суммы знаний. Это, конечно, не отвергает необходимости в построении образцов деятельности там, где это нужно.

Формирование С. в обучении занимает значительное место при использовании программированной методики обучения (см. *Программированное обучение*).

Лит.: Леонтьев А. Н., Развитие психики. Очерк теории, [б. м.], 1940 (Дисс.); Проблема активности личности, М., 1954; Выготский Л. С., Мышление и речь. Избр. психологич. исследования, М., 1956; Морозов М. Ф., Воспитание самостоятельной мысли школьника в учебной работе, М., 1959; Ганелин Ш. И., Дидактический принцип сознательности, М., 1961; Есипов Б. П., Самостоятельная работа уч-ся на уроках, М., 1961; Кабанова-Меллер Е. Н., Психология формирования знаний и навыков у школьников, М., 1962; Лернер И. Я., Ознакомление уч-ся с методами науки как средство связи обучения с жизнью. (К вопросу об исследовательском принципе в обучении), «Сов. педагогика», 1963, № 10; его же, Изучение истории СССР в 9 классе. (Вопросы активизации познавательной деятельности уч-ся), М., 1963, гл. 3; Вопросы активизации мышления и творческой деятельности уч-ся, М., 1964; Дункер К., Психология продуктивного (творческого) мышления, в сб.: Психология мышления, М., 1965.

И. Г. Алексеев. Москва.

САМОУПРАВЛЕ́НИЕ ДЕ́ТСКОЕ — участие детей в управлении и руководстве делами своего коллектива. В сов. школе — один из важнейших принципов организации дет. коллектива и деятельности пионерской и комсомольской орг-ций.

С. д. начинает свою историю ещё в феодальной сословной школе. С нач. 20 в. оно получает широкое развитие в бурж. школе США, Германии, Англии и др. С. д. в бурж. школе имеет целью воспитание послушного гражданина, убеждённого в незыблемости существующего строя, по существу является завуалированной формой подчинения детей педагогам, носит ярко выраженный антиколлективистич. характер.

Цели и задачи С. д. в сов. школе в корне противоположны тем, к-рые ставит бурж. школа, и состоят в подготовке активных участников общественного коммунистич. самоуправления, в воспитании инициативных организаторов, коллективистов.

Большой вклад в теорию С. д. внесла Н. К. Крупская. В её работах по вопросам С. д. содержится марксистская критика С. д. в бурж. школе, обобщение опыта единой трудовой школы в воспитании юных организаторов. Крупская подчёркивала, что «борьба за политехническую школу в то же время является и борьбой за правильно поставленное самоуправление» (Пед. соч., т. 3, 1959, с. 436). Теория и практика С. д. получили своё значительное развитие в опыте А. С. Макаренко, к-рый осуществил в колонии им. Горького и коммуне им. Дзержинского прогрессивную систему С. д., использовал его как принцип организации коллектива (см. *Коллектив детский*) и разработал методику пед. руководства им. Широкое распространение практика С. д. получила в конце 20-х гг. в единой трудовой школе. С сер. 30-х гг. начинается упадок С. д., обусловленный нарушением демократич. принципов в руководстве школой и сведением воспитательной работы к «учебной деятельности». В 50—60-х гг. осуществление на практике ленинского принципа соединения обу-

чения с производительным трудом и укрепление связи школы с жизнью привели к новому подъёму работы сов. школы по развитию С. д. Подготовка школьников к участию в общественном коммунистич. самоуправлении достигается в процессе всей уч.-воспитательной работы школы, и особо важную роль в этом играет С. д., т. к. оно развивает у уч-ся организаторские способности, чувство ответственности, инициативу; увеличивая число организаторов в коллективе, помогает добиваться лучших практич. результатов в учении, труде и всей работе школы в целом. С. д. является одновременно и одним из гл. условий развития самостоятельности личности. С. д. — коммунистич. принцип организации школьного коллектива: оно вносит в жизнь школы то новое, что рождается в общественных отношениях. Роль С. д. в организации коллектива уч-ся состоит в том, что оно формирует органы коллектива, развивает педагогически целесообразные отношения взаимной ответственности и подчинения, способствует возникновению и развитию общественного мнения. С. д. содействует сплочению школьного коллектива, объединяя и направляя работу первичных коллективов по единому плану. Наличие конкретных форм С. д., состав органов коллектива и их взаимосвязь определяются содержанием деятельности воспитанников, организуемой педагогами, структурой школьного или иного дет. коллектива и уровнем развития организаторских способностей.

В практике сов. школы сложились многообразные формы С. д. В первичном коллективе — классе, отряде, пионерском звене — выделяются из числа воспитанников ответственные лица, организующие своих товарищей на конкретном участке работы — староста, председатель отряда, звеньевой, физорг и др. (см. *Актив ученический*). Действия всех активистов координирует руководящий орган первичного коллектива — совет актива, совет отряда и т. п. В едином коллективе школы имеются руководящие органы, в состав к-рых избираются, как правило, представители первичных коллективов: совет школы, комитет комсомола, совет дружины, *ученический комитет*. В школах создаются также и другие общешкольные органы С. д., к-рые могут быть секторами или комиссиями при комитете комсомола и совете дружины: совет физкультуры, правление школьного клуба и др. Каждый из этих органов отвечает за определённый раздел работы в целом по школе и направляет соответствующую деятельность первичных коллективов. Высшим органом являются общее собрание уч-ся, сбор дружины, комсомольское собрание (см. *Собрания*). Для руководства текущими делами и их выполнения в коллективе организуется поочерёдное *дежурство* уч-ся.

С развитием в школах различных видов клубной работы возникли соответствующие им формы С. д.—объединение уч-ся по интересам. Школьные кружки, театры, кинотеатры, музеи, *клубы школьные* возникают на основе самодеятельности уч-ся и не могут полноценно функционировать без С. д. Как правило, формам привлечения уч-ся к организаторской деятельности в этих объединениях присущи общие черты школьного самоуправления. Так же создаются органы, направляющие работу объединения в целом (советы, правления, комиссии), и назначаются или избираются ответственные за отдельные участки работы, проводится дежурство.

Подготовка воспитанников к участию в общественном коммунистич. самоуправлении в значительной мере имеет целью воспитание знающих, умелых организаторов производства. Целиком оправдала себя на практике бригадная форма организации дет. коллектива в производительном труде. С. д. в труде организуется по первичным коллективам (звеньям, участкам), где выделяются звеньевые, учётчики, контролёры и др., и в целом по бригадам, где создаётся совет бригады во главе с председателем, действует общее собрание.

Конкретные формы С. д. складываются в каждой школе в зависимости от условий её работы, традиций и накопленного опыта, и поэтому в деталях здесь возможны различные варианты. Вместе с тем система С. д. в сов. школе характеризуется общими осн. чертами, соблюдение к-рых обязательно для достижения положительных воспитательных результатов и нормального развития дет. коллектива. В опыте школ, развивающих С. д., сложилось правило: каждому делу — свой организатор, каждому разделу работы — свой орган коллектива. Поэтому с расширением организаторских функций школьных коллективов возрастает число ответственных лиц и специализированных органов школьного коллектива и, следовательно, увеличивается число воспитанников, принимающих участие в организации жизни школы — вплоть до полного охвата этой деятельностью всех уч-ся. Создание новых органов диктуется не прихотью педагогов и пионервожатых, а жизненными потребностями. Всем членам актива и каждому органу коллектива должны быть даны не мнимые, фиктивные, а действительные права и обязанности, к-рые усложняются и расширяются с накоплением организаторского опыта воспитанников. С. д. выходит за рамки школы.

Диалектика системы С. д. предполагает развитие её от автономии отдельных органов (на первых порах) к подчинению их друг другу, к осуществлению централизованного руководства.

Вся система С. д. в сов. школе строится на основе важнейшего принципа сов. и партийной демократии— демократич. централизма. Осн. чертой системы С. д. является руководящая роль комсомольской и пионерской организаций в деятельности всех органов школьного и классных коллективов. С накоплением у детей опыта изменяется самый способ привлечения их к организаторской деятельности: от прямого назначения педагогами ответственных за определённый участок работы к выборности на демократич. началах и далее к простой очерёдности в выполнении функций организаторов.

Система С. д. не возникает стихийно в результате развития дет. коллектива, без участия педагогов. Ведущей силой развития С. д. является пед. руководство, к-рое решает осн. задачи: разработку наиболее целесообразных форм и структуры С. д., инструктаж и обучение юных организаторов, включение воспитанников в организаторскую деятельность.

Не может быть постоянных форм С. д. в школе—они изменяются вместе с развитием коллектива; и формы, сложившиеся в одной школе, не могут быть шаблонно использованы в другом коллективе. Поэтому задача педагогов состоит в том, чтобы изучать состояние С. д. в своей школе, видеть реальные возможности своих воспитанников и в соответствии с этим вносить изменения в структуру и содержание работы органов дет. коллектива. Организаторская деятельность, в к-рую вовлекается сначала часть, а затем и все школьники, требует спец. выучки. Нужно постоянно учить детей осн. приёмам организаторской работы, воспитывать у них необходимые для этого качества. С этой целью организуются спец. семинары, на к-рых ребята учатся планировать и коллективно обсуждать свою работу, распределять обязанности среди товарищей, налаживать учёт и контроль и др. Не следует ждать проявления стихийного интереса детей к участию в управлении делами своего коллектива, нужно требовательно вовлекать их в организаторскую деятельность, добиваясь участия каждого в С. д. Основой успеха в этом деле является хорошие товарищеские отношения между педагогами и детьми, отношения, в к-рых нет места администрированию со стороны учителей и недоверию

со стороны учащихся. Практически пед. руководство С. д. организуется по двум направлениям: работа классных руководителей и воспитателей с активом и органами первичных коллективов и прикрепление отдельных педагогов к общешкольным органам для помощи им в руководстве разделами деятельности коллектива (уч., трудовой, спортивной работой и т. п.).

Вопросы С. д. разрабатываются н.-и. пед. учреждениями и пед. вузами. Большое внимание развитию С. д. было уделено на Всесоюзной науч.-методич. конференции по проблемам пионерского движения (1963).

Лит.: Крупская Н. К., О школьном самоуправлении, Собр. соч., т. 1, 5, М., 1957—59; Макаренко А. С., Проблемы школьного сов. воспитания, Соч., т. 5, М., 1958; Белоусов С. Н., Этапы развития школьного самоуправления, 2 изд., М., 1930; Коротов В. М., Самоуправление школьников, М., 1962; его же, Еще о самоуправлении, «Нар. образование», 1963, № 8; его же, Самоуправление и производительный труд школьников, там же, 1964, № 2; Проблемы пионерского движения, [М.], 1963; Козлов И. Ф., Единство воспитания и жизни детей, М., 1964.

В. М. Коротов. Москва.

САНАТО́РИЙ ДЕ́ТСКИЙ — лечебно-профилактическое стационарное учреждение для детей. В С. д. направляются главным образом дети, выздоравливающие после перенесённых заболеваний и операций, ослабленные, физически слаборазвитые, а также дети с недалеко зашедшими формами хронических заболеваний. В С. д. применяется комплекс оздоровительных мероприятий: гигиенический режим с максимальным пребыванием на свежем воздухе, лечебное и рациональное питание, витаминотерапия, физиотерапия, лечебная гимнастика, а на детских курортах (см. *Курорты детские*), кроме того, широко используется грязелечение и лечение минеральными водами. В зависимости от профиля С. д. в нём пользуются всеми необходимыми при данном заболевании и доступными в санаторных условиях спец. методами лечения. Помимо туберкулёзных, имеются специализированные санатории для детей с последствиями ревматизма, с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, с хронич. пневмонией, заболеваниями органов пищеварения и др.

С. д. обеспечиваются квалифицированными кадрами врачей и педагогами-воспитателями, имеющими ср. или высшее образование. Мед. обслуживание в них сочетается с воспитательной и пед. работой.

Руководство С. д. осуществляет гл. врач-педиатр; пед. коллектив возглавляет зав. пед. частью, к-рый является помощником гл. врача по уч.-воспитательной работе с детьми. С. д., как правило, организуются не менее чем на 50 мест и не более чем на 150 мест для детей дошкольного возраста и на 250 мест для школьников; психоневрологические — не более чем на 100 мест. Разработан типовой проект С. д. на 360 мест. На каждые 25 детей дошкольного и школьного возраста предусматривается по 2 педагога-воспитателя (в психоневрологич. санаториях — на каждые 15 детей). В санаториях с длительными сроками лечения (туберкулёзных, с последствиями полиомиелита и т. п.) организованы особые школы, в к-рых педагоги-воспитатели проводят с детьми школьного возраста занятия применительно к программе массовой школы, но по уч. плану несколько видоизменённому для ослабленных детей. Число учеников в классе обычно не превышает 20, что даёт возможность при 3 уроках в день по 35—40 мин. успешно проходить школьную программу.

Направляют детей в С. д. в порядке этапного лечения после выписки их из больницы или по рекомендации детских поликлиник, в соответствии с установленными для каждого санатория мед. показаниями; путёвки предоставляются детям бесплатно (за счёт гос. бюджета). Мед. отбор детей в санатории проводится санаторно-курортными отборочными комиссиями при дет. поликлиниках, детских отделениях туберкулёзных и психоневрологич. диспансеров. Сроки пребывания детей в С. д. колеблются от 2—3 мес. до полного клинич. выздоровления.

САНАТО́РНО-ЛЕСНА́Я ШКО́ЛА — спец. уч.-воспитательное учреждение для детей с туберкулёзной интоксикацией. В СССР С.-л. ш. находятся в системе общеобразовательных уч. заведений мин-в просвещения (нар. образования) и являются частью системы *специальных школ*, предназначенных для ослабленных детей и детей, страдающих различными психич. и физич. недостатками.

В С.-л. ш. направляются дети со след. заболеваниями, состоящие на учёте в дет. отделениях туберкулёзных диспансеров и туберкулёзных отделений поликлиник: туберкулёзная интоксикация 1—2-й степени, туберкулёз периферич. лимфатич. желёз (без наличия свищей), остатки плеврита, туберкулёзный бронходенит в стадии рассасывания или уплотнения, инфильтрация в стадии рассасывания или уплотнения, затихшие формы костно-суставного туберкулёза после лечения в санатории или на дому (спондилиты, кокситы, гониты), если ребёнок может передвигаться без посторонней помощи. Дети в С.-л. ш. направляются врачебной комиссией, состоящей из представителей туберкулёзного диспансера, врача и директора С.-л. ш. Комплектуются С.-л. ш. на 2 периода в год: с 25 октября по 31 мая (уч. год) и с 25 июня по 25 августа (на летний оздоровительный период). С.-л. ш. открываются, как правило, в загородной местности, недалеко от леса или непосредственно в лесу, в приспособленных или специально построенных помещениях, вблизи от городских населённых пунктов. Организуются они на 100—200 мест для детей в возрасте от 7 до 14 лет.

Наряду с профилактич. и лечебными мероприятиями С.-л. ш. решает общеобразовательные задачи, организуя с детьми уч.-воспитательную работу по программам соответствующего класса массовой школы (в пределах 1—7 классов). При организации уч.-воспитательной работы учитываются особенности развития туберкулёзных детей. Такие дети отличаются повышенной нервной возбудимостью, нек-рой неустойчивостью внимания и быстрой утомляемостью. В силу этого уч. занятия в С.-л. ш. организуются с классом в 25 чел., продолжительность урока — 40 мин., перемены —10 мин., большая перемена — от 30 мин. до 1 ч. Занятия, как учебные, так и внеклассные, в значительной части проводятся на открытом воздухе, перемены — обязательно на открытом воздухе. Уч.-воспитательная работа проводится под контролем и при непосредственном участии врача, к-рый устанавливает сроки отдельных видов внеклассной работы и индивидуальную нагрузку отдельных уч-ся. Уч. занятия проводятся обязательно в одну смену, занятия одного учителя с 2 классами не допускаются. Большое место отводится индивидуальной работе с уч-ся. Режим дня С.-л. ш. предусматривает: для уч. занятий — 4—5 ч., для внеклассной работы, включая подготовку заданий, прогулки, доступный детям спорт и т. п., — 6—7 ч., для сна — 11—12 ч. (обязателен дневной сон на открытом воздухе). Питание—4—5-кратное; ежедневный пищевой рацион уч-ся должен обеспечить 3—3,5 тыс. калорий.

САНГВИ́НИК (от лат. sanguis — кровь; жизненная сила) — человек, обладающий сангвинич. темпераментом, физиологич. основу к-рого составляет сильный, уравновешенный и подвижный тип высшей нервной деятельности; для С. характерны живость, подвижность, стремление к частой смене впечатлений, быстрый отклик на окружающие события, сравнительно спокойное отношение к неудачам и неприятностям. Как и любой другой тип темперамента, сангвинич. темперамент может стать основой различных свойств характера в зависимости от условий жизни и воспитания. Обладая рядом ценных свойств (живость, отзывчивость и т. п.), сангвинич. темперамент при неправильном воспитании человека может привести к склонности «разбрасываться», к слишком частой смене вкусов и интересов и т. п. См. также *Темперамент*, *Типы высшей нервной деятельности*.

САНИТА́РНОЕ ПРОСВЕЩЕ́НИЕ в школе. В сов. школе сложилась система санитарного просвещения, которая ставит своей задачей сообщение школьникам определённого круга мед. и гигиенич. знаний, привитие навыков и привычек по охране здоровья. Гл. составными частями этой системы, взаимосвязанными между собой, являются: 1) гигиенич. обучение и воспитание уч-ся, в к-рое входит преподавание на уроках основ гигиены, предусмотренных школьными уч. программами; внеклассное и внешкольное санитарное просвещение; развитие санитарной самодеятельности уч-ся; повседневное гигиенич. воспитание и контроль за выполнениями уч-ся санитарных навыков и требований; 2) систематич. санитарное просвещение родителей; 3) гигиенич. подготовка учителей.

Ведущим звеном гигиенического обучения и воспитания учащихся является преподавание основ гигиены на уроках. В 1—2-х классах на уроках рус. языка (тема «Забота о здоровье») предусматривается сообщение знаний и воспитание навыков по правильной посадке во время занятий в школе и дома (см. *Осанка*), умыванию, чистке зубов, уходу за волосами и ногтями, уходу за одеждой и обувью, утренней гимнастике, режиму дня и др. В 3—4-х классах элементарные сведения по гигиене даются в сочетании с нек-рыми понятиями о работе органов человека: как беречь и укреплять сердце, как сохранить зрение, правила питания и др. В 5—8-х классах вопросы медицины и гигиены включены в биологию: ботаника (бактерии — возбудители болезней, съедобные и ядовитые грибы, лекарственные и ядовитые растения и др.), зоология (насекомые — переносчики болезней, черви—паразиты, и предупреждение глистных заболеваний, клещи — переносчики энцефалита, меры личной защиты от клещей и др.). Наиболее полно основы гигиены освещаются в курсе анатомии и физиологии человека. Отдельные вопросы медицины и гигиены имеются в курсах физики, химии и других предметов.

Преподавание гигиенич. знаний служит основой для воспитания гигиенич. навыков. Поэтому очень важно, чтобы уч-ся сами проделали работу, связанную с выполнением данного гигиенич. навыка.

Преподавание гигиенич. сведений по мере перехода из класса в класс построено так, чтобы дать уч-ся систематизированные, постепенно усложняющиеся знания. В школьниках надо воспитывать твёрдую убеждённость, что здоровье в руках самого человека, его нужно не только сохранять, но и создавать. Гигиеническое обучение и воспитание осуществляется в тесной связи с физическим, эстетическим и нравственным воспитанием.

Внеклассная и внешкольная санитарно-просветительная работа углубляет и пополняет гигиенич. и мед. знания уч-ся, полученные на уроках, способствуют успешному проведению различных санитарных и лечебных мероприятий в школе. Внеклассная санитарно-просветительная работа тесно связана с мед. осмотром уч-ся, проведением профилактич. прививок, противоглистных лечений и др. Лекции и беседы рекомендуется проводить на актуальные «сезонные темы» (напр., «Гигиена подготовки к экзаменам», «Как хорошо отдохнуть в каникулы», «Весна и витамины», «Гигиена труда в мастерских» и т. п.), на темы, связанные с особенностями возраста, в частности в старших классах—гигиена юноши и девушки. Для уч-ся старших классов проводятся циклы лекций: «Достижения медицинской науки», «Великие учёные—медики», «Береги здоровье смолоду», устраиваются специальные вечера, посвящённые вопросам медицины и гигиены. К таким вечерам приурочиваются выставки, уч-ся готовят доклады, демонстрируют опыты, показывается специальный кинофильм.

Широкое распространение получила кружковая работа: кружки «юных медиков», «юных микробиологов» и др. Как формы внеклассной и внешкольной работы можно рекомендовать викторины, мед. олимпиады, беседы и краткие информации через школьный радиоузел и др. Издательства выпускают научно-художественные и научно-популярные мед. книги для учащихся, по которым можно провести читательские конференции.

Одна из самых распространённых форм санитарной пропаганды — выпуск санитарных газет и бюллетеней. В школах создаются специальные «уголки здоровья» и выставки. Санитарное просвещение входит и в систему работы пионерской организации — организуются сборы: «Цена минуты» (о режиме дня), «Будь сильным, ловким, стройным» и др., проводятся «Дни здоровья».

Важная роль в гигиенич. воспитании школьников принадлежит Союзу об-в Красного Креста и Красного Полумесяца (работа санитарного актива, занятия по программе БГСО).

Одним из практич. результатов санитарно-просветительной работы является санитарная самодеятельность школьников (контроль за чистотой, питьевым режимом, помощь при мед. осмотре и т. п.).

Успех гигиенич. воспитания школьников возможен только в тесном содружестве школы и семьи. Поэтому очень важно санитарное просвещение родителей. Проводятся специальные циклы лекций для родителей, родительские конференции, создаются родительские ун-ты здоровья, родителям раздаются брошюры и памятки по гигиенич. воспитанию детей. Родителей информируют о главнейших медико-санитарных мероприятиях, проводимых в школе, особенно о результатах мед. осмотра.

Не менее важна гигиенич. подготовка учителя, к-рую он получает через общую сеть курсов повышения квалификации учителей, организуемых ин-тами усовершенствования учителей и методич. кабинетами, а также через спец. курсы и семинары по вопросам гигиены и гигиенич. воспитания. Вся система гигиенич. обучения и воспитания школьников и санитарного просвещения родителей осуществляется в тесном содружестве учителей и мед. работников школы. Мед. работники являются членами пед. совета, они систематически информируют учителей о состоянии здоровья школьников, о достижениях мед. науки, посещают уроки учителей, особенно по анатомии, физиологии и гигиене. Методич. консультации для учителей, школьных врачей и мед. сестёр проводят Дома санитарного просвещения, к-рые имеются во всех областных центрах.

Лит.: Трахтман Я. Н., Внеклассная и внешкольная санитарно-просветительная работа, М., 1960; Казанский А. М., Работа учителя по охране здоровья детей. Пособие для учителей нач. классов 8-летней школы, М., 1961; Мильман И. И., Гигиеническое воспитание и обучение в нач. классах восьмилетней школы. Пособие для учителей 1—4 кл., 3 изд., М., 1961; Сергиевский А. М., Олимпиады и конкурсы школьников по охране здоровья, М., 1961; Школьникам о здоровье. Сб. стихотворений и рассказов. Сост. И. И. Мильман, Т. С. Черкасова, 2 изд., М., 1961; Коростелев Н. Б., Использование опытов в пропаганде медицинских и гигиенических знаний, М., 1961; его же, Фланелеграф в санитарном просвещении, М., 1962; его же, Природа и здоровье. Методич. пособие для педагогов, пионервожатых и школьных мед. работников, М., 1963; Сапожникова Р. Г. и Куниджи Н. Н., Гигиеническое воспитание и обучение в процессе занятий в школьных мастерских, М., 1964; Шибаева А. Н., Коростелев Н. Б., Прейсман А. Б., Гигиена девочки, девушки и юноши. (Примерные тексты бесед), М., 1964; Шибаева А. Н., Заяц Л. Д., Туманин Н. Г., Материалы для сани-

тарно-просветительной работы по гигиене девочки и девушки, М., 1964. *Н. Б. Коростелев.* Москва.

САНИТА́РНЫЙ РЕЖИ́М (санитарный и противоэпидемический режим) детских учреждений — комплекс мероприятий, способствующих организации правильного в пед. и гигиенич. отношении воспитания ребёнка, предупреждению заболеваний. С. р. строится с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей. В помещениях, где находятся дети, должен быть прежде всего установлен определённый, наиболее благоприятный температурный режим. Излишне низкая температура ведёт к переохлаждению дет. организма и способствует возникновению простудных и других заболеваний, обострению ряда хронических болезней. Вместе с тем излишне высокая температура приводит к утомлению, вялости, снижает сопротивляемость к болезням (см. *Микроклимат*).

Персоналу дет. учреждений необходимо строго следить за исправностью вентиляционной арматуры. Во мн. дет. учреждениях оборудованы приточные шкафы, к-рые играют важную роль в проветривании в холодное время года, нужно следить за их исправностью и чистотой. Наиболее эффективно сквозное проветривание: одновременно открываются окна (фрамуги, форточки) и двери. Дети в это время должны отсутствовать. В присутствии детей на короткий срок (не более 3 минут) также можно открывать фрамуги или форточки, но при условии, что температура наружного воздуха не ниже—10°.

Особенно тщательно надо следить за чистотой воздуха в кабинетах физики, химии, школьных мастерских, живых уголках.

Надо также контролировать освещение помещений. Осветительный режим складывается из рационального естественного и искусственного освещения. Естественную освещённость снижают шторы и загрязнённые стёкла. Большое значение имеет и окраска стен и мебели. Светлые тона способствуют отражению света и усиливают освещённость. Не рекомендуется увешивать все стены картинами, наглядными пособиями, таблицами и т. п., т. к. они плохо отражают свет и снижают освещённость. Санитарные нормы предусматривают освещённость в классах, равную 150 *лк*, это достигается 8 лампами мощностью по 300 *вт* каждая. Наиболее рациональными светильниками являются СК-300. В групповых комнатах дошкольных учреждений освещённость должна быть не менее 100 *лк*. Необходимо тщательно следить за тем, чтобы все лампы были включены, светильники своевременно протирались и мылись. См. также *Освещение*.

В С. р. включаются требования к транспортировке, хранению, кулинарной обработке пищи и работе школьного буфета. Продукты должны храниться строго определённое время в соответствующих условиях, при определённой температуре. Особенно осторожным нужно быть в отношении скоропортящихся продуктов и полуфабрикатов, к-рые следует хранить в холодильнике или леднике не более 6—12 ч. Необходимо строго соблюдать и правила мытья посуды.

Во всех помещениях детских учреждений должна производиться ежедневная влажная уборка при открытых фрамугах, форточках или окнах. Нужно тщательно протирать мебель, наглядные пособия, радиаторы. Осветительную арматуру рекомендуется мыть не реже 1 раза в месяц, оконные стёкла снаружи — 3 раза в год.

В дошкольных дет. учреждениях рекомендуется не реже 2 раз в месяц выносить на воздух, дезинфицировать и проветривать спальные матрацы, одеяла, подушки, спальные мешки и т. п. Необходимо держать в чистоте игрушки и 2 раза в год дезинфицировать их.

В систему С. р. входит также контроль за состоянием участка дет. учреждений, всех спортивных и вспомогательных его сооружений.

Противоэпидемич. мероприятия в дет. учреждениях направлены на предупреждение распространения инфекций среди детей. Для этого необходимо раннее выявление всех заболевших детей, к-рое в первую очередь достигается путём мед. осмотров. Воспитатели и педагоги должны немедленно показать мед. работнику ребёнка, у к-рого они подозревают заболевание. Если ребёнок отсутствовал в течение 3 дней, то он может быть допущен в дет. учреждение только по справке участкового врача. Дети, находившиеся в контакте с инфекционными больными, в дет. учреждения не допускаются в течение определённого (для каждого заболевания) срока, установленного спец. инструкциями. См. также *Санитарное просвещение*.

Лит.: Нимен Л. Б. и Райхштат Г. Н., Санитарно-гигиенический и противоэпидемический режим яслей-сада, М., 1961; Антропова М. В., Школьная гигиена, 2 изд., М., 1962; Санитарные правила устройства и содержания детских дошк. учреждений (яслей-садов) № 402—62, М., 1962; Строительные нормы и правила, ч. 2, раздел Л., гл. 3. Детские ясли-сады. Нормы проектирования, М., 1962; Руководство по гигиене детей и подростков. Под ред. С. М. Громбаха, М., 1964. *Н. Б. Коростелев.* Москва.

САНТРОСЯ́Н, Мушег Айрапетович (р. 1.I.1894)— сов. педагог, засл. деят. н. Арм. ССР, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. АПН РСФСР (с 1957). Чл. Коммунистич. партии с 1920. В 1917 окончил духовную академию «Геворкян» в Эчмиадзине. Пед. деятельность начал в 1918 учителем нач. школы. В 1926 окончил Академию коммунистич. воспитания им. Н. К. Крупской. С 1926 ведёт н.-п. и преподавательскую работу в высшей школе и н.-и. ин-тах, последовательно работая на пед. ф-те Ереванского гос. ун-та, в Ереванском пед. ин-те, Н.-и. ин-те школ Наркомпроса Арм. ССР и др. С 1938 — заведующий кафедрой педагогики Ереванского государственного университета.

С.— автор работ по истории и теории педагогики, один из первых исследователей истории развития арм. школы и пед. мысли 19 в., деятельности Х. *Абовяна* и др. крупных педагогов этого периода. Он — автор трудов (на арм. языке) о Н. Г. Чернышевском, Л. Н. Толстом, Н. К. Крупской и А. С. Макаренко.

Соч.: Нынешний этап соц. реконструкции и очередные задачи нар. просвещения, Ер., 1930 (на арм. яз.); Политическое образование, Ер., 1934 (на арм. яз.); Работа над книгой в ср. школе, Ер., 1935 (на арм. яз.); Как подготовить и читать лекцию, Ер., 1949 (на арм. яз.); Великий арм. просветитель-педагог Х. Абовян, Ер., 1953 (на арм. яз.); Самостоятельная работа студента над книгой, Ер., 1954 (на арм. яз.); Очерки по истории общеобразовательной школы Сов. Армении, Ер., 1955 (на арм. яз., совм. с А. Х. Мовсисяном и Г. Назикяном); Месроп Тагнадян — педагог, Ер., 1959 (на арм. яз.); Школа у восточных армян в первой пол. XIX в., Ер., 1964 (на арм. яз.); Л. Н. Толстой — педагог, Ер., 1956; Х. Абовян — выдающийся арм. педагог, М., 1957.

САРА́ТОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕ́Т ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕ́ВСКОГО (СГУ) — высшее уч. заведение, готовящее научные и педагогич. кадры. Осн. в 1909. В 1922 ун-ту присвоено имя Н. Г. Чернышевского, а в 1959 ун-т награждён орденом Трудового Красного Знамени. В 1922 агрономич. ф-т ун-та выделился в самостоятельный с.-х. ин-т. В 1930—31 на базе ф-тов ун-та было организовано неск. самостоятельных ин-тов: мед., пед., юридич., сов. строительства, финансово-экономич., плановый, технологич. и потребительской кооперации; кроме того, на базе отделения морд. яз. и культуры пед. ф-та создан нац. педагогический институт в Морд. АССР.

В 1965/66 уч. г. в ун-те функционировали ф-ты: механико-математич., физич., химич., биологич., геологич., географич., историч. и филологический. Есть заочное и вечернее отделения, аспирантура. При ун-те имеются: 3 н.-и. ин-та (механики и физики, химии, геологии), вычислительный центр, 7 проблемных лабораторий (ядерной физики, радиоэлектроники, микрорадиоэлектроники, физики полупроводников, физико-химии полимеров, гидрирования и катализа, генетики и цитологии), ботанич. сад, неск. музеев, науч. б-ка (1800 тыс. ед. хранения), изд-во.

В 1965/66 уч. г. в ун-те обучалось св. 8 тыс. студентов, работало 650 преподавателей и более 500 науч. сотрудников, из них 35 профессоров и докторов наук и 220 кандидатов наук.

Первым ректором ун-та был хирург проф. В. И. Разумовский. В ун-те работали академики А. А. Богомолец (патология), С. И. Спасокукоцкий (хирургия), А. А. Рихтер и Н. А. Максимов (биология), Н. И. Вавилов (ботаника), И. Г. Петровский (математика), Н. М. Тулайков (агрономия), чл.-корр. АН СССР— И. И. Привалов, В. В. Голубев, А. Г. Курош (математика), В. Д. Зернов и Д. И. Блохинцев (физика), В. В. Челинцев и Б. П. Никольский (химия), Б. М. Соколов (филология), А. Я. Гордягин (ботаника) и др.

За годы своего существования ун-т выпустил более 23 тыс. специалистов. Воспитанниками ун-та являются акад. А. Н. Бакулев, чл.-корр. АН СССР И. А. Кибель и А. М. Обухов, акад. АН УССР Б. В. Гнеденко, чл.-корр. АН УССР Н. Н. Сиротинин, Н. Б. Медведева и др.

Ун-т издаёт учёные записки (с 1923) и многотиражную газету «Ленинский путь» (с 1936).

САРМЬЕ́НТО (Sarmiento), Доминго Фаустино (15.II. 1811—11.IX. 1888) — аргентинский педагог, журналист и политич. деятель; в 1868—74—президент Республики Аргентины. Оказал большое влияние на развитие нар. образования в Аргентине и Чили. На протяжении всей своей деятельности С. вёл борьбу за просвещение широких нар. масс, видя в распространении образования залог демократич. развития страны. С начала гражданской войны в Аргентине (1829) С. вступил в борьбу на стороне унитариев — сторонников единого централизованного правления. После победы федералистов вынужден был эмигрировать в Чили. В 1836, вернувшись на родину в период недолгой победы унитариев, С. основал в г. Сан-Хуан первую в истории Аргентины школу для девочек. В 1842 основал в г. Копьяпо (Чили) первую в Юж. Америке *нормальную школу*. В 1845—47 посетил, по поручению пр-ва Чили, Европу и США с целью изучения постановки нар. образования. Результатом этой поездки явилась одна из наиболее значительных пед. работ С. «О народном образовании» («De la educacion popular», 1849). С. принимал активное участие в борьбе за свержение аргентинского диктатора Росаса, участвовал в битве при Касеросе (3 февр. 1852). Вернувшись после свержения диктатуры Росаса в Аргентину, С. занялся созданием Мин-ва просвещения. В 1860—61 С.— министр просвещения и сенатор от провинции Сан-Хуан. За период 1860—74 по инициативе и с помощью С. в стране была создана сеть гос. нач. школ, открыт ряд ср. школ (в т. ч. знаменитая «школа С.» в г. Сан-Хуан и образцовая школа в г. Буэнос-Айресе), военная и морская школы; значительно увеличены гос. ассигнования на нар. образование; построены Кордобская обсерватория и метеорологич. станция; организовано Об-во покровительства нар. 6-кам.

С.— автор ряда учебников для нач. и ср. школы, статей и книг по вопросам нар. образования: «Факундо, или Цивилизация и варварство» («Facundo, o Civilizacion y barbarie», 1845), «Школы — основа процветания в США» («Las escuelas, base de la prosperidad y de la republica en los Estados Unidos», 1866).

Соч.: Obras v. 1—53, P., 1889—1909.

Лит.: Оливер М. Р., Д. Ф. Сармиенто, «В защиту мира», 1961, № 7—8. *Р. Б. Иоффе.* Москва.

САУ́ДОВСКАЯ АРА́ВИЯ — государство на Аравийском полуострове. Площадь из-за отсутствия чётко установленных границ на Ю. и Ю.-В. определяется от 1,6 до 2,5 млн. *км*². Население — около 7,5 млн. человек (оценка 1963), в основном арабы. Столица — г. Эр-Рияд. Государственный язык — арабский.



Схема системы народного образования Саудовской Аравии: *1*—начальная школа (*а* — городская, *б* — сельская); *2* — средняя школа; *3* — педагогическое училище; *4* — промышленно-индустриальные школы; *5* — сельскохозяйственные школы; *6* — коммерческие школы; *7* — вуз.

Просвещение. До 1926 на территории С. А. имелись только религиозные мусульманские школы. В 1926 возникли первые гос. школы и начала складываться светская система просвещения. Наряду с государственными продолжают существовать религиозные школы всех ступеней. Управление народным образованием децентрализовано. Вся территория государства разделена на 10 школьных округов. Координацией их деятельности занимается Генеральный директорат просвещения. Закона об обязательном обучении не существует, хотя обучение в гос. нач. и ср. школах бесплатное; частным школам гос-во выдаёт субсидии. В гос. школы принимают только мальчиков, девочки обучаются в частных школах. Дошкольное воспитание не развито. Обучение начинается с 6 лет. Городские нач. школы — 6-летние, сельские — 3-летние при мечетях. В нач. школах осн. внимание уделяется изучению араб. яз. и религии. В уч. план входят также история, география, арифметика, элементарная геометрия, гигиена и физкультура. При окончании 6-летней нач. школы сдаются выпускные экзамены. В 1964/65 уч. г. в 1072 нач. школах обучалось 174 514 уч-ся.

Ср. школа — 6-летняя, состоит из 2 ступеней по 3 года, работает на базе 6-летней нач. школы. По окончании каждой ступени сдаются экзамены. В ср. школах 1-й ступени изучаются: религия, араб. яз. и лит-ра, арифметика, геометрия, алгебра, естествознание, физика, химия, ботаника и зоология, история, география, психология, граждановедение, иностранный яз. (англ. или франц.), искусство и физкультура. В школах 2-й ступени первый год изучаются те же уч. дисциплины, что и в школах 1-й ступени, а в последующие 2 года обучение ведётся по 2 профилям: гуманитарному и естественному. Прошедшие курс полной ср. школы держат экзамены на аттестат, дающий право поступления в вузы. В 1963/64 уч. г. в ср. школах 1-й ступени обучалось 8866 уч-ся, в школах 2-й ступени — 2770 уч-ся. Наряду со светскими ср. школами существуют 5-летние религиозные школы, по окончании к-рых можно поступить в высшую школу мусульманского права или в пед. колледж, готовящий учителей ср. школ.

Проф. образование дают 3-летние коммерческие и с.-х. школы и 5-летние пром.-индустриальные школы. В них принимают окончивших нач. школу. В 1963/64

уч. г. в коммерческих школах обучалось 940 чел., в сельскохозяйственных — 618, в пром.-индустриальных — 2305 чел.

Учителей нач. школ готовят 3-летние пед. уч-ща на базе ср. школ 1-й ступени. В 1963/64 уч. г. в них было 5575 уч-ся. Учителей ср. школ готовит пед. колледж в Мекке (срок обучения 5 лет, работает на базе ср. школы). Ежегодный выпуск ок. 70 чел.

В числе вузов 2 ун-та и неск. колледжей. Ун-т в Эр-Рияде осн. в 1957, имеет ф-ты: филологич., естественнонауч., коммерческий, фармацевтич.; в 1963/64 уч. г. в нём насчитывалось ок. 2,5 тыс. студентов (включая заочников). Исламистский ун-т в Медине осн. в 1960; в 1963/64 уч. г. здесь было св. 500 студентов.

Наиболее крупная б-ка — при ун-те в Эр-Рияде (60 тыс. тт.).

«СБО́РНИК ПРИКА́ЗОВ И ИНСТРУ́КЦИЙ МИНИСТЕ́РСТВА ПРОСВЕЩЕ́НИЯ РСФСР» — официальный орган Мин-ва, в к-ром публикуются решения его коллегии и Президиума республиканского комитета профсоюза работников просвещения, высшей школы и науч. учреждений РСФСР, приказы министра и заместителей министра, циркулярные письма, инструкции, положения, приказы других мин-в и ведомств по вопросам нар. образования, материалы программно-методич. характера (уч. планы, билеты для экзаменов за курс 8-летней и ср. школы) и др. Издаётся с 1952, выходит один раз в 10 дней, до 1965 выходил еженедельно. Издание подписное.

Сборник рассчитан на руководителей отделов нар. образования, мин-в просвещения автономных республик, высших и ср. пед. уч. заведений, дет. дошкольных и внешкольных учреждений, на директоров школ, учителей и воспитателей и др.

В сборнике периодически печатаются списки новых методич. и уч. пособий, пособий по предметам, списки новых книг для детей и др.

СВАДКО́ВСКИЙ, Иван Фомич [р. 8(20).I.1895] — сов. педагог, д-р пед. наук, проф., действит. чл. АПН РСФСР (с 1945). Чл. Коммунистич. партии с 1917. По окончании в 1914 Рогачевской учительской семинарии работал учителем нач. школы в г. Черикове (БССР). Призванный в 1915 в царскую армию, вёл на фронте просветительную и политич. работу среди солдат. В 1917 — чл. Военно-революционного комитета 3-й армии, редактор армейской газеты, активный участник создания Красной Армии. В 1920—22 находился на ответственной политич. работе в Красной Армии и в Сиббюро ЦК РКП(б).

Окончил Академию коммунистич. воспитания им. Н. К. Крупской (1922—27). С 1927 С. ведёт науч.-пед. работу в высшей школе и н.-и. ин-тах. В 1931—32 — директор н.-и. Ин-та планирования и организации нар. образования Наркомпроса РСФСР. В 1936—39 — директор Ин-та науч. педагогики в Ленинграде. В 1944—45 — директор Ин-та теории и истории педагогики АПН РСФСР. Неск. лет (до 1958) заведовал кафедрой педагогики в Моск. гос. пед. ин-те им. В. И. Ленина. В 1945—50 — академик-секретарь отделения педагогики АПН РСФСР.

С. — автор работ по методологич. проблемам педагогики, по вопросам коммунистич. воспитания, дидактики, истории педагогики.

Соч.: Методологические основы марксистско-ленинской педагогики, М., 1931; Хрестоматия по истории педагогики, т. 1, 3 изд., М., 1938; Марксистско-ленинская теория познания как основа сов. дидактики, «Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена», 1941, т. 40; Воспитание правдивости и честности у детей, 2 изд., М., 1956; О воспитании трудолюбия у детей, 2 изд., М., 1959; О культуре поведения сов. молодёжи, 2 изд., М., 1959; Нравственное воспитание детей, М., 1962; Записки воспитателя, 2 изд., М., 1963.

СВЕРЛОВ, Владимир Сергеевич [р. 30.III (11.IV). 1898] — сов. тифлопедагог, д-р пед. наук, проф. Чл. Коммунистич. партии с 1955. Окончил Ленингр. географич. ин-т в 1923. Пед. работу начал в 1929 учителем школы для слепых детей (С.— незрячий). С 1930, став ассистентом Ленингр. гос. ун-та, ведёт науч.-пед. работу в вузах и н.-и. ин-тах. С 1932 и по наст. время — ст. науч. сотрудник Ленингр. ин-та экспертизы трудоспособности и организации труда инвалидов (ЛИЭТТИН). В 1934—41 — доцент Ленингр. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Принимает активное участие в работе Всероссийского об-ва слепых (ВОС). Член Центрального правления ВОС.

С. разрабатывает теоретич. и практич. основы наглядных пособий для школ слепых (рельефных рисунков и др.). Ряд его работ посвящён вопросам трудоустройства слепых. Большое внимание он уделяет вопросам тифлотехники. С. разносторонне изучил проблему ориентировки слепых.

Соч.: Ощущение препятствия и его роль в ориентировке слепых, М., 1949; Пространственная ориентировка слепых, М., 1951; Тифлотехника, М., 1960.

СВЕТООЩУЩЕ́НИЕ — одна из осн. зрительных функций. Обычно глаз ощущает как свет электромагнитные волны, длина к-рых лежит в пределах от 390 до 760 *мμ*. При спец. благоприятных условиях возможно ощущение и более длинноволновых и более коротковолновых излучений. Чем слабее свет, воспринимаемый глазом, тем выше световая *чувствительность* глаза. Состояние светоощущения зависит гл. обр. от концентрации светочувствительных веществ в сетчатке и состояния первых элементов органа зрения в целом. Под влиянием светового раздражения чувствительность глаза изменяется, происходит световая *адаптация*, а под влиянием пребывания в темноте — темновая адаптация.

СВИ́НКА (заушница, эпидемический паротит) — острое инфекционное заболевание, вызываемое особым вирусом и характеризующееся поражением слюнных желёз (околоушных или, реже, подчелюстных и подъязычных). Заражение происходит воздушно-капельным путём (т. е. при чихании, кашле, разговоре). Чаще свинкой болеют дети от 5 до 15 лет, изредка — взрослые. Скрытый (инкубационный) период болезни — от 11 до 21 дня, причём последние 3—4 дня больной уже заразен. Начинается заболевание с общего недомогания, головной боли, потери аппетита, затем повышается температура до 38°—39° и припухает околоушная слюнная железа с одной, реже с обеих сторон. Опухоль болезненна при надавливании, кожа над ней напряжена, глотание и жевание болезненны. Заболевание длится 8—10 дней. После исчезновения опухоли больной перестаёт быть заразным и может быть допущен в дет. коллектив. Детям до 12 лет, не болевшим свинкой и имевшим контакты с больными, запрещается посещать дет. учреждения в течение 25 дней с момента контакта.

Заболевание может дать различные осложнения: поражения поджелудочной, щитовидной, зобной желёз, воспаление лимфатич. шейных узлов и др.

Больным следует сделать спец. прививку. При свинке рекомендуется делать сухие или камфарные компрессы на околоушную область, протирание и полоскание рта раствором (1—2%-ным) борной кислоты или риванола (1—2 таблетки на 1 стакан воды), соблюдать постельный режим. Лекарственное лечение проводится только по назначению врача.

СВО́БОДА (Svoboda), Ян Властимир (1803—1844) — чеш. педагог. Известность приобрёл в связи с деятельностью в первом чеш. дет. саду в Праге (осн. 1832), в к-ром он вместе со своей женой руководил воспитательной работой (1832—42). В отличие от принятой практики того времени, С. сделал дет. сад местом обучения и занятий, отвечающих возрасту детей. В его дет. сад, предназначенный для детей бедняков, стремились поместить своих детей и зажиточные горожане. Дети перед приёмом в дет. сад подвергались мед. осмотру (причём требовалась прививка против чёрной оспы). Дети бедняков получали в саду питание и одежду бесплатно. Зажиточные родители вносили плату. Дет. сад С. был предназначен для детей с 2 до 6 лет. По свидетельствам современников, ни один ребёнок здесь не бездельничал и каждый, даже самый маленький, получал определённые знания. Важным предметом в саду был ручной труд, детям давались также элементарные навыки счёта и чтения. Большое внимание обращалось на нравственное воспитание. С. высоко ценил воспитательное влияние природы: в большом саду ребята следили за растениями и животными, наблюдали за явлениями природы и т. п. Дети получали сведения об изделиях и ремёслах. В детском саду С. проводилась пед. практика учителей чешской начальной школы и воспитателей детских садов, возникающих в пром. центрах.

Свой практич. опыт С. обобщил в книге «Школька, или первоначальное, практическое, наглядное, всестороннее обучение маленьких детей деловой утонченности разума и благородности сердца» («Skolka», 1839). Книга включает 57 занятий с детьми, в к-рых даются методич. указания для учителей.

С.— автор ряда других книг: «Маленький читатель» («Malý čtenář», 1840), книги, содержащей тексты для обучения детей чтению, с указаниями, как сделать родной язык исходным пунктом повышенного образования; «Маленький чех и немец» («Malý Čech a Němec», 1843), пособия для обучения нем. языку, в к-ром С. стремился при помощи лёгких разговоров привить ребятам основы нем. языка, «Маленький писарь» («První písař», 1841) и др.

С. был одним из тех чеш. учёных, к-рые во время усиленной габсбургской германизации школ своей работой и книгами создавали основы чеш. школьной практики и теории.

Соч.: Skolka Jana Svobody. [Z prvního vyd. z r. 1839 do tisku připravil E. Strnad]. Praha, 1958. *И. Кирашек.* Прага.

СВОБО́ДНОЕ ВОСПИТА́НИЕ — течение в бурж. педагогике 2-й пол. 19 — нач. 20 вв., для к-рого характерны крайний индивидуализм и категорич. отрицание сложившейся в большинстве уч.-воспитательных учреждений бурж. стран практики воспитания и обучения, основанной на подавлении личности ребёнка, на мелочной регламентации всех сторон его жизни и поведения. Идеал сторонников С. в.— свободное, не стесняемое никакими ограничениями развитие сил и способностей каждого ребёнка, полное раскрытие индивидуума. Идеи С. в. неразрывно связаны с теорией *естественного воспитания*, выдвинутой ещё в 18 в. Ж. Ж. *Руссо*.

В Зап. Европе идеи С. в. начали быстро завоёвывать популярность с конца 19 в. и связи с распространением идей *нового воспитания*. Одной из первых с пропагандой С. в. выступила швед. писательница и педагог Э. *Кей*, к-рая в своей книге «Век ребёнка» (1900) требовала предоставить детям право на свободное развитие, избавить их от гнёта взрослых, учить только тому, что необходимо в повседневной жизни. С резким осуждением господствовавшего *авторитарного воспитания* выступили нем. педагоги Г. *Шаррельман*, Ф. *Ганзберг*, Л. *Гурлитт* и нек-рые др. Они требовали предоставления учителю и уч-ся права на свободное творчество и свободное выражение своей индивидуальности. По их мнению, не должно существовать никакой пед. системы, а если такие системы и создаются, то они только отучают учителя от творческой работы, превращают его в ремесленника. Шаррельман, напр., гл. задачу педагога видел в том, чтобы развивать в каждом ребёнке его дремлющие силы, давать выход его творческой фантазии. Поскольку ребёнок может себе ясно представить только то, что он пережил внутренне, ведущую роль в обучении должно играть «переживание», накапливание личного опыта, самостоятельное достижение ребёнком самостоятельно же намеченных целей. В центре уч. работы Шаррельман и ставил поэтому т. н. эпизодич. преподавание — непринуждённые беседы по поводу случайно возникающих жизненных ситуаций. Большое место в процессе обучения эта группа педагогов отводила изобразительному творчеству детей, детским сочинениям, разнообразным видам ручного труда.

В конце 19 — нач. 20 вв. идеи С. в. нашли отражение в пед. взглядах и педагогической деятельности сторонников анархизма П. А. *Кропоткина*, С. Фора и др. Развивая мысль об интегральном образовании, вооружающем молодое поколение знанием основ наук и трудовой подготовкой, Кропоткин ставил вопрос и о С. в., к-рое превращает ребёнка в гармонически развитую личность, самостоятельно мыслящую, готовую к активной деятельности в обществе. П. *Робен* сделал попытку реализовать эти идеи в практике работы возглавляемого им благотворительного сиротского приюта в Самюи (Франция). Физич. труд, к-рому придавалось очень большое значение, и умственные занятия строились исключительно на основе самостоятельности детей. Важное место отводилось творческим занятиям— музыке, рисованию, драматизации и т. п. Опыт применения на практике идей свободного трудового воспитания представляет и деятельность Фора (Франция), к-рый, как и Робен, организовал приют для детей, но не на средства филантропов, а на средства, собранные трудящимися. Как и у всех сторонников С. в., у Фора наблюдалась недооценка пед. теории и чрезмерная переоценка творчества воспитателя. В приюте Фора «Улей» не применялись наказания и поощрения, не было религиозного воспитания, обучения морали, обязательного в обычных франц. школах. В отличие от нем. педагогов-индивидуалистов, педагоги-анархисты делали акцент на социально-трудовой аспект С. в., придавали особенно большое значение добровольному сотрудничеству детей, развитию у них стремления к взаимопомощи.

К сторонникам идей С. в. принадлежала М. *Монтессори* (Италия), отстаивавшая в своих работах мысль о невмешательстве педагога в процесс естественного роста и духовного развития ребёнка, о создании для детей таких условий, к-рые обеспечивают развитие способности самостоятельно удовлетворять свои потребности, преимущественно в плане самообслуживания. С. в. в понимании Монтессори крайне индивидуалистично, оно имеет своим объектом прежде всего жизнь отдельного ребёнка, его саморазвитие.

Под влиянием идей С. в. в бурж. педагогике конца 19 — нач. 20 вв. сложилась недоцентрич. концепция, характерная для сторонников нового воспитания в Европе и приверженцев прагматич. педагогики в США. Сущность *педоцентризма* состоит в том, что за основу воспитания и обучения детей принимаются их спонтанные интересы и потребности. В практике работы нач. школы, где идеи недоцентризма получили наибольшее распространение, эта точка зрения находила выражение в недооценке организации систематич. обучения, в увлечении различными видами дет. самодеятельности.

Необходимо отметить, что европ. и амер. педагоги, примыкавшие к течению С. в. и отстаивавшие идею о неограниченной свободе детей, практически придерживались точки зрения Руссо, к-рый считал, что воспитатель на деле должен руководить ребёнком, но воспитанник не должен об этом даже подозревать.

В России идеи С. в. развивал Л. Н. *Толстой*, к-рый первым после Руссо возвратился к проблеме свободно-

го, естественного воспитания и в 1859 организовал школу, работавшую на основе принципов С. в. Для пропаганды своих идей Толстой издавал спец. пед. журн. «*Ясная Поляна*». Полностью разделяя мысль Руссо о том, что природа ребёнка совершенна, что испорченные фальшивой и искусственной культурой взрослые в процессе воспитания совершают насилие над природой ребёнка, Толстой выступил с отрицанием как старой, так и совр. ему теории и практики воспитания. Внутренняя организация школы, содержание даваемого ею образования, по Толстому, должны определяться только желанием уч-ся. Передача знаний не должна совершаться насильственно: дети запоминают то, что хотят, и настолько, насколько хотят. Собственно воспитание, формирование у детей к.-л. нравственных качеств, убеждений или верований Толстой отвергал, как проявления насилия и деспотизма взрослых по отношению к зависящим от них детям.

Интерес к идеям С. в., наблюдавшийся в России в эпоху общественно-демократич. движения 60-х гг. 19 в., к концу столетия уменьшился и возродился в период революции 1905 и особенно после её подавления. Сторонниками С. в. в это время были С. Т. *Шацкий*, И. И. *Горбунов-Посадов*, А. У. *Зеленко*, Н. В. *Чехов*, К. Н. *Вентцель*. Занимаясь активной пропагандой С. в. в пед. печати, Вентцель сделал даже попытку создать теорию С. в. С его точки зрения, центральным в этой теории является указание воспитателю на то, что «...только слившись, путем глубокой симпатии, с воспитанником, он достигнет при помощи проникновенной интуиции того понимания истинных задач воспитания, в котором ему отказывает голый интеллект» («Теория свободного воспитания и идеальный детский сад», М., 1919, с. 9—10). Главная же задача самого С. в. состоит, по его мнению, в развитии индивидуальности, в освобождении творческих сил личности, а не в индивидуализации пед. средств для достижения внешних целей. В этом он видел коренное отличие теории С. в. от всех других пед. теорий. Взгляды Вентцеля во многом противоречивы. Отрицая в принципе существовавшую в то время теорию и практику воспитания, Вентцель и его сторонники выдвинули требование гармонич. и всестороннего развития личности ребёнка на основе его активной духовной и физич. деятельности, причём особо большое значение придавалось творческому производительному труду.

Касаясь перестройки практики школьного дела, сторонники С. в. считали, что в основу её должны быть положены следующие принципы: школы организуются при участии учащихся и их родителей; учебные занятия строятся исключительно в зависимости от интересов детей и полностью индивидуализированы; все отношения учителей и учащихся следует строить на взаимном доверии и симпатии; учителям надо иметь полную свободу в выборе и применении любых методов и приёмов обучения. Эти идеи были частично реализованы в «*Доме свободного ребёнка*», к-рый был открыт сторонниками Вентцеля в Москве в 1906 и просуществовал до 1909 в виде самоуправляющейся общины детей 5—10 лет, их родителей и учителей. Однако самотёк в уч. занятиях не давал детям возможности получить необходимые знания, и вскоре здесь вместо свободно привлекаемых преподавателей появились штатные учителя и заведующий, группировки детей по интересам были заменены уч. группами и т. п. Т. о., практика показала полную несостоятельность теории С. в., развивавшейся группой Вентцеля. Идеи С. в. находили широкое отражение на страницах журн. «*Свободное воспитание*».

Течение С. в. в педагогике явилось формой выражения недовольства демократически настроенной мелкой

буржуазии и части бурж. интеллигенции существующим положением в бурж. обществе. Для педагогов-индивидуалистов С. в. было своеобразным средством ухода от острых социальных проблем в мир индивидуальных переживаний и умственного творчества. Для педагогов, разделявших анархистские воззрения, оно было важнейшим средством для переустройства общества на новых началах. Несмотря на идеалистич. основу различных трактовок С. в., на утопичность и ошибочность мн. положений, выдвигавшихся его сторонниками, С. в. сыграло на определённом этапе положительную роль в развитии теории и практики воспитания. Представители этого течения подвергали острой критике авторитарное воспитание, схоластич. методы обучения, оторванное от жизни содержание образования. Вместе с этим они выдвинули ряд положительных требований, в т. ч. требование гармонич. и всестороннего свободного развития духовных и физич. сил детей, их творческой активности, использования различных видов производительного труда, требование свободы пед. творчества для учителей и др. Идеи С. в. оказали нек-рое влияние на теорию и практику воспитания в сов. школе в 20-е гг.

Лит.: Кропоткин П. А., Умственный и ручной труд, М., 1910; Кей Э., Век ребёнка, 2 изд., [М.], 1910; Гурлитт Л., О творческом воспитании, М., 1911; Вентцель К. Н., Этика и педагогика творческой личности, т. 1—2, М., 1911—12; его же, Теория свободного воспитания и идеальный детский сад, 4 изд., П.— М., 1923; его же, Дом свободного ребёнка, 3 изд., М., 1923; Руссо Ж. Ж., Эмиль, или О воспитании, СПБ, 1913; Монтессори М., Дом ребёнка, [М.], 1913; Гансберг Ф., Творческая работа в школе, 2 изд., М., 1920; Шаррельман Г., В лаборатории народного учителя, 2 изд., П., 1921; Робэн П., Домела Ф. [и др.], Свободное трудовое воспитание. Сб. статей. Под ред. Н. К. Лебедева, П.— М., 1921; Дьюи Д., Школа и ребёнок, 2 изд., М.— П., 1923; Толстой Л. Н., Пед. соч., М.— Л., 1948; Крупская Н. К., К вопросу о свободной школе, Пед. соч., т. 1, М., 1957; Пальникова Г. П., Теория «свободного воспитания в России в период 1907—1917 гг.», «Уч. зап. 1 Моск. гос. пед. ин-та иностр. яз.», 1960, т. 24; Королев Ф. Ф., К. Н. Вентцель — виднейший представитель теории свободного воспитания, «Сов. педагогика», 1964, № 4; «Свободное воспитание», 1907—18. *А. И. Пискунов.* Москва.

«СВОБО́ДНОЕ ВОСПИТА́НИЕ» — ежемесячный пед. журнал, издававшийся в Москве с 1907 по 1918. В 1918 выходил под назв. «Свободное воспитание и свободная школа». Ред. журнала был И. И. *Горбунов-Посадов.* Журнал издавался сторонниками *свободного воспитания* и ставил своей целью разработку проблем этого течения. Выступая с критикой старой школы, журнал вёл борьбу с пед. схоластикой, формализмом, отстаивал свободу инициативы и пед. творчества. Журнал знакомил читателя с различными реформаторскими течениями в педагогике, освещал опыт трудового воспитания, помещал очерки и статьи по природоведению, по организации экскурсий и др. методич. вопросам; широко осведомлял об опыте новых школ на Западе.

В «С. в.» принимали участие рус. педагоги: К. Н. *Вентцель*, А. У. *Зеленко*, Ф. А. *Рау*, Н. В. *Чехов*, Л. К. *Шлегер*, С. Т. *Шацкий* и др. Журнал являлся радикальным органом бурж. и мелкобурж. интеллигенции, боролся против основ крепостнич. системы воспитания, но идеал нового воспитания, выдвигаемый им, основывал на анархич. толковании свободы и принуждения и отрицал систематич. руководство воспитанием детей.

Лит.: Зеленко В., Из обзора пед. журналов, «Рус. школа», 1913, № 3, с. 48—54; Аблов И. Н., Пед. периодическая печать, М., 1937 (стеклогр.).

СВОЕКО́ШТНЫЙ СТУДЕ́НТ (от польского koszt — расходы по содержанию) — студент ун-та, воспитанник бурсы и др. закрытых уч. заведений, обучавшийся, в отличие от *казённокоштных студентов*, на собственный счёт и живший на вольной квартире.

СВЯ́ЗИ ИНСТИТУ́ТЫ (электротехнические институты связи) — высшие уч. заведения, готовящие инженеров по автоматич. электросвязи, многоканальной электросвязи, радиосвязи, радиовещанию, телевидению, механизации и автоматизации средств почтовой связи, экономике и организации связи. Моск. и Всесоюзный заочный С. и. готовят также инженеров по специальностям «Радиотехника», а Ленинградский — и производство радиоаппаратуры».

В СССР в 1965 имелось 7 электротехнических С. и.: Московский (осн. в 1930), Ленинградский им. М. А. Бонч-Бруевича (осн. в 1930), Одесский (осн. в 1930), Новосибирский (осн. в 1953), Ташкентский (осн. в 1955), Куйбышевский (осн. в 1956), Всесоюзный заочный (в Москве, осн. в 1938) с филиалами в Тбилиси и Минске.

Во всех С. и., кроме Всесоюзного заочного, есть вечерние ф-ты и во всех, кроме Московского,— заочные ф-ты (отделения), в Одесском — общетехнич. ф-т.

В Московском, Ленинградском, Одесском и Всесоюзном заочном С. и. имеется аспирантура; Московскому и Ленинградскому ин-там предоставлено право приёма к защите докторских и кандидатских диссертаций, а Одесскому — кандидатских.

Срок обучения в С. и.— 5—6 лет. Оканчившим присваивается квалификация инженера электросвязи, инженера радиосвязи и радиовещания, радиоинженера, инженера-электромеханика и инженера-экономиста связи, по науч. уровню примерно эквивалентная квалификации, к-рую получают выпускники вузов США, Великобритании, Франции и нек-рых других стран, защитившие диссертации на соискание 2-й профессиональной степени, напр. магистра наук.

Окончившие институты связи направляются на работу в н.-и. и проектные ин-ты, конструкторские и строительно-монтажные организации, в различные эксплуатационные предприятия радиосвязи, радиовещания, телевидения, проводной и почтовой связи.

СВЯЗЬ ТЕО́РИИ И ПРА́КТИКИ в процессе обуче́ния — один из важнейших психолого-дидактич. принципов.

Теория и практика в обучении — две неразрывно связанные стороны единого процесса *познания*. Успешность формирования у школьников систем знаний, умений и навыков, а также понимания их жизненности и осознания их как средства преобразования действительности в конечном счёте определяется тем, насколько правильно и последовательно реализуется принцип С. т. и п. во всей системе преподавания. В ходе обучения школьник должен не только усвоить основы науч. знаний, но и овладеть способами их применения на практике, приобрести широкие умения эффективного использования знаний в практич. деятельности, в т. ч. и трудовой. Вместе с тем решение практич. задач должно являться для уч-ся источником формирования познавательного отношения к действительности, средством овладения новыми теоретич. знаниями.

Проблема С. т. и п. решается в бурж. педагогике с позиций идеализма, что нашло, напр., выражение в прагматич. концепции Дж. *Дьюи*. Справедливо критикуя отрыв обучения от практики в системе амер. бурж. школы, Дьюи предложил концепцию обучения, в соответствии с которой перед уч-ся ставились прежде всего чисто практич. задачи. В ходе решения этих задач должны были усваиваться и соответствующие теоретич. знания. Фактически же при построении обучения на основе прагматич. концепции уч-ся не усваивают системы знаний, нарушается логика уч. дисциплин. Практич. умения, оторванные от теоретич. знаний, приобретают узкий, делячески характер. Исходя из марксистско-ленинского понимания связи теории и практики, сов. школа, несмотря на сказавшееся в 20-е — в нач. 30-х гг. нек-рое влияние чуждых ей идей (см. *Бригадно-*

лабораторный метод, *Метод проектов*), пошла по принципиально иному пути — по пути соединения общего образования с политехнич. и трудовой подготовкой (см. *Политехническое обучение*, *Трудовое воспитание*). Не отрицая, а, наоборот, всячески подчёркивая роль системы, логики уч. дисциплин теоретич. цикла, сов. дидактика и психология выдвинули принцип взаимосвязи теории и практики в обучении, единства теоретич. и практич. компонентов в целостной уч. деятельности школьников. Такое понимание С. т. и п. исключает преобладание одного компонента над другим или их параллельное и независимое «сосуществование».

Теория, как система знаний, подлежащих усвоению, составляет в той или иной степени структуру любого уч. предмета в виде понятий и закономерностей, формул и расчётов и т. п. Связь её с практикой определяется, во-первых, тем, что последняя — источник, исходный пункт всякой теории, любой науки. Наука порождается практич. деятельностью людей, потребностями практики, что и в дальнейшем содействует её развитию. Аналогично и в процессе обучения практика может служить началом, исходным пунктом при изучении новых для уч-ся понятий и закономерностей. С этой целью могут быть использованы знания уч-ся, почерпнутые ими из жизненных наблюдений и полученные ими в процессе общественно полезного труда. Могут быть использованы эксперименты (см. *Эксперимент учебный*), *лабораторная работа*, *рассказ* учителя об истории выдающихся науч. открытий, порождённых требованиями практики и производства, и др.

Во-вторых, С. т. и п. определяется тем, что практика является критерием истинности всякой теории. Поэтому в процессе обучения, там где это возможно, необходимы показ и проверка истинности теоретич. сведений путём эксперимента и выполнения трудовых заданий.

В-третьих, С. т. и п. определяется тем, что последняя — сфера использования, применения теории. Широкое использование знаний в разных практич. условиях в известной степени обогащает и само теоретич. знание, делает его по-настоящему обобщённым, прочным и действенным. Особое значение имеет решение разного рода практич. задач с использованием естественнонауч. знаний и выполнение трудовых заданий.

Конкретные формы С. т. и п. и их соединение в деятельности уч-ся, а также методич. средства, используемые для установления таких связей, могут быть различными. Но ни одна из этих форм, изолированная от других, не может решить проблемы в целом. Так, напр., на уроках физики полезно и необходимо обращаться к рассмотрению разного рода машин, механизмов и др. технич. устройств. Однако на уроках в школе их следует изучать лишь в той мере, в какой к ним приложим ряд законов механики, электричества, т. е. не нарушая системы и логики самой науки (в данном случае физики). Особенности же конструкции машины, определяемые её целевым назначением, управление ею, способы устранения неисправностей могут и должны быть изучены в мастерских или на производстве на спец. занятиях, позволяющих усвоить систему чисто технич. и технологич. знаний. На этих же занятиях могут быть усвоены и практич. приёмы работы на изучаемых машинах.

В свою очередь знания, приобретённые на уроках физики, позволят уч-ся осмыслить принцип действия технич. устройств. Эти теоретич. знания помогут уч-ся понять, что двигатель внутреннего сгорания относится к общему классу машин-двигателей, что он является объектом, к к-рому приложимы нек-рые общие закономерности термодинамики. Т. о., именно сочетание различных форм теории и практики ведёт к формированию их связи в сознании уч-ся.

Разные виды уч. и трудовой деятельности создают неодинаковые условия для формирования С. т. и п. Так, при изучении ряда уч. дисциплин, нек-рых чисто теоретич. закономерностей труднее установить С. т. и п., чем в технич. и трудовой деятельности творческого характера (конструирование, изобретательство, рационализаторство, *опытническая работа* в с. х-ве). Хотя это и не означает, что принципиально нельзя найти пути формирования таких связей при усвоении чисто теоретич. знаний, всё же необходимо предостеречь от попыток искусственного «увязывания» теории с практикой (напр., увлечение составлением математич. задач с т. н. производственным содержанием, в ряде к-рых техника лишь вуалирует их математич. содержание и не прибавляет ничего нового к производственно-технич. знаниям уч-ся).

Какие бы формы С. т. и п. ни использовались, следует соблюдать 2 важнейших правила. Во-первых, теоретич. и практич. обучение никогда не должны замыкаться в свои особые, спец. рамки. Во-вторых, теоретич. обучение должно быть организовано т. о., чтобы его процесс и результаты там, где это возможно, ставили перед уч-ся актуальные проблемы практич. характера. Решение практич. задач, в свою очередь, должно не только преследовать цель конкретизации теоретич. знаний, но и создавать *потребность* в добывании новых знаний, ставить новые познавательные цели, формировать познавательное отношение к действительности.

Игнорирование этих требований может приводить к отрыву теории от практики в сознании уч-ся, а иногда и к их противопоставлению. Не всякое сочетание теоретич. и практич. компонентов в обучении создаёт единство, взаимосвязь между ними. Тем более опасна переоценка одного из них в ущерб другому. Формализм в знаниях, неумение применять их на практике порождаются недооценкой практики. Узкий характер практич. умений и навыков, ремесленничество являются следствием недостаточного обогащения труда интеллектуальным содержанием.

С психологич. точки зрения проблема С. т. и п. в обучении имеет ряд спец. аспектов. Прежде всего, это вопрос о закономерностях применения *знаний* на практике. Психологич. исследования показали, что даже правильно организованное усвоение чисто теоретич. знаний далеко не всегда гарантирует успешность их применения в разнообразных ситуациях, возникающих в практич. деятельности. Так, напр., школьники могут усвоить в курсе физики систему знаний о последовательном и параллельном соединении приёмников тока в цепь. Более того, они могут научиться правильно читать и воспроизводить соответствующие принципиальные схемы. Однако уч-ся допускают много ошибок и даже вовсе не справляются с заданием, если им в процессе электромонтажных работ предлагают собрать электрич. цепи разного рода. Вместо того чтобы применить известные им теоретич. знания и, используя их, вычертить монтажные схемы, школьники часто начинают действовать по методу «проб и ошибок». Причина этого заключается в том, что любая сколько-нибудь сложная практич. задача включает в себя ряд условий и данных, «маскирующих» вычленение теоретич. абстрактных закономерностей. Так, в разбираемом нами случае последовательное и параллельное соединение приёмников тока в цепи может иметь самое различное конструктивное выполнение. Однако основа этих разных конструкций содержит единый принцип. От уч-ся требуется распознать его в конкретных условиях, вычленить абстрактное в конкретном. Для этого недостаточно знать только одну теорию, необходимо овладеть правилами анализа условий и решения разнообразных практич. задач, самостоятельно поупражняться в их решении, что и формирует умение применять теоретические знания на практике (см. *Задача в обучении*). Вместе с тем в процессе применения и сами знания становятся более полными, точными и глубокими.

Другой, тесно связанный с первым аспект рассматриваемой проблемы — формирование обобщённых *умений* при использовании знаний. Можно обучить школьников решению только одного определённого вида задач на применение данной системы знаний. Однако прочная С. т. и п. может быть полностью достигнута лишь тогда, когда уч-ся овладеет общим способом решения, пригодным для широкого круга задач данного типа. Напр., школьник в результате упражнений может хорошо овладеть правилами сборки кривошипно-шатунного механизма с использованием данных готовых деталей. Однако это ещё не означает, что он усвоил общие правила действий, необходимых при конструировании механизмов преобразования вращательного движения. Элементарные конструкторские умения могут быть сформированы лишь тогда, когда школьник научится приёмам предварительного и всестороннего анализа технич. и технологич. требований, предъявляемых условием задачи; когда он выработает привычку рассматривать конструктивные особенности деталей, из к-рых ему предстоит собирать тот или иной механизм, правильно намечать последовательность действий и т. п. (см. *Конструирование* техническое). Это и будет означать овладение общими правилами решения задач данного типа, и, в конечном счёте, приведёт к формированию обобщённых умений применять знания в различных условиях, в т. ч. и в таких (что особенно важно), к-рые отличаются от конкретных условий их усвоения.

Формирование обобщённых умений протекает успешнее в том случае, если решаются практич. задачи, приобретающие для уч-ся проблемный характер, если уч-ся ставится в положение исследователя (см. *Исследовательский принцип* в обучении). Постоянное и строго регламентируемое обучение каждому действию, каждому шагу в решении тех или иных задач, преподавание только по готовым «образцам» приводит лишь к формированию узких умений и навыков, мало содействует овладению уч-ся общими способами решения практич. задач. Преодоление чистого исполнительства в обучении, развитие умений и навыков самостоятельного *мышления* может оказать большое влияние на формирование взаимопроникающей системы теоретич. знаний и практич. действий.

Важный аспект рассматриваемой проблемы — анализ психолого-педагогич. условий, при к-рых практич. деятельность уч-ся становится фактором, содействующим формированию новых теоретич. знаний, развитию познавательных интересов. Особая роль в этом отношении может принадлежать разнообразным формам трудовой деятельности. Однако и в этом случае, если трудовая деятельность школьников целиком строится на строгом регламентировании действий, на исполнительстве, труд уч-ся интеллектуально обедняется, их практич. деятельность теоретически не осмысливается и тем более не служит стимулом к решению новых познавательных задач. Поэтому и здесь важным психологич. условием С. т. и п. является постановка перед уч-ся в процессе выполнения ими практич. работ задач проблемного характера. Известные затруднения, возникающие у школьников в ходе решения таких задач, побуждают их обращаться к теории, добывать новые знания.

Лит.: Шабалов С. М., Политехническое обучение, М., 1956; Скаткин М. Н., Обогащение интеллектуального содержания труда школьников и некоторые проблемы психологии, «Вопр. психологии», 1957, № 3; Дидактика, пер. с нем., М., 1959; Применение знаний в учебной практике школьников. [Под ред. Н. А. Менчинской], М., 1961; Вопросы политехнич. образования. Под ред. М. Н. Скаткина, М., 1963; Кудрявцев Т. В., Якиманская И. С., Развитие технич. мышления уч-ся, М., 1964; Психология решения уч-ся производств.-технич. задач. Под ред. Н. А. Менчинской, М., 1965.

Т. В. Кудрявцев.

«СЕ́ВЕРНОЕ СИ́ЯНИЕ» — первый сов. журнал для детей. Издавался в Петрограде в 1919—20 Комиссариатом по просвещению и Комиссариатом по социальному обеспечению Союза сев. коммун. Редакционную коллегию возглавлял М. Горький.

Журнал предназначался для детей 9—12 лет. Он стремился объединить передовых писателей, содействовать созданию новой дет. лит-ры, отражать важнейшие проблемы современности, помогать детям осмыслить происходящие события. Осн. направление журнала было определено Горьким в его статье «Слово к взрослым»: «В предлагаемом журнале мы — по мере сил наших — будем стремиться воспитать в детях дух активности, интерес и уважение к силе разума, к поискам науки, к великой задаче искусства — сделать человека сильным и красивым» («Северное сияние», 1919, № 12, с. 7).

В журнале публиковались стихи, рассказы, науч.-популярные очерки, произведения нар. творчества. Лучшие из напечатанных в журнале произведений затем издавались отдельно и составили «Библиотеку журнала „С. с."» (за 2 года вышло 9 книг).

Журнал противостоял бурж. и бойскаутским журналам, к-рые ещё издавались в первые годы Сов. власти (см. *Журналы детские и юношеские*).

Лит.: Медведева Н. В., Борьба А. М. Горького за создание сов. лит-ры для детей, в кн.: О детской лит-ре. Сб. статей, М.— Л., 1950, с. 48—52; Кон Л. Ф., Сов. детская лит-ра. 1917—1929. Очерки истории рус. детской лит-ры, М., 1960, с. 44—49; Халтурин Н., Первый сов. журн. для детей, «Дет. лит-ра», 1966, № 6, с. 47.

СЕГЕ́Н (Séguin), Эдуард (20.I.1812—28.X.1880) — врач и педагог, один из основоположников *олигофренопедагогики*, автор одной из первых медико-пед. систем воспитания и обучения глубоко отсталых детей. Родился в Клермон-Тоннере (Франция). Первоначально занимался индивидуальным воспитанием слабоумных и добился значительных успехов. С 1839 руководил дет. отделением при доме призрения душевнобольных в Бисетре (под Парижем). Здесь С. провёл много реформ, улучшающих условия жизни и воспитания детей. В 1841 вынужден был уйти из этого учреждения и организовал частную школу-пансион для глубоко отсталых детей. В 1848 С. уехал из Франции в США, где организовал первые в этой стране учреждения для слабоумных.

С. считал возможным воспитание и обучение всех слабоумных. Слабоумие он понимал как расстройство нервной системы, при к-ром обнаруживается полное безволие и бездеятельность органов и способностей. Задача воспитания — вывести слабоумного из этого инертного состояния, сделать его работоспособным. Системой спец. упражнений-тренировок следует развивать двигательные способности, органы чувств, а затем воспитывать мышление, формировать представления и понятия, дать навыки чтения, письма и счёта. Завершаться воспитание слабоумных должно воспитанием воли и нравственных качеств. Большое значение придавал С. благоприятным гигиенич. и бытовым условиям в учреждениях для слабоумных, режиму в них, качествам личности воспитателя.

Система С. получила широкое признание во всём мире и послужила основой для других пед. систем, в т. ч. для пед. системы М. *Монтессори*.

Сов. дефектологов привлекает в системе С. её оптимизм в оценке возможностей обучения и воспитания умственно отсталых детей, направленность её на их всестороннее развитие, стремление С. быстрее включить умственно отсталых в трудовую жизнь. Не потеряли значения и практич. советы С. по организации ухода за глубоко отсталыми детьми, по воспитанию у них навыков и привычек самообслуживания.

Соч.: Théorie et pratique de l'éducation des enfants arriérés et idiots, P., 1842; Idiocy: and its treatment by the physiological method, N. Y., 1866; в рус. пер.— Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей, СПБ, 1903.

Х. С. Замский. Москва.

СЕЙДОВ, Ахмед Юсиф (р. 24.III.1892) — сов. педагог, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки Азерб. ССР (1965). Пед. деятельность начал в 1917 нар. учителем в сельской школе по окончании Закавказской учительской семинарии. В 1930 окончил восточное отделение пед. ф-та Азерб. гос. ун-та. С 1930 работает в Азерб. гос. пед. ин-те им. В. И. Ленина. С 1940 — зав. кафедрой педагогики этого ин-та.

С. разрабатывает гл. обр. вопросы истории развития пед. мысли и школы Азербайджана. Значительную работу ведёт в области пропаганды наследия классиков зарубежной и в особенности рус. и сов. педагогики. Принимает участие в составлении и редактировании программ и учебников для азерб. школ.

Соч.: Основные представители пед. мысли Азербайджана в 19 в., Баку, 1947; Классики марксизма-ленинизма о политехнич. обучении, «Тр. Азерб. гос. пед. ин-та им. В. И. Ленина», 1955, т. 2; Как работать над книгой, Баку, 1946 (на азерб. яз.); Из истории развития пед. мысли в Азербайджане, Баку, 1958 (на азерб. яз.); История педагогики, т. 1—3, Баку, 1959—60 (на азерб. яз.).

СЕЛИВА́НОВ, Владимир Иванович [р. 25.VI (8.VII). 1906]— сов. психолог, проф., д-р филос. наук. Чл. Коммунистич. партии с 1948. В 1928—31 учился в Академии коммунистич. воспитания им. Н. К. Крупской, по окончании к-рой работал в Наркомпросе РСФСР. Науч.-пед. деятельность начал с 1938 в Рязанском гос. пед. ин-те, с 1942 — зав. кафедрой этого ин-та (сначала педагогики, затем психологии). Награждён орденом Ленина.

Осн. круг науч. проблем, разрабатываемых С., относится к психологии воли. С. изучал вопросы воли в общефилос. аспекте, а также в плане формирования волевых качеств личности и воспитания воли. Ряд работ С. посвящён исследованию личности в социально-психологич. аспекте, изучению зависимости формирования личности от условий жизни. Разработка вопросов воспитания воли и характера связана в работах С. с вопросами нравственного и трудового воспитания.

Соч.: Сельская школа, М., 1949; К вопросу о так называемом произвольном поведении, в сб.: Учение И. П. Павлова и философские вопросы психологии, М., 1952; Воспитание воли школьника, 2 изд., М., 1954; О развитии материалистического понимания воли в домарксовой философии, «Уч. зап. Рязанского гос. пед. ин-та», 1956, т. 13; Труд и игры сельского школьника, там же, 1965, т. 53 (совм. с др.); Воспитание воли и характера детей в семье, 2 изд., Рязань, 1960; Воспитание воли в процессе соединения обучения с производительным трудом, М., 1960; Первичные сельские коллективы и их влияние на формирование личности, в сб.: Социология в СССР, т. 1, М., 1965; Труд и волевые качества личности, в сб.: Личность и труд, М., 1965.

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ — система подготовки специалистов высшей и средней квалификации и квалифицированных рабочих для с.-х. производства, а также науч. и пед. кадров для работы в н.-и. ин-тах, опытных станциях и уч. заведениях. Развитие С. о. определяется задачами с.-х. производства, достижениями естественных наук (химии, физики, биологии, агрономии, зоотехнии и др.).

Долгие века умение человека выращивать растения и разводить скот было совокупностью навыков, основанных на наблюдениях и практич. опыте и передававшихся из поколения в поколение. Зарождение С. о. как спец. отрасли образования в России относится к 1797, когда близ Петербурга была основана первая практич. школа земледелия с целью подготовки наставников для т. н. образцовых ферм, к-рые пр-во намеревалось организовать в стране. По правительственному указу такие наставники должны были готовиться

из русских людей, «так как иностранцы не знают земледельческих обычаев, образа жизни и разнообразия климатов России». Первыми учениками школы были казённые крестьяне, к-рых вербовали в неё, как в рекруты; это сделало школу непопулярной среди крестьянства, и в 1803 она закрылась. В 1822 Моск. об-во с. х-ва организовало в Москве школу для подготовки приказчиков, конторщиков и межевиков из крепостных крестьян; при школе работала экспериментальная ферма «Бутырский хутор». Становление и развитие С. о. как самостоятельной отрасли образования относится к 19 в. В 30-е гг. 19 в. в связи с развитием отдельных отраслей с. х-ва в различных районах страны стали создаваться с.-х. школы и уч-ща, в помещичьих хозяйствах—опытно-образцовые сады, огороды, пасеки и др. В с.-х. школы, общие (3-летние) и специальные (со сроком обучения 1—2 года), принимались лица, окончившие один класс нач. школы. Эти школы выпускали мастеров и квалифицированных рабочих для отдельных отраслей с.-х. производства — садоводства, виноделия, маслоделия, скотоводства и др. В низшие с.-х. уч-ща принимались лица, окончившие 2-классные сельские или церковно-приходские школы. Срок обучения в уч-щах был 3 года, выпускники получали право работать помощниками участковых агрономов, агрономич. старостами, служащими в с.-х. об-вах, кооперативах и др. Первое среднее с.-х. уч-ще в России осн. в 1835 на базе низшего с.-х. уч-ща Моск. об-ва с. х-ва. В последующие десятилетия было создано ок. 20 ср. с.-х. уч-щ. По своему профилю эти уч-ща делились на общие сельскохозяйственные, садоводства и земледелия, виноградарства и виноделия, землемерия и агрономии, сельскохозяйственно-гидротехнические и др. В ср. с.-х. уч-ща принимались лица, окончившие 2-классные сельские или городские уч-ща. Выпускники уч-щ получали звание агронома, садовода, виноделa, землемера, гидротехника, культур-техника и работали участковыми и уездными агрономами, землемерами, лесничими, управляющими имениями, учителями низших с.-х. уч. заведений и др. В гидротехнич. и нек-рых др. с.-х. уч-щах (Горы-Горецком и Ковенском) срок обучения был 4 года, в остальных—6 лет.

Одновременно со средними организуются в России и высшие с.-х. уч. заведения. Одним из первых с.-х. вузов была Горы-Горецкая высшая школа с. х-ва (ныне Белорус. с.-х. академия), осн. в 1840 в казённом имении Горы-Горки (Оршанский уезд Могилёвской губ.). Школа состояла из 2 разрядов (отделений) — каждый с 3-годичным курсом обучения. Низшее отделение (первый разряд) готовило приказчиков и смотрителей для помещичьих имений, высшее — агрономов, способных управлять крупными х-вами. На высшее отделение принимались лица свободных сословий, окончившие ср. уч. заведения. В 1848 высший разряд Горы-Горецкой школы был преобразован в земледельческий ин-т с 4-летним сроком обучения, а низший в земледельческое уч-ще. Ин-т готовил специалистов широкого профиля, способных работать во всех отраслях с. х-ва. Выпускникам ин-та присваивалось звание агронома, приравненное к званию университетского кандидата. Агрономы допускались к экзаменам в ун-те на степень магистра по с. х-ву, лесоводству и др. Ведущим с.-х. вузом дореволюционной России была Петровско-Разумовская земледельческая и лесная академия (осн. в 1865 под Москвой, ныне Моск. с.-х. академия им. К. А. Тимирязева), с к-рой связаны развитие и мн. крупнейшие достижения рус. с.-х. науки.

Высшее ветеринарное образование в России первоначально давали мед. ф-ты ун-тов. Так, в 1805 в Моск. ун-те была организована самостоятельная кафедра скотолечения; в 1806 в Виленском и Харьковском ун-тах началось преподавание курса ветеринарии. В 1808 открылись ветеринарные уч-ща (отделения) при Петерб. и Моск. медико-хирургич. академиях. В течение 19 в. было основано неск. ветеринарных уч-щ и ин-тов, в т. ч. Юрьевское (Дерптское, осн. в 1849, с 1873 — ин-т) и Харьковское (осн. в 1851, с 1875 — ин-т) уч-ща, Казанский ветеринарный ин-т (осн. 1873).

Землемерное образование начинает свою историю с 1779, когда в Москве открылась Землемерная школа (впоследствии уч-ще, а с 1845 — высшее уч. заведение, с 1885 получившее название Межевого ин-та). В 1930 на базе землеустроительного ф-та этого ин-та организовался Ин-т инженеров землеустройства (см. *Землеустроительный институт*).

Истоки лесного образования как одной из отраслей С. о. относятся к нач. 19 в., когда были созданы первая школа лесоводства (осн. в 1803 в Царском Селе, ныне г. Пушкин) и Лесной ин-т (осн. в 1805 близ Козельска). См. *Лесотехническое образование*, *Лесотехнические и лесохозяйственные институты*.

Высшее С. о. в дореволюционной России давали также с.-х. отделения нек-рых политехнич. ин-тов. Так, с основания Рижской политехнич. школы (1862) и Киевского политехнич. ин-та (1898) в их составе имелись отделения с. х-ва, в дальнейшем преобразованные в ф-ты, а затем в самостоятельные с.-х. ин-ты.

Агрономич. знания распространялись и через ун-ты. До 30-х гг. 19 в. агрономия преподавалась только в Моск. и Петерб. ун-тах. После принятия нового университетского устава в 1835 в ун-тах стали создаваться самостоятельные агрономич. кафедры, а в отдельных ун-тах и агрономич. ф-ты.

Самостоятельные с.-х. вузы дореволюционной России (их было 15) выпускали небольшое число специалистов для с. х-ва. В 1915 9 с.-х. вузов Департамента земледелия выпустили менее 300 специалистов, ветеринарные ин-ты с 1903 по 1912 подготовили 2,3 тыс. ветеринарных врачей. Выпуски каждого ср. с.-х. уч. заведения не превышали 15—25 чел.

Широкое развитие С. о. получило после Вел. Окт. революции. Уже в первые годы Сов. власти были созданы новые с.-х. уч. заведения. По указанию В. И. Ленина в 1919 в Петрограде открылся ветеринарный ин-т. В Горьком, Одессе, Иванове и нек-рых других городах в ун-тах и политехнич. ин-тах открылись агрономич. ф-ты, к-рые в дальнейшем выделились в самостоятельные вузы. На базе лучших с.-х. уч-щ организовались Казанский (1918), Куйбышевский (1919), Уманский (1921) и Херсонский (1918) с.-х. ин-ты.

Многие с.-х. техникумы были созданы на базе низших с.-х. уч. заведений, напр. Пензенский, Вольский (Саратовская обл.), Савальский (Кировская обл.), Конь-Колодезский (Липецкая обл.), Глазовский (Удмуртская АССР). К 1928 в СССР было более 20 высших (ок. 27 тыс. студентов) и 200 ср. с.-х. уч. заведений (ок. 30 тыс. уч-ся). Коллективизация с. х-ва, организация крупных кооперативных и гос. с.-х. предприятий обусловили дальнейшее развитие С. о. в стране и новые требования к подготовке кадров с.-х. специальностей, особенно к подготовке агрономов и зоотехников высокой квалификации, инженеров-механизаторов, инженеров-мелиораторов, инженеров-электриков и экономистов. К 1940 число студентов высших с.-х. уч. заведений достигло 52,1 тыс. чел., средних — 114,7 тыс. чел., к 1950 — соответственно 107,7 тыс. и 150 тыс.

В 1965 высшие и ср. с.-х. уч. заведения СССР готовили специалистов по след. специальностям: агрономия, плодоовощеводство и виноградарство, агрохимия, почвоведение, защита растений, шелководство, зоотехния, ветеринария, землеустройство, механизация с. х-ва, электрификация с. х-ва, гидромелиорация, лесное х-во, экономика и организация с. х-ва. Лесные вузы выпускают специалистов по лесному х-ву, лесоинженерному делу, механич. технологии древесины, экономике с. х-ва, экономике и организации лесного х-ва и лесной пром-сти и др. В нек-рых с.-х. вузах организована подготовка преподавателей спец. дисциплин для с.-х. техникумов и школ.

В 1965 в СССР было 99 вузов с.х-ва, в т. ч. 6 с.-х. академий, 62 с.-х. ин-та, ин-т хлопководства, ин-т субтропич. х-ва, плодоовощной ин-т (см. *Сельскохозяйственные институты*); 2 ветеринарные академии, 13 *зоотехнических, молочных и ветеринарных институтов*, 5 *гидромелиоративных институтов*, 1 землеустроительный ин-т, 7 ин-тов механизации и электрификации с. х-ва (см. *Механизации и электрификации сельского хозяйства институты*).

В с.-х. вузах обучалось (1965) ок. 400 тыс. студентов, из них более половины — заочно. Срок обучения в с.-х. вузах от 4 лет 4 мес. до 5 лет (для заочников до 6 лет). Обычно в каждом с.-х. вузе готовятся специалисты нескольких профилей. В уч. планах с.-х. вузов значительное внимание уделяется преподаванию общественно-политич. дисциплин (истории КПСС, политэкономии, марксистско-ленинской философии), идейному воспитанию молодёжи. На первых 2 курсах студентам даётся необходимая общенауч. подготовка. Студенты агрономич. ф-тов изучают, напр., основы высшей математики, физику, ботанику, зоологию, физиологию растений и биологич. химию, микробиологию, химию (неорганич., органич., аналитич., физич. и коллоидную), почвоведение с основами геологии, геодезию, метеорологию, иностранные языки. Спец. дисциплины включены в уч. планы 3—5-го курсов, на к-рых студенты этих ф-тов изучают земледелие, агрохимию, растениеводство, овощеводство, плодоводство, энтомологию и фитопатологию, животноводство, мелиорацию, технологию переработки с.-х. продуктов, механизацию и электрификацию с. х-ва, экономику с. х-ва, организацию производства в совхозах и колхозах и другие специальные дисциплины применительно к зоне расположения. В весенне-летние сезоны студенты с.-х. вузов проходят производственное обучение: участвуют в с.-х. работах, овладевая необходимыми навыками рабочего по соответствующей отрасли с. х-ва. В это же время организуется и уч. практика по ботанике, геодезии, почвоведению, земледелию, агрохимии, защите растений, растениеводству, животноводству, механизации, мелиорации и др. Производственное обучение заканчивается производственной практикой, во время к-рой собирается материал для курсовых, а также дипломных проектов и работ.

Обучение в с.-х. вузах завершается гос. экзаменами или защитой дипломного проекта (работы). Выпускники с.-х. вузов в зависимости от избранной специальности получают квалификацию учёного агронома, учёного зоотехника, ветеринарного врача, инженера-механика с. х-ва или инженера др. профиля, учёного агронома-экономиста.

Для повышения квалификации специалистов и руководящих работников с. х-ва при 78 с.-х. вузах организованы спец. ф-ты.

Подготовка специалистов с. х-ва ср. квалификации осуществляется в с.-х. техникумах и совхозах-техникумах по агрономии, зоотехнии, механизации с. х-ва, агрохимии, защите растений, гидромелиорации, механизации и электрификации животноводства, бухгалтерскому учёту в с.-х. производстве, планированию с.-х. производства, ветеринарии и другим специальностям. Срок обучения по большинству специальностей для лиц, поступающих после окончания 8-летней школы,— 3 года 6 мес., по экономич. специальностям и пчеловодству — 2 года 10 мес. Для лиц, окончивших ср. школу, сроки обучения сокращаются на 1 год. Уч-ся, окончившие неполную ср. школу, изучают в с.-х. техникумах общеобразовательные предметы: историю, лит-ру, математику, физику, иностранный язык, обществоведение, основы научного атеизма, а на экономич. специальностях, кроме того, политич. экономию. Из предметов общетехнич. цикла изучаются черчение, теоретич. механика, общая электротехника с основами электроники, основы теплотехники и гидравлики, технология металлов и конструкционные материалы. В уч. план включены спец. дисциплины, перечень и содержание к-рых зависят от избранной специальности. Напр., на агрономич. и зоотехнич. специальностях предусматривается изучение общебиологич. дисциплин и особенно технологии, экономики, организации и планирования с.-х. производства.

Продолжительность практич. (производственного) обучения в с.-х. техникумах и совхозах-техникумах составляет в среднем 40% от общего уч. времени, не считая лабораторно-практич. занятий.

К осн. видам производственного обучения, начинающегося с 1-го курса, относятся: практич. обучение с целью получения рабочей квалификации по специальности, производственная работа и производственная практика. Производственное обучение проводится в уч. х-вах, производственных мастерских, колхозах, совхозах, ветеринарных клиниках, на молочных заводах и др. Окончившим с.-х. техникумы и совхозы-техникумы после сдачи гос. экзаменов или защиты дипломных проектов (по технич. специальностям) присваивается квалификация агронома, зоотехника, ветеринарного фельдшера, техника-механика, техника-электрика, агронома-агрохимика, агронома по защите растений. Кроме этого, по большинству специальностей уч-ся проходят квалификационные испытания на получение одной из рабочих профессий, напр. тракториста-машиниста 3-го класса, рабочего-механизатора животноводческих ферм.

Повышение квалификации работников со ср. С. о. осуществляется в спец. школах.

Специалистов ср. квалификации для с.-х. производства в 1965 готовили св. 600 ср. с.-х. уч. заведений, в т. ч. 347 с.-х., 127 зооветеринарных, 95 механизации с. х-ва, 2 землеустроительных, 13 гидромелиоративных техникумов (ок. 500 тыс. уч-ся, в т. ч. ок. 40% заочников).

Квалифицированных рабочих для с. х-ва более чем по 50 профессиям (механизаторов, овощеводов, садоводов, ветеринарных санитаров и др.) выпускают проф.-технич. уч. заведения.

Уч. планы проф.-технич. с.-х. уч-щ, рассчитанные на 1—3 года, включают теоретич. и лабораторно-практич. занятия, производственное обучение в уч. х-вах уч-щ и производственную практику в колхозах, совхозах и других с.-х. предприятиях и орг-циях, причём до 60% уч. времени отводится на практич. обучение. Уч-ся проф.-технич. уч-щ получают знания по основам земледелия, животноводства, технологии производства с.-х. продукции, организации и экономике с. х-ва. Обучение заканчивается квалификационными экзаменами. В 1965 в СССР было ок. 1,2 тыс. с.-х. *профессионально-технических училищ* (см. также *Механизации сельского хозяйства училища*). Получает распространение подготовка квалифицированных рабочих для с. х-ва непосредственно на производстве, а также на краткосрочных курсах (до 6 мес.).

Большое внимание уделяется подготовке нац. кадров для с. х-ва. Во всех союзных и мн. автономных республиках имеются высшие и ср. с.-х. уч. заведения, школы и уч-ща по подготовке квалифицированных рабочих массовых с.-х. профессий.

Подготовка науч.-пед. кадров для с. х-ва осуществляется через аспирантуру в с.-х. вузах и н.-и. учреж-

нимать к защите кандидатские и докторские диссертации по с.-х., ветеринарным, экономич. и др. наукам. В нек-рых с.-х. вузах имеются специальные одногодичные, педагогические ф-ты (отделения) для лиц с высшим С. о., к-рые готовят преподавателей специальных дисциплин для с.-х. техникумов и проф.-технических училищ.

Система С. о. в других социалистич. странах во многом сходна с системой С. о. в СССР. Так, в ЧССР агрономов, зоотехников, ветеринарных врачей, инженеров-механизаторов и других специалистов с. х-ва высшей квалификации готовят с.-х. ин-ты, а также нек-рые втузы (напр., инженеров по гидромелиорации и по землеустройству выпускает Высшее технич. уч-ще в Праге). Ср. с.-х. уч. заведения выпускают специалистов в основном по тем же специальностям, что и институты, а также более узкого профиля (птицеводство, рыбоводство, виноградарство и виноделие, бухгалтерский учёт и др.).

В ряде капиталистич. стран подготовка специалистов для с. х-ва осуществляется на с.-х. ф-тах ун-тов. Так, в Англии с.-х. ф-ты имеются в 13 ун-тах. Специалисты для лесного х-ва готовятся в 4 ун-тах, а ветеринарные врачи — на ветеринарном ф-те Кембриджского ун-та и в 5 ветеринарных колледжах. С.-х. ф-ты ун-тов дают студентам только науч. основы с. х-ва, прикладные науки почти не изучаются. Специалистов ср. квалификации выпускают с.-х. колледжи с 2-годичным сроком обучения, одногодичные с.-х. фермерские ин-ты и с.-х. школы графств.

Начинает развиваться С. о. в странах Африканского континента, освободившихся из-под колониальной зависимости. Напр., в Мали большое развитие получили сезонные с.-х. школы для молодых крестьян и центры с.-х. обучения для подготовки инструкторов с. х-ва. С помощью СССР строится (1966) Центр с.-х. обучения в Катибугу для подготовки специалистов с высшим и средним С. о.

Лит.: Сборник сведений по сельскохозяйственному образованию, в. 8 — Сельскохозяйственные учебные заведения по сведениям к 1 января 1903 г., СПБ, 1905; Положение о сельскохозяйственном образовании и его применение. Сост. И. И. Мещерский, 2 изд., СПБ, 1911; Сельскохозяйственная академия им. К. А. Тимирязева, М., 1946; Иванович К. А., Высшая сельскохозяйственная школа в СССР, М., 1948; Коропов В. М., История ветеринарии в СССР, М., 1954; Вербин А. А., У истоков отечественной агрономии, М., 1955; Скороход В. Г., Введение в агрономию с основами истории земледелия, Ворошиловград, 1956.

В. Ф. Немцов.

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ ИНСТИТУТЫ — высшие уч. заведения, готовящие специалистов для с. х-ва: учёных агрономов (по специальностям — агрохимия и почвоведение, агрономия, плодоовощеводство и виноградарство, защита растений, шелководство), учёных зоотехников, ветеринарных врачей, инженеров (по специальностям — землеустройство, механизация с. х-ва, электрификация с. х-ва, гидромелиорация, лесное х-во), учёных агрономов-экономистов, экономистов по бухгалтерскому учёту в с. х-ве и др. Сочетание специальностей в С. и. различное, но почти все ин-ты осуществляют подготовку агрономов. Нек-рые С. и. готовят специалистов по ряду технич. специальностей для других отраслей нар. х-ва. В то же время подготовку специалистов для с. х-ва осуществляют *зоотехнические, молочные и ветеринарные институты, механизации и электрификации сельского хозяйства институты*, а также нек-рые *университеты*.

С. и. имеются во всех союзных республиках. В 1965 в СССР функционировало 62 С. и., 6 с.-х. академий, ин-т хлопководства, ин-т субтропич. х-ва, плодоовощной ин-т. Все С. и. имеют очные и заочные ф-ты. Срок обучения на дневных ф-тах С. и. от 4 до 5 лет (специальности: агрономические, зоотехнические, лесное х-во, экономика и организация с. х-ва — 4 года 4 мес.; инженерно-технич. специальности и ветеринария — 5 лет, бухгалтерский учёт в с. х-ве — 4 года).

Выпускники ин-тов сдают гос. экзамены или защищают дипломный проект (работу) и получают квалификацию учёного агронома (или агронома-экономиста), учёного зоотехника, ветеринарного врача, инженера — в соответствии с избранной специальностью.

Во всех С. и., кроме Каменец-Подольского, Луганского, Приморского, Тюменского, Зап.-Казахстанского С. и. и Андижанского ин-та хлопководства, имеется аспирантура.

Право приёма к защите докторских и кандидатских диссертаций предоставлено 3 с.-х. академиям: Латвийской (осн. в Елгаве в 1939 на базе с.-х. ф-та Латвийского ун-та), Московской (осн. в 1865) и Украинской (осн. в Киеве в 1954 на базе Киевского лесохозяйственного и Киевского с.-х. ин-тов) и 11 С. и.: Бурятскому (осн. в 1935 в Улан-Удэ как зооветеринарный ин-т), Волгоградскому (осн. в 1944), Воронежскому (осн. в 1913), Грузинскому (осн. в 1929 в Тбилиси на базе агрономич. ф-та Тбилисского ун-та), Ленинградскому (в г. Пушкине, осн. в 1922 на базе Стебутовского, Каменноостровского и Петерб. агрономич. ин-тов, созданных в 1900-е гг.), Омскому (осн. в 1918), Саратовскому (осн. в 1922 на базе агрономич. ф-та Саратовского ун-та), Ставропольскому (осн. в 1932 на базе переведённого из Москвы ин-та овцеводства, созданного в 1930), Ташкентскому (осн. в 1930 на базе с.-х. ф-та Ташкентского ун-та), Ульяновскому (осн. в 1943), Харьковскому (осн. в 1921 на базе Ново-Александрийского ин-та с. х-ва и лесоводства, созданного в 1863).

Право приёма к защите кандидатских диссертаций предоставлено 3 с.-х. академиям: Белорусской (в Горы-Горках Могилёвской обл., осн. в 1840 как Горы-Горецкая высшая школа с. х-ва), Литовской (близ Каунаса, осн. в 1939) и Эстонской (в Тарту, осн. в 1951 на базе с.-х. ф-та Тартуского ун-та) и 21 С. и.: Азербайджанскому (в Кировабаде, осн. в 1929 на базе с.-х. ф-та Азербайджанского политехнич. ин-та), Армянскому (в Ереване, осн. в 1930 на базе с.-х. ф-та Ереванского ун-та), Башкирскому (в Уфе, осн. в 1930), Белоцерковскому (в г. Белая Церковь Киевской обл., осн. в 1932), Горьковскому (осн. в 1930 на базе агрономич. ф-та Горьковского ун-та), Грузинскому ин-ту субтропич. х-ва (осн. в 1952 в Кутаиси, в 1960 переведён в Сухуми), Донскому (близ ст. Персиановка Ростовской обл., осн. в 1910), Ивановскому (осн. в 1930 на базе с.-х. ф-та Ивановского политехнич. ин-та), Иркутскому (осн. в 1934 на базе переведённого в Иркутск из Благовещенска Тихоокеанского С. и.), Казахскому (в Алма-Ате, осн. в 1930), Киргизскому (во Фрунзе, осн. в 1933), Кишинёвскому (осн. в 1940), Кубанскому (в Краснодаре, осн. в 1920), Мичуринскому плодоовощному (осн. в 1930 как ин-т селекции плодово-ягодных культур), Одесскому (осн. в 1917), Оренбургскому (осн. в 1930), Пермскому (осн. в 1930 на базе с.-х. ф-та Пермского ун-та), Самаркандскому (осн. в 1929), Сев.-Осетинскому (в Орджоникидзе, осн. в 1918), Туркменскому (в Ашхабаде, осн. в 1931), Всесоюзному с.-х. ин-ту заочного образования (близ г. Балашиха Моск. обл., осн. в 1930).

В. Ф. Немцов. Москва.

СЕМА́ШКО, Николай Александрович [8(20).IX. 1874 — 18.VI.1949] — деятель Коммунистич. партии и Сов. гос-ва, один из организаторов сов. здравоохранения, действит. чл. Академии мед. наук СССР (с 1944) и АПН РСФСР (с 1945). Чл. Коммунистич. партии с 1893. Род. в семье педагога. В 1891 поступил на мед. ф-т Моск. ун-та, в 1895 был арестован за участие в революционном движении и выслан из Москвы. По отбытии срока ссылки С. поступил в Казанский ун-т, окончив к-рый (1901), работал врачом в Орловской и Самарской губ. В 1904 переехал в Нижний Новгород, где работал

санитарным врачом и принимал активное участие в руководстве подпольным рабочим марксистским кружком. Во время революционных событий 1905 С. организовал мед. помощь рабочим, принимавшим участие в



восстании, за что был вновь арестован. В 1906, после 9-месячного тюремного заключения, С. эмигрировал в Швейцарию (Женеву), где впервые встретился с В. И. Лениным. В 1907 был арестован швейцарскими властями. После освобождения из тюрьмы переехал в Париж, был секретарём заграничного Бюро ЦК большевистской партии. В 1912 участвовал в работе Пражской партийной конференции. В 1913 жил в Сербии и Болгарии; в нач. 1-й мировой войны был интернирован. Возвратившись в сентябре 1917 в Москву, С. принимал активное участие в партийной работе. От фракции большевиков был избран председателем Пятницкой районной управы г. Москвы, принимал участие в подготовке Октябрьского вооружённого восстания и в дни октябрьских боёв организовал мед. помощь участникам восстания. С мая 1918 — первый заведующий медико-санитарным отделом Моск. совета рабочих и солдатских депутатов, а с июля 1918 — первый нар. комиссар здравоохранения РСФСР. В годы становления здравоохранения в СССР С. развернул огромную работу по борьбе с эпидемиями, создал такие виды сов. здравоохранения, как охрана материнства и младенчества, охрана здоровья детей, борьба с социальными болезнями и др.; много внимания уделял организации курортного дела. При активном участии С. организовывались дет. оздоровительно-трудовые колонии, лесные школы и т. п. Под его непосредственным руководством была создана сеть мед. научных ин-тов. С 1930 С.— чл. Президиума и председатель Деткомиссии ВЦИК. С 1921 заведовал кафедрой социальной гигиены мед. ф-та Моск. ун-та (ныне 1-го Моск. мед. ин-та), а затем кафедрой организации здравоохранения 1-го Моск. мед. ин-та. Одновременно, в 1945—49, был директором Ин-та школьной гигиены АПН РСФСР и в 1947—49 — Ин-та организации здравоохранения и истории медицины Академии мед. наук СССР (ныне его имени). При участии С. были организованы Дом учёных и поликлиника для учёных (1922) и Центральная мед. б-ка (1918) в Москве. В 1928—36 С. был гл. редактором Большой медицинской энциклопедии. Награждён орденом Ленина. С. принадлежат многочисленные труды в области социальной гигиены и организации здравоохранения. В своей работе «Очерки по теории организации здравоохранения» (1947) С. впервые обобщил основные принципы советского здравоохранения.

С сентября 1918 в бюллетенях Наркомздрава публикуются подписанные С. документы, отражающие его неустанную заботу о детях и посвящённые организации грудного вскармливания младенцев, улучшению питания детей ясельного возраста, мерам охраны здоровья рабочих подростков, врачебному контролю за школьниками, мерам по улучшению санитарного состояния дет. учреждений, борьбе с дет. заразными болезнями, летней оздоровительной работе среди дошкольников и школьников, нормированию школьного и внешкольного дня пионеров и др.

Возглавляя работу Деткомиссии ВЦИК по улучшению жизни детей, С., широко привлекая различные ведомства, общественные организации, передовых педагогов и врачей, энергично проводил в жизнь ряд радикальных мер, направленных на ликвидацию дет. беспризорности и безнадзорности, в первую очередь на создание широкой сети воспитательных дет. учреждений. Он много сил и энергии приложил к созданию дет. коммун (напр., Коммуны им. Ф. Э. Дзержинского), дет. садов, площадок, дет. технич. станций, кино, б-к.

С. считал, что основой воспитания является общественно полезный труд школьников. При содействии С. в коммунах и дет. домах создавались мастерские.

Наравне с трудовым воспитанием С. придавал большое значение физич. воспитанию, выступая при этом против показной стороны физич. воспитания детей и подростков, против рекордсменства в дет. и юношеском спорте. По его мнению, элементами физич. воспитания (подвижными играми на воздухе, специальными занятиями, гимнастикой, закаливающими процедурами) должен быть насыщен весь день ребёнка. С. подчёркивал важность врачебного контроля за физич. воспитанием детей и подростков. Его деятельность как председателя Высшего совета физич. культуры способствовала широкому внедрению физич. воспитания во все дет. учреждения, в вузы и в армию, на заводы и фабрики, в повседневный быт сов. людей. С. принадлежит большая заслуга в организации в Москве и Ленинграде ин-тов физич. культуры. Большую роль С. отводил правильно поставленной внешкольной работе, тесной органич. связи школы с внешкольными учреждениями.

Серьёзное внимание С. уделял повышению уровня естественнонауч. знаний педагогов, родителей и уч-ся. Он был одним из постоянных авторов журналов «Советская педагогика», «Народное образование», «Семья и школа», выступал с лекциями для родителей и учителей. С. неоднократно подчёркивал, что педагогу нужно всегда учитывать особенности строения и деятельности организма ребёнка, владеть глубокими знаниями возрастной физиологии и морфологии.

Соч.: Избр. произв., М., 1954 (имеется библ. трудов С. и лит. о нём).

Лит.: Н. А. Семашко. Под ред. А. Н. Шабанова, М., 1952; Барсуков М. И., Слонимская И. А., Основные черты жизненного и творческого пути Н. А. Семашко, «Вести. Акад. медицинских наук СССР», 1949, № 4; Виноградов Н. А., Майстрах К. В., Н. А. Семашко и его лит. наследство (к годовщине со дня смерти), «Сов. здравоохранение», 1950, № 4.

СЕМЕ́ЙНОЕ ВОСПИТА́НИЕ — одна из форм воспитания подрастающего поколения в обществе, сочетающая целенаправленные пед. действия родителей с объективным повседневным влиянием семейного быта.

Из истории семейного воспитания. С возникновением семьи на протяжении многих тысячелетий С. в. было по существу единственной формой воспитания детей в обществе. В рабовладельческом и феодальном обществах воспитание детей осуществлялось гл. обр. в семье; школ и других воспитательных учреждений было мало и они обслуживали преимущественно детей из привилегированных классов. Сословно-классовый характер общества определял различное содержание и направленность С. в. в разных социальных группах. Веками накапливавшийся опыт С. в. стихийно складывался в определённые пед. взгляды на воспитание детей, на роль семьи в подготовке их к жизни, к труду и к определённым общественным отношениям. Демократич. педагогика воплотила в себе моральный и пед. опыт широких масс трудящихся, а в аристократич. и бурж.-мещанской педагогике получил обобщение семейно-воспитательный опыт аристократии и т. н. третьего сословия.

С утверждением капитализма С. в. длительное время продолжало оставаться господствующей формой воспитания, вместе с тем стала интенсивно развиваться общественная форма воспитания детей в спец. пед. учреждениях, в первую очередь в школе. Развитие школьного образования и воспитания определялось новыми

общественными потребностями, переходом к машинному производству, развитием науки и техники, усложнением социальных и культурных связей в жизни общества. С укреплением бурж. строя возрастало вмешательство гос-ва в общественную жизнь, в т. ч. в организацию школьного дела. Школа всё более приобретала казарменно-бюрократич. характер, что в свою очередь влияло на её взаимоотношения с семьёй.

Опыт С. в. являлся той почвой, на к-рой вырастали первые пед. теории. Вначале они не выделяли специфики воспитания в семье, используя опыт С. в. для общепедагогич. выводов. С появлением школ возникла проблема соотношения семьи и школы в общем процессе воспитания подрастающего поколения. Решалась она по-разному — в зависимости от господствовавшего общественного строя, от философских и социально-политич. взглядов того или иного мыслителя или педагога-практика. Так, *Квинтилиан*, теоретик воспитания в Др. Риме, сформулировал ряд пед. требований к семье и в то же время подчёркивал преимущество школьного обучения и воспитания. Чеш. педагог 17 в. Я. А. *Коменский*, выделив 4 ступени развития подрастающего поколения (детство, отрочество, юность, возмужалость) и наметив для каждой ступени 6-летний период воспитания (6-летняя школа), указывал, что для детства такой школой является «лоно матери»— материнская школа в каждой семье. Решительным сторонником индивидуального воспитания в семье под руководством гувернёров являлся англ. философ 17 в. Дж. *Локк*, выдвинувший идею воспитания «джентльмена». Франц. просветитель 18 в. Ж. Ж. *Руссо* утверждал, что «воспитывать детей должны сами родители». Вместе с тем в своём романе «Эмиль, или О воспитании» он искусственно устранил родителей Эмиля, объявив его «сиротой» и поручив заботам молодого приглашённого воспитателя. Тем самым Руссо пытался оградить Эмиля от воспитательного влияния старого феод. об-ва, чтобы сделать своего героя в будущем создателем новой семьи — первой ячейки нового, свободного общества. То же стремление заставило франц. философов-материалистов 18 в., в частности *Гельвеция*, отдать решительное предпочтение общественному (школьному) воспитанию перед семейным при условии, что школы будут изъяты из рук духовенства и организация их будет передана гос-ву. Однако другие педагоги не противопоставляли столь резко школьное воспитание семейному. Швейц. педагог И. Г. *Песталоцци* (конец 18 — нач. 19 вв.), видя цель воспитания в выявлении «истинной человечности», подчёркивал, что к осознанию своей связи с человеческим родом каждый приходит в процессе С. в. Не противопоставляя общественного воспитания семейному, Песталоцци указывал, что в общественном воспитании следует использовать те преимущества, к-рыми обладает домашнее воспитание. Осознание неразрывной связи воздействия школы с влиянием семьи и среды в широком смысле слова привело к идее народности воспитания, к-рая в России была разработана в пед. системе К. Д. *Ушинского* и нашла отражение в пед. трудах Л. Н. *Толстого*, П. Ф. *Лесгафта* и других передовых представителей рус. пед. мысли 19 в.

Реализации идеи народности воспитания в подлинно демократич. духе препятствовал капиталистич. характер развития общества, обострявший все социальные противоречия, к-рые в свою очередь вели к обнищанию нар. масс и разложению самой семьи. Отвергая ложные обвинения в том, что коммунисты посягают на семейный очаг, на С. в., К. Маркс и Ф. Энгельс в «Коммунистическом манифесте» указывали, что такое посягательство осуществляет само бурж. общество, капиталистич. способ производства. Подчёркивая прогрессивное значение общественного воспитания в целом, основоположники марксизма убедительно доказывали, что противоречия, к-рые оно (это воспитание) порождает в классовом об-ве, разрешимы лишь в социалистич. об-ве.

Переход от капитализма к социализму знаменовал собой глубокие изменения в характере семьи и школы, в их взаимоотношениях. После победы Октябрьской революции развернувшееся в СССР социалистич. строительство привело к вырождению дворянской и бурж. семей и превращению прежней пролетарской, крестьянской и других трудовых семей в совр. сов. семью—семью рабочего, колхозника, служащего, интеллигента — с нек-рыми свойственными ей отличительными признаками. По мере развития социалистич. об-ва эти признаки постепенно стираются и на первый план всё сильнее выступают те общие черты сов. семьи, к-рые характеризуют её как семью социалистическую. Такими чертами являются трудовой характер сов. семьи, её тесная связь с социалистич. общественностью, равенство супругов, коллективизм и взаимоуважение взрослых и детей, растущая культура домашнего быта. Сов. семья—социально молодая семья, и процесс становления в ней новых отношений идёт в условиях острой борьбы с пережитками старого быта. Дальнейшее развитие сов. семьи как нового, социалистич. семейного союза зависит не только от объективных условий. Важное значение имеет и верное понимание сов. людьми роли семьи в обществе, идущем к коммунизму. Ошибочным является мнение, что сов. общество по мере своего продвижения к коммунизму всё больше будет освобождать и наконец совсем освободит семью от всех её материально-хозяйственных, культурно-бытовых забот и обязанности воспитывать детей. Социалистич. общество отнюдь не освобождает семью от этих обязанностей, оно лишь облегчает и рационализирует трудовую сторону быта и в то же время содействует расцвету собственно человеческой, духовно-нравственной стороны семейных отношений.

Становление сов. семьи во многом содействовало творческой разработке проблем С. в. Значительный вклад в теорию и практику С. в. в условиях социалистич. общества внесли Н. К. *Крупская*, А. С. *Макаренко*. В своих статьях и выступлениях Крупская подчёркивала благотворное влияние на семью и С. в. новых, социалистич. общественных условий. Особое значение она придавала тому факту, что женщины в СССР полностью уравнены в правах с мужчинами и являются активными участниками строительства социалистич. общества. Крупская указывала, что новое положение, в к-ром находится женщина-работница, содействует её культурному и идейному росту, тем самым придаёт самому С. в. бо́льшую содержательность и общественную направленность. В «Книге для родителей» Макаренко раскрываются своеобразные и сложные проблемы С. в., его противоречия и пути их разрешения. В «Лекциях о воспитании детей» он рассматривает общие условия С. в., проблемы родительского авторитета, дисциплины, игры, семейного х-ва, воспитания в труде, полового воспитания и воспитания культурных навыков в семье. Вопросы С. в. привлекали внимание С. Т. *Шацкого*, А. П. *Пинкевича*, П. П. *Блонского* и других крупных педагогов. Отдельные проблемы С. в. в 20-е — 30-е гг. разрабатывались в н.-и. пед. ин-тах, в настоящее время (1966) эта работа продолжается в н.-и. ин-тах АПН РСФСР, нек-рых н.-и. ин-тах педагогики (пед. наук) союзных республик и в ряде пед. ин-тов.

Некоторые вопросы воспитания детей в семье. Семья оказывает воспитательное воздействие на ребёнка с первого дня его рождения. Способы ухода и кормления, общий режим, характер обращения матери с младенцем — всё это формирует у ребёнка первонач. привычки, от к-рых в большой степени зависит и его дальнейшее поведение (см. *Младенческий возраст*). Воспитателями малыша наряду с матерью являются все члены семьи, независимо от того, осознают они это или нет. Поведение каждого из них постоянно привлекает внимание маленького ребёнка и влияет на его развитие. Воздействуют на ребёнка и окружающие его предметы, домашняя обстановка, весь уклад жизни семьи. Роль этих факторов особенно усиливается, когда малыш начинает ходить и овладевать речью, в связи с чем расширяются возможности его активного физич. и духовного контакта с окружающим миром (см. *Ранний детский возраст*, *Среда и воспитание*). Этот новый этап в дет. жизни выдвигает важные пед. задачи перед семьёй. Первая из них — установить единый подход к ребёнку. Разнобой в пед. требованиях взрослых (один родитель чрезмерно строг, другой излишне снисходителен, один назначает *наказание*, другой отменяет его и т. п.) выбивает ребёнка из колеи, а порой и приучает его добиваться своего, используя противоречия между старшими. Когда же старшие во всём поступают разумно и согласованно, их единым требованиям дети, как правило, подчиняются безоговорочно.

В *дошкольном возрасте* дет. активность стремительно растёт, обгоняя приобретение малышом соответствующего жизненного опыта, что создает для него известные опасности, к-рые не всегда могут быть устранены одним лишь надзором старших. Важно уже в этом возрасте развивать в самих детях способность подавлять те желания, к-рые имеют отрицательный характер, сдерживать свою активность, когда она переходит допустимые границы, правильно реагировать на слова: «можно», «нельзя», «надо», «не надо» и др. Так вырабатывается дет. *послушание* как первичная форма дисциплинированности (см. *Дисциплина*). Педагогически правильное *торможение* реакций ребёнка не только не мешает, но и способствует развитию дет. активности. Оно делает её более разумной, приучает ребёнка к самостоятельности. Правильное сочетание активности и торможения достигается в обстановке хорошо организованной дет. жизни. Продуманный режим, к-рому подчинена эта жизнь, воспитывает у ребёнка привычку к порядку, формирует навыки управления собственным поведением. Одно из осн. мест в жизни малыша занимает *игра* (см. также *Игры детские*). Родители покупают ребёнку соответствующие его возрасту *игрушки*, отводят спец. место для игр, руководят самой игровой деятельностью. Широкими возможностями располагает семья в области *физического воспитания* детей. Уже с ранних лет надо приучать ребёнка к чёткому, повседневному выполнению гигиенич. процедур (см. *Гигиена детей и подростков*) и физич. *зарядки*. Большую роль в этом играет наглядный пример старших. Важно создать условия для удовлетворения естественной потребности детей в движении, развитии своей силы, ловкости, глазомера. С этой целью родители приобретают для детей спортивные принадлежности, устраивают загородные прогулки с детьми, учат их плавать, играть в спортивные игры и т. п.

Довольно рано существенным элементом в С. в. детей становится их посильное участие в домашнем труде. Первичный трудовой опыт ребёнка (когда он сам начинает одеваться, стелить постель, поливать цветы, вытирать пыль, мыть посуду, убирать свой уголок и т. п.) имеет как познавательное, так и воспитательное значение. Целенаправленные физич. усилия содействуют развитию у ребёнка не только ловкости, точности и координации движений, но и его *мышления*, *внимания*, наблюдательности, смекалки. С обогащением опыта ребёнка расширяется круг его трудовой деятельности, что позволяет ему решать более сложные задачи и т. о. способствует дальнейшему умственному развитию. Внося свою долю в создание красоты и уюта в доме, ребёнок на практике познаёт чувство прекрасного, а то, что он помогает взрослым своим трудом, даёт ему нравственное удовлетворение. Наконец, сам процесс труда, требующий организованности, настойчивости, терпения, влияет на выработку у ребёнка волевых качеств, привычек и характера в целом (см. *Трудовое воспитание*).

Рост культуры семьи, широкое проникновение в домашний быт радио (см. *Радиовещание*), телевидения, книг, газет, журналов (см. *Чтение детское*) и т. п. благоприятствуют более раннему умственному развитию детей. У них возникает множество вопросов, с к-рыми они, естественно, обращаются к взрослым. Отвечая на эти вопросы в доступной форме, направляя дет. внимание на самостоятельные поиски ответа, используя для развития дет. любознательности чтение вслух, прогулки и т. п., родители тем самым оказывают существенное влияние на духовный рост детей. Многие дети 4—5 лет сами тянутся к книге, хотят научиться читать, считать. Не следует гасить этот интерес, откладывая всё до школы. Опыт показывает, что в условиях семьи, используя занимательные игровые приёмы, можно легко научить детей грамоте и первоначальному счёту, и это нисколько не снижает их интереса к учению в школе (см. *Умственное воспитание*).

Физич., трудовое и умственное воспитание, особенно в условиях семьи, естественно переплетается с эстетическим. Сама потребность ребёнка в движении носит не только физический, но и эстетич. характер — движение связано с пластикой, ритмикой, оно легко сливается с восприятием музыки, танца. Прогулки не только дают ребёнку полезную физич. нагрузку и расширяют его кругозор, открывая перед ним красоту природы, они развивают чувство прекрасного. Радио, *кино*, *телевидение*, *театр* позволяют обогащать ребёнка разнообразными эстетич. впечатлениями. Но, используя средства иск-ва в целях эстетич. воспитания, нельзя перегружать ребёнка эстетич. впечатлениями. Когда радио непрерывно звучит в доме или ребёнок часами сидит у телевизора, он привыкает к поверхностному восприятию художественных произведений. Правильное эстетич. воспитание возможно только при условии, если родители вдумчиво выбирают, что следует посмотреть и послушать ребёнку, подготавливают его к восприятию произведений иск-ва, а затем помогают ему осмыслить свои впечатления. Особенно важно дать возможность ребёнку выразить собственные чувства и мысли в самостоятельном творчестве — в рисовании, лепке, песне, танце, драматизации и т. п. (см. *Эстетическое воспитание*, *Музыка для детей*, *Изобразительное творчество детей*).

Семье принадлежит ответственная роль в *нравственном воспитании* детей. Такие качества, как честность и доброта, отзывчивость и чувство товарищества, любовь к родине, уважение к людям любой национальности и др., закладываются уже в раннем детстве. При этом важны реальные жизненные отношения как в собственной семье, так и с другими детьми, взрослыми, с окружающим миром.

Важнейшим условием правильно организованного С. в. является *индивидуальный подход* к детям. Напр., ребёнка медлительного, флегматичного надо приучать к более быстрым реакциям. Наоборот, у ребёнка подвижного надо терпеливо вырабатывать навыки сдерживания, торможения реакций. На одних детей лучше действует более строгий подход, другие же больше нуждаются в ласке, требуют осторожного отношения. Специфич. особенности имеет воспитание единственного ребёнка в семье, а также воспитание неродных детей. Чтобы найти правильный индивидуальный подход, родители должны советоваться с педагогами, врачами, изучать *характер* своих детей и осторожно на практике выверять, какие средства и приёмы воспитания лучше действуют на ребёнка. Пренебрежение индивидуальными особенностями ребёнка может при-

вести к появлению у него отрицательных черт характера и привычек (См. *Перевоспитание*).

Сов. гос-во оказывает большую помощь семье в воспитании детей дошкольного возраста, организуя широкую сеть яслей (см. *Ясли детские*) и *детских садов*. Родители дошкольников согласуют свои пед. требования к детям с требованиями воспитателей дошкольных учреждений, добиваясь вместе с ними единства в подходе к детям и в организации их жизни.

Поступление в школу — большое событие в жизни ребёнка и семьи. Прежде всего оно означает, что с этого времени воспитание одновременно будет происходить в семье и в школьном коллективе. Это ни в какой мере не умаляет воспитательной роли семьи, но теперь её влияние постоянно должно согласовываться с влиянием школы. В то же время существенно изменяются пед. задачи воспитания в семье в связи с тем, что осн. содержанием дет. жизни становится повседневная организованная и планомерная уч. деятельность, в процессе к-рой дети не только приобретают знания, у них воспитываются трудолюбие, прилежание, формируется характер. Нек-рые родители недооценивают роль семьи в организации уч. деятельности детей или понимают её узко. Они ограничиваются тем, что обеспечивают ребёнка необходимыми школьными принадлежностями, отводят ему рабочее место, помогают в затруднительных случаях. Но этого недостаточно. Школьная жизнь обогащает ребёнка массой впечатлений и представлений, будит его мысль и чувства. Очень важно, чтобы в семье была создана атмосфера, к-рая бы поддерживала и углубляла интенсивную внутреннюю жизнь школьника. Родители интересуются не только отметками, полученными детьми в школе, но прежде всего их знаниями, тем новым, интересным, что вошло в их жизнь. Не ограничиваясь минимально необходимой помощью в приготовлении *домашних заданий*, такие родители беседуют с детьми на темы, связанные с учением, обогащают их новыми фактами и жизненными наблюдениями, подкрепляющими то, что узнали дети в школе, предлагают разнообразные задачи, работы, позволяющие применить на практике приобретённые знания и умения, организуют домашнее чтение детей. Дети в школе не только учатся, но и живут коллективной жизнью, участвуют в общественно полезной деятельности, вступают в многообразные отношения с учителями, школьниками и т. п. Родители обязаны помогать детям разбираться в событиях школьной жизни, правильно оценивать свои и чужие поступки, учить их жить в коллективе (см. *Коллектив детский*).

Учение и общественно полезная деятельность школьников сочетаются с их активным участием в жизни семьи, выполнением домашних трудовых и других обязанностей. Школьник должен постоянно помнить о необходимости вносить свою долю в общий труд семейного коллектива. Главное, чтобы в сознании ребёнка права и обязанности каждого члена семьи, в т. ч. и его личные, всегда выступали в неразрывном единстве. Многие же родители освобождают детей от всяких домашних обязанностей, сосредоточивая их внимание лишь на собственных потребностях. Это мешает развитию сознания и чувства долга, в то же время порождает чёрточки эгоизма, чёрствости, лени. Причина этой ошибки — в ложном понимании сущности счастливого детства. Иногда родители не учитывают, что подрастающему человеку нужны радости не только потребительские, но и в ещё большей степени творческие и нравственные. Обеспечивая ребёнку возможность жить всеми домашними радостями (общаться с близкими, участвовать в семейных праздниках, играть, смотреть телепередачи, принимать друзей и т. п.), следует приучать его к соблюдению чёткого *режима дня*, подкреплять этот режим разумным распорядком всей домашней жизни. Тесный постоянный контакт родителей и педагогов, единство их требований в подходе к школьникам — необходимое условие успеха в обучении и воспитании. (См. также *Младший школьный возраст*).

Окончание нач. школы знаменует собой новый этап в обучении и воспитании детей. Он связан и с новой ступенью в их возрастном развитии, переходом от детства к отрочеству. Родители нередко жалуются на трудности воспитания детей-подростков, на их отчуждённость и грубоватость, на их озорные выходки, граничащие иногда с хулиганством, на ослабление в их глазах родительского авторитета и в то же время на лёгкость, с какой они часто поддаются чуждым и случайным влияниям (см. *Негативизм*). Неверно утверждать, что всем подросткам присущи эти черты, но несомненно, они имеют распространённый характер и объясняются нек-рыми общими причинами. Половое созревание, происходящее в этом возрасте, вызывает глубокие физич. и психич. изменения в облике подростка. Он быстро растёт, крепнет физически, значительно расширяется сфера его интересов и практич. деятельности, во внутренний мир врываются новые переживания, чувства. Уч. деятельность, в связи с увеличением объёма образовательного материала и переходом на предметную систему, приобретает более сложный характер. Т. о., перед подростком возникают новые серьёзные задачи: справиться с повышенными требованиями школьного обучения, выбрать разумное направление для своей бурно растущей активности, по-новому организовать собственную жизнь и подчинить её своей воле. Этот сложный процесс протекает без особых трудностей, если прежнее воспитание правильно подготовляет к нему взрослеющих детей; а родители своевременно перестраивают свой подход к ним.

Первая задача родителей — помогать подросткам в овладении видами деятельности, отвечающими их возросшим потребностям и возможностям. Подросток зачастую проявляет повышенный интерес к спорту, упорно и настойчиво стремится достичь успехов в различных его видах. Растёт его тяга к туристич. походам, путешествиям, развиваются эстетич. потребности и т. п. От игрушек и простых дет. игр он переходит к более серьёзным увлечениям — *конструированию, моделированию*, занятиям музыкой, живописью и др. Родители, насколько это возможно, идут навстречу разумным потребностям ребёнка: приобретают для детей инструменты, спортивное снаряжение, книги, выделяют из семейного бюджета нек-рые средства на посещение кино, театров, на т. н. карманные расходы, вместе с детьми ходят в музеи, на выставки, в театры, выезжают за город и т. п., поощряют активное участие подростков во внеклассных и внешкольных занятиях и в различной общественно полезной деятельности.

Многообразная деятельность подростка в сочетании со школьным учением и участием в домашнем труде делает его жизнь насыщенной. Если раньше родители самостоятельно определяли режим дня своего ребёнка, то теперь важно привлечь его самого к составлению этого режима, пробудить у подростка личную потребность в правильной организации своей жизни. Это естественно связывается с другой потребностью, возникающей в подростковом возрасте,— потребностью в *самовоспитании*. Стремление утвердить себя и своё положение в коллективе, добиться признания своих прав во мнении взрослых вызывает у подростка обострённый интерес к собственной личности, активное желание преодолеть недостатки и развить положительные черты характера. Не зная, как этого достичь, он нередко прибегает к чисто внешним, искусственным приёмам самовоспитания, выработки *воли*. Здесь-то особенно необходимы дружеская родительская помощь, добрый совет старшего. Эффективность такой помощи, однако, зависит не только от того, насколько дельными будут советы взрослых, но и от духа самих взаимоотношений с подрастающими детьми. С особым вниманием надо относиться к самолюбию подростка, учитывать его стремление к самостоятельности, его обострённое чувство собственного достоинства. Родители, понимающие это, находят тактичную форму, в к-рой они предъявляют *требования* к подросткам, сочетая их с *убеждением*, дают им советы, направляют их действия. Когда эта форма выражает уважение к личности подростка, обращение к его честности, веру в его крепнущие силы и разум, он более охотно принимает указания старшего. В том же направлении следует перестраивать и все другие стороны воспитания, используя для руководства подростками и контроля за их учением (в т. ч. *самообразованием*), трудом и досугом более гибкие формы, отдавая предпочтение косвенным способам воздействия, подчёркивая растущее доверие к самосознанию и нравственности детей. Однако далеко не всегда родители замечают те существенные перемены, к-рые происходят с подростком, трудности, с к-рыми он сталкивается, и не приходят вовремя ему на помощь. Они часто не учитывают, что растущая физич. и духовная активность подростка требует новых сфер для своего приложения, и не помогают ему найти соответствующие виды деятельности и творческих занятий. Такие родители не считаются с ростом общественных интересов своих детей, их влечением к коллективу и по-прежнему ограничивают их рамками узких домашних требований. Причина этих ошибок состоит в том, что мн. родители не хотят считаться со стремлением подростка утвердить свою самостоятельность и по-прежнему опекают его, как «малыша». В результате подросток, не получив своевременной помощи, нередко пасует перед трудностями, с к-рыми он встречается. Его активность, не находя полезного приложения, выливается в озорные действия. Нежелание родителей считаться с новыми общественными и личными интересами подростка создаёт отчуждённость между ним и старшими членами семьи. Особенно болезненно подросток воспринимает отказ в признании его права на «взрослость», что нередко приводит его к конфликтам с родителями.

Новый характер приобретают и взаимоотношения между семьёй и школой. Родителям подростка следует поддерживать тесный контакт со школой, чтобы под руководством учителей тактично помогать ему учиться, расширять свой кругозор, повышать общественно-трудовую активность, развивать нравственные качества и гражданское сознание (см. также *Подростковый возраст*).

Юность — пора активного самоопределения формирующейся личности. Юношу и девушку волнуют мн. серьёзные вопросы: как найти своё место в жизни, выбрать любимое дело, как стать настоящим человеком и гражданином и др.; глубоко переживают они и проблемы личных отношений, *дружбы* и любви. Родители прежде всего должны ясно представлять себе круг самих вопросов, волнующих старших детей, и то участие, к-рое взрослые члены семьи могут принять в их разрешении. Думая о будущем своих детей, родители следят за их *интересами* и склонностями, создают условия для полноценного развития их *способностей*. Лит-ра, кинофильмы, выставки, встречи с людьми различных профессий и др. помогают раскрыть перед старшеклассником многообразие видов человеческого труда (см. *Профессиональная ориентация*). Чем старше сын или дочь, тем серьёзнее становится разговор на эти темы, тем больше поощряются и поиски любимого дела, своего призвания. При этом взрослые не должны навязывать личных вкусов и желаний, понимая, как сложен и индивидуально-своеобразен путь к проф.-трудовому самоопределению.

Столь же внимательно следует относиться к идейно-нравственному развитию юношей и девушек. Стремясь не давать упрощённые, «готовые» ответы на возникающие у них вопросы, родители в то же время на примерах из жизни учат своих детей принципиальности, воспитывают их в духе коллективизма, атеизма, сов. патриотизма и пролетарского интернационализма (см. также *Атеистическое воспитание, Интернациональное воспитание*).

Особый такт и чуткость должны проявлять родители к интимным чувствам молодёжи. Половое созревание, начинающееся уже в подростковом возрасте, вызывает глубокие изменения в организме и психике юношей и девушек. Они нуждаются в определённых гигиенич. советах. В процессе *полового воспитания* на первом месте стоит задача правильного воспитания *нравственных чувств*. Понимая естественность пробуждения новых чувств, связанных с взаимоотношениями полов, родители должны не подавлять, «запрещать» их, а стремиться облагородить эти чувства, связать их со всем процессом идейно-нравственного формирования юной личности в духе социалистич. гуманизма, сознания долга перед близкими людьми и обществом в целом. У юношей и девушек важно развить чувство достоинства, ответственное отношение к браку и семье, воспитать у них способность быть чуткими и заботливыми по отношению друг к другу, стойкими в жизненных испытаниях, не бояться трудностей, неизбежных на первых порах будущей самостоятельной жизни. (См. также *Нравственное поведение, Культура поведения*).

Нередко ошибочно считают, что при воспитании старшеклассников связь между школой и семьёй теряет то значение, какое она имела в младшем школьном и подростковом возрастах. Конечно, мн. практич. вопросы обучения и воспитания старшеклассников школа может и должна решать, не прибегая к помощи родителей, формируя у уч-ся самостоятельность и чувство личной ответственности за свои действия. Однако это не исключает необходимости сохранения прямого контакта между педагогами и родителями и единства их действий в воспитании идейности, формировании характера, развитии индивидуальных интересов и способностей старшеклассников.

Родительская требовательность в этот период ещё в большей мере, чем раньше, должна сочетаться с максимумом такта и уважения к личности юношей и девушек (См. *Такт педагогический*). Особенно важно помогать им вырабатывать твёрдый характер, всячески поощряя стремление к самовоспитанию, последовательно расширяя их права и самостоятельность, повышая их роль в домашней жизни (в хоз. делах, воспитании младших детей), воспитывая чувство ответственности за общее благополучие семьи (См. *Юношеский возраст*).

Огромную роль в воспитании детей в семье играет пример самих родителей. Но если маленькие дети подражают в основном внешним сторонам их поведения, то старших привлекает сама личность родителя: духовные и нравственные качества, искренний облик, душевность и отзывчивость и др. *Авторитет родителей*, основой к-рого являются идейно-нравственные качества личности отца (матери), сохраняет свою силу независимо от возраста детей, их образования, общественного положения и т. п.

В Программе КПСС указывается, что воспитательное влияние семьи на детей должно всё более органически сочетаться с их общественным воспитанием. Это требует от родителей всемерной помощи дет. садам, школам, др. пед. учреждениям в осуществлении их

воспитательных задач, личной моральной и правовой ответственности за детей перед обществом в целом; пренебрежение своими родительскими обязанностями — серьёзное нарушение гражданского долга.

Дальнейшее совершенствование практики С. в. в большой степени зависит от разработки семейной педагогики как одной из важных отраслей пед. науки. Перед пед. наукой стоит задача разработать теорию и методику С. в., широко используя для этой цели новейшие, особенно социологич. и социально-психологич. методы исследования, позволяющие глубоко раскрыть многосторонние связи семьи со школой, окружающей средой и обществом в целом, внутренние семейные отношения и их влияние на подрастающее поколение. Эти исследования играют большую роль в поисках наиболее эффективных форм пед. связей между школой и семьёй, организации родительской общественности и её участия в повседневной школьной работе, построения системы пед. просвещения родителей и т. д.

Многие ошибки и просчёты в С. в. допускаются родителями из-за отсутствия у них необходимых знаний из области физиологии, *психологии*, *педагогики*. Пед. просвещение родителей, ведущую роль в к-ром играет школа,— одно из действенных средств повышения качества С. в.

Передовые школы осуществляют пед. просвещение родителей дифференцированно, в соответствии с возрастом их детей. Это создаёт благоприятные условия для органич. соединения психолого-пед. знаний с живой практикой С. в., побуждает педагогов глубже вникать не только в теорию, но и в конкретный опыт С. в., требует от них знания каждого ребёнка, его окружения, всех факторов, влияющих на его развитие. Наконец, такая система позволяет тесно связать пед. просвещение родителей с деятельностью классных *родительских комитетов*, обеспечить практич. осуществление рекомендаций пед. науки. В помощь родителям ми, газеты и журналы публикуют разнообразные статьи по проблемам С. в., изд-ва «Знание», «Просвещение», Политиздат и др. выпускают спец. пед. лит-ру для родителей. Широкую популярность среди родителей завоевал массовый пед. журн. *«Семья и школа»*. Расширяется выпуск науч.-популярных пед. фильмов. Всё большее распространение получают и разнообразные формы устной *педагогической пропаганды*: лекции и беседы по вопросам воспитания на предприятиях, в учреждениях, парках и др., передачи по радио и телевидению, постоянно действующие родительские лектории в школах, *родительские университеты*, науч.-практич. родительские конференции и съезды по С. в., проводимые в отдельных городах, областях и республиках. С укреплением и развитием новой сов. семьи С. в. всё более сближается и взаимодействует со всеми другими формами воспитания, обеспечивая подготовку всесторонне развитых людей — строителей коммунистич. общества.

Лит.: Энгельс Ф., Происхождение семьи, частной собственности и государства, [М.], 1953; Ленин В. И., Письма к родным, [Л.], 1934; Крупская Н. К., Пед. соч., т. 4—7, М., 1959; Дзержинский Ф. Э., Дневник. Письма к родным, 2 изд., [М.], 1958; Цеткин К., Воспоминания о Ленине, М., 1959; Лесгафт П., Семейное воспитание ребёнка и его значение, Избр. пед. соч., т. 1, М., 1951; Макаренко А., Книга для родителей. Лекции о воспитании детей. Выступления по вопросам семейного воспитания, Соч., т. 4, М., 1957; Свердлов Г., Сов. законодательство о браке и семье, М., 1961; Харчев А., Семья в сов. обществе, М., 1962; Веденов А. В., Воспитание воли у ребёнка в семье, М., 1953; Симсон Т., Как обеспечить ребёнку здоровый сон, 3 изд., М., 1959; Печерникова И. А., Поощрение и наказание детей в семье, М., 1959; её же, Подростки. Пед. повесть, М., 1960; её же, Воспитание послушания и трудолюбия у детей в семье, М., 1965; Лебедева В. А. и Митюшкина Л. П., Первый раз в первый класс, М., 1960; Володяева М., Записки многодетной матери, М., 1960; Монахов Н. И., Родители и пионерская организация, М., 1960; Панова Н., Родителям об октябрятах, М., 1960; Аркин Е. А., Письма о воспитании детей, М., 1961; Сухомлинский В. А., Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста, М., 1961; Панфилова Т. С., Растить детей высокоидейными, М., 1961; Радина К. Д., Какой вред приносит религия детям, Л., 1961; Сальникова Г. П., Как укреплять здоровье подростков и старших школьников, М., 1962; Наумов Б. И., Поощрение и наказание в семье, М., 1962; Воскресенская А. [и др.], Азбука. Для обучения детей в семье, М., 1963; Житомирова Н. Н., Детское чтение в семье, Л., 1963; Кириллова Г. Д., Помогать детям хорошо учиться — долг родителей, М., 1963; Эстетическое воспитание в семье. Сб. статей, М., 1963; Школа, семья и общественность, М., 1963; Ревников А. и Крестинский А., О трудных детях, М., 1964; Кожин С., Режим дня школьника, М., 1964; Асатурова К., Письма родителям, М., 1964; Цинт А., Это вам, родители, М., 1964; Краевский Б., Школа — двор — квартира, М., 1964; Григорян Л., Дети и родители, М., 1964; Перуанская В., Дети вырастают незаметно, М., 1965; Репина Т., От трёх до семи, М., 1965; Овчинникова И. и Сивашинский И., Как помочь детям учиться, М., 1965; Макаренко Н., Высокая должность — отец!, М., 1965; Левшин Л., Дайте педагогический совет, М., 1965; Акимова Н., Бочкарева М., Дударева З., Воспитание детей в семье. Рекоменд. указат. лит-ры, М., 1960; Что читать о коммунистич. воспитании в семье. Библиограф. указат., М., 1960.

Л. А. Левшин. Москва.

СЕМЁНОВ, Дмитрий Дмитриевич [22.XII.1834(3.I.1835) — 8(21).III.1902] — рус. педагог, последователь К. Д. Ушинского. Преподавательскую деятельность начал после окончания гимназии в 1852 в Витебском 4-классном уч-ще. В 1857 переехал в Петербург, преподавал в 1-й гимназии и одновременно слушал лекции в ун-те. После сдачи университетских экзаменов получил право преподавать в ср. уч. заведениях. В 1860—62 С. вёл пед. работу в *Смольном институте* вместе с К. Д. Ушинским, а с 1865 — на Высших пед. курсах, организованных при 2-й Петерб. военной гимназии. В 1873—83 С. был директором Кубанской и Закавказской учительских семинарий. В 1883 С. возвратился в Петербург и работал экспертом (инспектором) по уч. части при училищной комиссии Городской думы. Одновременно он в 1888—91 редактировал журн. *«Детское чтение»*.

С. выступал за всеобщее нач. образование, распространение грамотности в народе, а также в защиту многостороннего образования, доказывая необходимость трудового, физич. и эстетич. воспитания. Он был первым педагогом в России, начавшим публикацию конспектов уроков и методич. разработок.

В своей пед. деятельности С. много внимания уделял первоначальному преподаванию рус. языка, в частности методике объяснительного чтения и вопросам школьной географии. Результаты этой работы были им обобщены в статьях, в книге для чтения «Дар слова» (1868), в работе «Опыт дидактического руководства к преподаванию русского языка...» (1868), уч. пособиях: «Уроки географии...», год 1—3 (1860—67), «Отечествоведение», вып. 1—5 (1864—69). Ему принадлежит ряд историко-пед. работ о развитии нар. образования в России, о рус. и зарубежных педагогах, а также работы критико-пед. характера.

Соч. (кроме указ. в тексте): О преподавании и совр. значении географии, «ЖМНП», 1860, авг.; Барон Н. А. Корф, «Воспитание и обучение», 1885, № 3; В. И. Водовозов как педагог, «Рус. нач. учитель», 1886, № 8—9; Пед. идеи Н. И. Пирогова, «Женское образование», 1891, № 2; Петр Григорьевич Редкин. Очерк его пед. деятельности, «Рус. старина», 1891, № 8; Соч. и пед. идеи К. Д. Ушинского, «Рус. школа», 1895, № 7—8; Избр. пед. соч. Под ред. Н. А. Константинова, М., 1953.

Лит.: Зинкеев Н., Д. Д. Семенов как педагог, в кн.: Семенов Д. Д., Избр. пед. соч., М., 1953; Макаев В. В., Жизнь и пед. деятельность Д. Д. Семенова, Тб., 1956.

С. Г. Степанов. Москва.

СЕМЕ́СТР (лат. semestris — шестимесячный, от six — шесть и mensis — месяц) — половина уч. года в вузах и ср. спец. уч. заведениях. В вузах и ср. спец. уч. заведениях СССР уч. год делится на осенний и весенний С. Количество С. за весь период обучения студента в уч. заведении зависит от общего срока обучения. Количество уч. часов в С. определяется уч. планами и не превышает 36 в неделю на первых курсах и 30 часов—на старших. Число уч. недель в С. колеблется от 16 до 18; на старших курсах, где проводится длительная производственная практика (работа) студентов, число уч. недель для теоретич. занятий в С. несколько сокращается. Расписание уч. занятий в вузе составляется на С. Заканчивается С. *сессией экзаменационной*; по результатам экзаменационной сессии, завершающей весенний С., производится перевод студентов и уч-ся с курса на курс. Между С. устанавливаются каникулы: зимние (как правило, в январе—феврале) и летние (обычно в июле—августе).

В вузах ми. зарубежных стран принято деление уч. года на *триместры*.

СЕМИЛЕ́ТНЯЯ ШКО́ЛА в СССР — неполная ср. общеобразовательная школа с 7-летним сроком обучения. Возникла в 1921. В 1958 в соответствии с *Законом «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»*, когда было введено всеобщее обязательное 8-летнее образование, С. ш. преобразована в *восьмилетнюю школу*.

СЕМИНА́Р (от лат. seminarium — рассадник, переносн.—школа) — один из осн. видов уч. практич. занятий, состоящий в обсуждении студентами (слушателями) сообщений, докладов, рефератов, выполненных ими по результатам уч. исследований самостоятельно под руководством профессоров или преподавателей — специалистов в области науч. проблем, к-рые изучаются в С. (как правило, руководитель С. имеет науч. труды, посвящённые этим проблемам).

С., видоизменяясь в зависимости от характера предмета, цели уч. занятий и состава уч-ся, получили широкое распространение в ун-тах, пед. ин-тах и других уч. заведениях, а также в сети партийного и комсомольского просвещения. С. используются и как самостоятельная форма тематич. уч. занятий, не связанных с лекциями.

Семинарская форма обучения возникла в др.-греч. и римских школах, где сообщения уч-ся сочетались с диспутами, комментариями и заключениями преподавателей. Дальнейшее развитие и совр. форму С. получили в ун-тах Зап. Европы, где с 17 в. они предназначались гл. обр. для работы студентов над первоисточниками, как правило, по гуманитарным наукам. С нач. 19 в. семинарские занятия были введены на нек-рых кафедрах в рус. ун-тах и назывались «семинариями» (вначале «семинария», позднее «семинарий»), что подчёркивало практич. характер занятий, представлявших собой своеобразную школу того или иного учёного, под руководством к-рого студенты практически осваивали методологию предмета и методику науч. исследований. Университетские С. в нач. 20 в. имели также целью расширение общего науч. кругозора студентов, ознакомление их с важнейшими проблемами и исследованиями в избранной отрасли науки.

В совр. сов. высшей школе С. предназначается для углублённого изучения студентами той или иной дисциплины (как гуманитарного, так и естественнонауч. цикла). В процессе семинарских занятий студенты овладевают марксистско-ленинской методологией применительно к особенностям изучаемой отрасли науки, приобретают навыки проведения науч. исследований и их оформления (устного и письменного изложения науч. материала), учатся защищать развиваемые науч. положения и выводы.

Существует 3 осн. типа С.: С., имеющий осн. целью углублённое изучение определённого систематич. курсовых или наиболее важных тем курса, и С. (или спецсеминар) исследовательского характера с независимой от лекций тематикой. В вузах С., как правило, проводятся на 2-м и 3-м курсах (реже на 1-м), спецсеминар — на 4-м и 5-м курсах.

Одним из осн. условий проведения С. является наличие доступных для каждого студента источников (необходимая лит-ра, архивные материалы, рукописи, материалы археологич., этнографич., географич. экспедиций и др.—в зависимости от тематики С.). Тематика С. утверждается кафедрой. Часто студентам предоставляется право самим выдвигать на С. интересующие их темы. Руководитель С. проводит со студентами беседы или лекции-беседы, в к-рых разъясняет цель, тематику и содержание предстоящей в С. работы и определяет её методологич. направленность. Вслед за этим устанавливаются требования по каждой теме, характеризуются осн. источники для работы, в частности библиографич. и другие справочные пособия. Студенты ст. курсов самостоятельно составляют план изучения темы и подбирают лит-ру и др. источники, а руководитель С. выступает гл. обр. в роли их консультанта. Результатом работы студентов в С., как правило, являются *рефераты*, к-рые заслушиваются и обсуждаются на С. Для обсуждения на С. обычно отбираются законченные рефераты, удовлетворяющие примерно след. осн. требованиям: соответствие содержания реферата поставленной теме, полнота её разработки, методологич. выдержанность, стройность логич. структуры, науч. точность, обоснованность и самостоятельность суждений и выводов, связь их с практикой, владение необходимым науч. аппаратом и т. п. При обсуждении реферата гл. задачей руководителя является организация свободного товарищеского обмена мнениями, способствующего выяснению всех возникающих у студентов вопросов. В заключительном слове руководитель С. вносит необходимые поправки и уточнения в высказывания студентов, оценивает представленные работы. На заключительном С. руководитель, как правило, делает полный обзор результатов семинарских занятий, намечает пути дальнейшей самостоятельной работы студентов по теме семинарского исследования. На основе семинарских рефератов студенты нередко выполняют курсовые и дипломные работы. Иногда проблемы, возникшие в С., исследуются аспирантами в диссертациях.

С. И. Зиновьев. Москва.

СЕМИНА́РИЯ — один из типов ср. спец. уч. заведений в странах Зап. Европы и дореволюционной России. Наибольшее распространение имели духовные С., готовившие служителей религиозных культов, и учительские С., создаваемые для подготовки учителей нач. школы.

Духовные С. стали открываться в странах Зап. Европы со 2-й пол. 16 в., в России после издания составленного *Феофаном Прокоповичем* Духовного регламента. В 1725 в Петербурге была учреждена славяно-греко-латинская Александро-Невская С. Число духовных С. в России с этого времени непрерывно росло. К 1740 их насчитывалось 17, в нач. 19 в. их было уже 58. В духовные С. принимались преимущественно дети церковнослужителей после окончания духовного уч-ща. Срок обучения в С. был 6-летний. Уч-ся получали общее образование в объёме классич. гимназии, дополнительно изучали психологию, педагогику, логику, философию и историю философии. В ст. классах преподавались спец. богословские предметы. Выпускники духовных С. имели право преподавать в нач. школах, поступали в ун-ты и в другие гражданские уч. заведения. См. *Духовные учебные заведения*.

Первые учительские С. были открыты во Франции (г. Реймс, 1684) и Германии (г. Галле, 1695). Быстрое развитие учительских С. началось в 1-й пол. 19 в. под влиянием пед. идей И. Г. Песталоцци. В Зап.

Европе наибольшее распространение С. получили в Германии, Австрии, Швейцарии, скандинавских странах. В России первая учительская С. была открыта в 1786 при петерб. *Главном народном училище*. В 1870 было издано «Положение об учительских семинариях»; подробнее см. в ст. *Учительская семинария*.

Лит.: Историко-статистич. очерк общего и спец. образования в России, СПБ, 1883; Григорьев В. В., Историч. очерк рус. школы, М., 1900; Паульсен Ф., Историч. очерк развития образования в Германии, пер. с нем., М., 1908; Демков М. И., История рус. педагогии, ч. 2, 2 изд., М., 1910, ч. 3, М., 1909; Рождественский С. В., Очерки по истории систем нар. просвещения в России в 18—19 вв., т. 1, СПБ, 1912; Мижуев П. Г., Главные моменты в развитии зап.-европ. школы, М., [1913]; Медынский Е. Н., История рус. педагогики до Вел. Окт. соц. революции, 2 изд., М., 1938; его же, История педагогики, ч. 1, 2 изд., М., 1941; Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф., История педагогики, 2 изд., М., 1959.

«СЕМЬ СВОБО́ДНЫХ ИСКУ́ССТВ» (лат. «septem artes liberales») — уч. предметы («науки») средневековой ср. школы и «артистических» (подготовительных) ф-тов ун-тов. Включали 2 цикла: тривиум (лат. trivium — трёхпутие) — грамматику, риторику, диалектику и квадривиум (лат. quadrivium—четырёхпутие)— арифметику, геометрию, астрономию и музыку. Эти циклы представляли собой остатки системы знаний, разработанной в античный период. В связи с упадком культуры и господствующей ролью церкви в период средневековья разнообразное и богатое для своего времени содержание, вложенное в эти отрасли знания античными учёными, постепенно свелось к ограниченному числу элементарных сведений, использовавшихся в религиозных целях; грамматика трактовалась как наука, нужная для понимания церковных книг, риторика — как пособие для составления церковных проповедей, астрономия — для вычисления пасхалий, диалектика — для споров с еретиками, занятия арифметикой в значительной степени сводились к мистич. толкованию чисел.

В конце средневековья и в особенности в эпоху Возрождения в связи с разложением феодализма и потребностями развивающегося производства, а также в связи с падением авторитета церкви произошли изменения и в области образования. «С. с. и.» в ср. школах и на «артистических» ф-тах средневековых ун-тов стали приобретать светский характер.Систему «С. с. и.» сменила система классич. гимназий (см. *Классическое образование*).

«СЕМЬЯ́ И ШКО́ЛА» — науч.-популярный ежемесячный журнал, орган АПН РСФСР. Издаётся с 1946. Задача журнала — помочь родителям в воспитании детей, школе и учителям — в организации тесного контакта с семьёй и пропаганде пед. знаний среди населения.

В журнале печатаются статьи по педагогике и пед. психологии, письма родителей и учителей, освещающие опыт воспитания в семье и связи школы с семьями уч-ся, критико-библиографич. обзоры книг на пед. темы, консультации по актуальным вопросам воспитания, гигиены и охраны здоровья детей, а также материалы для чтения и проведения игр и организации трудовых занятий детей в семье.

СЕНЕГА́Л, Республика Сенегал (Senegal),— гос-во в Зап. Африке. Входит во франц. Сообщество. Площадь — 197 тыс. *км*². Население — 3,3 млн. чел. (1962). Столица—г. Дакар. Гос. язык — французский.

Просвещение. В 17—19 вв. С. был завоёван франц. колонизаторами и с конца 19 в. включён в состав Франц. Зап. Африки. Просвещение в стране по существу не развивалось. Первая школа европ. типа была открыта в 1816 в Сен-Луи. В 1860 в таких уч. заведениях было лишь 860 чел. Подавляющее большинство населения вплоть до сер. 20 в. было неграмотным. В 1957/58 уч. г. только ок. 14% детей возраста нач. обучения было охвачено школой. В 1960 С. получил независимость, но последствия франц. колониализма сохраняются до сих пор. В 1961 среди населения старше 14 лет было 94,4% неграмотных. Система нар. образования во многом сходна с французской. Обучение во всех уч. заведениях ведётся на франц. яз. Управление нар. образованием централизовано и находится в ведении Мин-ва просвещения и Гос. секретариата по технич. образованию. Под контролем гос-ва находятся и частные школы.

Нач. звено системы нар. образования составляют дет. сады для детей с 4 до 6 лет. Число их очень незначительно.

Срок обучения в нач. школе 6 лет (с 6- до 12-летнего возраста), с подразделением на 3 цикла по 2 года каждый. В сельской местности большинство школ имеет лишь 2 первых цикла. В нач. школе преподаются: письмо, чтение, франц. яз., арифметика, мораль и граждановедение, история, география, природоведение, рисование, пение, физкультура, гигиена и ручной труд. После получения С. независимости содержание обучения было несколько приближено к условиям страны — изменены (с 1962) программы по истории, географии, морали, граждановедению и природоведению. В 1964/65 уч. г. в нач. школах было 206 431 уч-ся.

На базе 6-летней нач. школы работают общеобразовательные школы 2 типов — неполные средние (4-летние) и полные средние (7-летние). Полные ср. школы делятся на 2 цикла (4 и 3 года). Программы обучения в них в основном сходны с программами франц. ср. школ. В число осн. уч. предметов входят франц. и англ. яз., математика, история, география, физика, химия, биология, обществоведение. Окончание полной ср. школы даёт право поступления в вуз. В 1964/65 уч. г. в неполных и полных ср. школах было 21 667 уч-ся.

Низшее проф. образование дают 3-летние центры ученичества, работающие на базе 6-летней нач. школы, ср. проф. образование — технич. коллежи (6 лет основного цикла и 1-годичный выпускной класс). В 1964/65 уч. г. в системе проф. образования получали подготовку 5315 чел.

Пед. образование дают пед. уч-ща, пед. коллежи, региональные пед. центры. Пед. уч-ща (1-годичный подготовительный курс и 3 года основного) работают на базе 6-летней нач. школы и готовят помощников учителей и учителей младших классов нач. школы. В 1963/64 уч. г. в них было 1855 уч-ся. Пед. коллежи (4-летние) работают на базе неполной ср. школы или пед. уч-ща и готовят учителей всех классов нач. школы. Региональные пед. центры (1-годичные), работающие на базе неполной ср. школы, готовят помощников учителей. В 1963/64 уч. г. в них было 189 уч-ся. В Дакаре имеется Высший пед. центр с 2-летним сроком обучения, куда принимают по окончании полной ср. школы. Он готовит учителей для ср. общеобразовательных и технич. школ. В 1963/64 уч. г. в нём было 78 студентов.

В Дакаре находится гос. ун-т (осн. в 1957 на базе Ин-та высшего образования, существовавшего с 1950), в к-ром имеются ф-ты: юридич. и экономич. наук, мед. и фармацевтич., естественнонаучный, филологии и гуманитарных наук. В 1964/65 уч. г. в нём было 2545 студентов (более половины из них приехали из других афр. гос-в).

Наиболее крупная б-ка — при Дакарском ун-те (св. 115 тыс. тт.). В Дакаре находится этнографич. музей, в Горе — историч. и морской музеи.

СЕНСИБИЛИЗА́ЦИЯ О́РГАНОВ ЧУ́ВСТВ (от лат. sensibilis — чувствительный) —повышение чувствительности органов чувств под влиянием действия к.-л. раздражителя. Особенно отчётливо проявляется С. при взаимодействии органов чувств. Установлено, напр., что лёгкая мышечная работа, обтирание лица холодной водой, слабые звуковые раздражители повышают чувствительность органа зрения (сильные же раздражители подобного рода, наоборот, в силу отрицательной *индукции первых процессов* снижают её). Сенсибилизирующее действие может оказывать также одновременное раздражение разных частей одного и того же органа. Напр., чувствительность одних частей сетчатки глаза повышается, если одновременно действовать умеренным светом на другие участки сетчатки того же глаза. См. также ст. *Органов чувств взаимодействие* и лит. к ней.

СЕН-СИМО́Н де Рувруа (Saint-Simon de Rouvroy), Клод Анри (17.X.1760—19.V.1825) — франц. мыслитель, один из виднейших представителей утопического социализма 19 в. Родился в Париже в аристократической семье. Образование получил под руководством Д'Аламбера. С.-С. вошёл в историю общественной мысли как философ, положивший начало хотя и в утопич. форме многим позднейшим социалистич. идеям. «...у Сен-Симона,— писал Энгельс, — мы встречаем гениальную широту взгляда, вследствие чего его воззрения содержат в зародыше почти все не строго экономические мысли позднейших социалистов...» (Маркс К. и Энгельс Ф., Соч., 2 изд., т. 19, с. 196).



С.-С. мечтал о таком строе общества («ассоциации»), в к-ром обеспечиваются лучшие условия жизни для большинства, все люди работают, производство ведётся на основе единого общественного плана при использовании всех достижений науки и техники. Учение С.-С. было, однако, внутренне противоречиво: с социалистич. устремлениями у него сочетались и бурж. воззрения. В «ассоциации» С.-С. сохранялись частная собственность и прибыль на капитал. Промышленники «... должны были стать чем-то вроде общественных чиновников, доверенных лиц всего общества, но все же сохранить по отношению к рабочим командующее и экономически привилегированное положение» (там же, с. 195). Переход к новому обществу мыслился не революционным путем, а исключительно средствами убеждения. Нравственной основой общества С.-С. хотел сделать «новое христианство», своеобразную филос. религию, осн. принцип к-рой гласил: «...все люди должны относиться друг к другу как братья» (Избр. соч., т. 2, М.—Л., 1948, с. 369).

С.-С. подчёркивал, что своими трудами он стремился обеспечить всем членам общества свободное развитие их способностей. Поэтому он придавал очень большое значение просвещению народа. С.-С. участвовал в деятельности Об-ва нач. образования в Париже и в 1816 представил ему доклад о задачах и направлениях работы об-ва. Мысли по вопросам воспитания С.-С. выразил гл. обр. в соч. «О промышленной системе» (1821), оформив свои замыслы здесь в виде обращения к промышленникам, учёным и артистам, а также в виде проекта указов, издать к-рые он предлагал франц. королю; всё это характерно для него как утописта.

В 20-е гг. 19 в. идеи С.-С. распространяются среди радикальной франц. интеллигенции, в особенности среди слушателей и преподавателей парижской Политехнич. школы. В период с конца 1828 до нач. 1830 ученики С.-С. (С.-А. Базар, Б. П. Анфантен и др.) провели цикл лекций, в к-рых учение С.-С. было не только изложено в систематизированном виде, но и развито дальше. Эти лекции были опубл. в 1829—30 отдельной книгой в 2 частях — «Doctrine de Saint-Simon. Exposition», 1830 (в рус. пер.— «Изложение учения Сен-Симона». Под ред. и с коммент. Э. А. Желубовской. Вступит. ст. В. П. Волгина, 1961). Сен-симонисты отвергли принцип частной собственности, но осн. средством ликвидации собственности считали уничтожение права наследования. По их представлениям организация предприятий должна поручаться отдельным лицам как бы на правах аренды. Это ограничивало их требование об уничтожении всех форм эксплуатации человека человеком и их формулу «от каждого по его способностям, каждой способности по ее делам».

В «Изложении учения Сен-Симона» дан развёрнутый очерк сен-симонистских взглядов на воспитание (лекции 9, 10 и 11). Сен-симонисты подвергли критике школу своего времени. Они отметили отсутствие надлежащего нач. образования народа, анахронизм ср. образования (коллежи, где доминирует преподавание древних языков, находятся на уровне средневековья), малочисленность спец. школ (почти все пром. профессии остаются вне их рамок) и отсутствие в них должной связи между теорией и практикой и др. Главный же порок всей системы нар. образования они видели в том, что вопреки принципам, провозглашённым революцией 1789, «образование составляет еще привилегию богатства..., образование все еще остается недоступным для большинства» («Изложение учения Сен-Симона», М., 1961, с. 386).

Сен-симонисты провозгласили социалистич. принцип нар. образования: «в той новой ассоциации, которую люди призваны образовать, — ассоциации, где, согласно нашей характеристике, ни в малейшей степени не будет допускаться эксплуатация человека человеком,— учреждения должны будут позаботиться, с одной стороны, о том, чтобы образование было доступно всем, без различия происхождения или богатства, а с другой,— чтобы оно распределялось сообразно индивидуальным способностям и призваниям» (там же, с. 387).

Сен-симонисты видели в воспитании «великое социальное явление» и указывали, что оно должно быть «...предметом общественного предусмотрения, предметом особой политической функции», особых забот общества. Перед воспитанием ставились высокие общественные задачи: идейно влиять на молодое поколение — «...давать известное направление умам», «посвятить индивидов в отношения общественной жизни; внушить каждому из них чувство, любовь ко всем, объединить все воли в единую волю и все усилия — в направлении к одной и той же цели,— цели общественной», «...привести чувства, расчеты и поступки каждого в гармонию с общественными требованиями», т. е. служить делу сплочения людей и укрепления нового строя (там же, с. 363, 353, 350, 361—62). Впервые в европ. лит-ре было так глубоко раскрыто социальное значение нравственного воспитания. «Под воспитанием в самом общем значении этого слова,— говорили сен-симонисты,— следует понимать совокупность усилий, употребляемых для приспособления каждого нового поколения к общественному строю, к которому оно призвано в силу поступательного движения человечества» (там же, с. 348). Результаты воспитания, полученного в детстве и юности, следует поддерживать и возобновлять в течение всей дальнейшей жизни. Очень важным они считали влияние воспитания на человеческие сердца, сознательно средствами иск-ва. Но сен-симонисты чрезмерно преувеличивали роль воспитания, ошибочно рассматривая его как гл. средство социального преобразования.

С.-С. и его последователи видели в образовании могучее средство подъёма производительных сил общества. С.-С. указывал, что народ нуждается в образовании,

жаждет его сильнее, чем тунеядцы в салонах, и требовал дать нач. образование всем пролетариям Франции. На первый план С.-С. выдвигал «общеполезные знания, относящиеся к промышленности». Всем детям надо дать элементарные знания об основных законах природы («законах, управляющих материальным миром»). С этой целью учёным—математикам и естественникам следует поручить составление программ и учебников. Вместе с тем школа призвана внедрить в сознание детей принципы, к-рые должны служить основанием социальной организации. Они будут изложены в руководствах для школ. Это — мораль неразрывной связи личного интереса с общественным, принцип «человек должен работать» и т. п. В целях ускорения введения всеобщего обучения С.-С. считал целесообразным воспользоваться системой взаимного обучения.

Сен-симонисты намечали систему образования, состоящую из 3 ступеней. На 1-й ступени — в общеобразовательной школе — уч-ся даются первонач. сведения о науках, пром-сти, иск-вах; важнейшую роль играет нравственное воспитание, приучающее к социальным нормам. Школа 2-й ступени мыслилась 3 видов: 1) иск-в (здесь даётся образование, общее для всех «художников», деятелей на поприще нравственного воспитания общества); 2) наук (образование, общее для всех будущих учёных); 3) пром-сти (знания, необходимые для всех её отраслей). Спец. прикладные школы 3-й ступени готовят к различным профессиям.

Были выдвинуты также новые принципы организации нар. просвещения: преподавание должно вестись на уровне совр. науки; оно должно (посредством сотрудничества учёных с преподавателями) способствовать быстрому продвижению новых науч. положений в жизнь. Сен-симонисты подняли новый для того времени вопрос о специальном образовании сообразно способностям людей, задачу выявления к-рых они возлагали на педагогов.

«...Инициатива великого движения демократического воспитания, которое развивалось во Франции до нашего времени, принадлежит в значительной степени сен-симонистам»,— констатирует историк-марксист Ж. Конью («La question scolaire en 1848 et la loi Falloux», P., 1948, p. 86).

В выдвинутых С.-С. и его последователями положениях было немало мыслей, сыгравших значительную роль в историч. подготовке учения Маркса—Энгельса о воспитании.

Соч.: Oeuvres choisies, t. 1—3, Brux., 1859; Du système industriel, P., 1821; в рус. пер.— Избр. соч., т. 1—2, М.— Л., 1948; Несколько мыслей, представленных Сен-Симоном общему собранию общества нач. образования.— О промышленной системе. [Отрывки из первой и второй части], в кн.: Хрестоматия по истории педагогики, т. 2, ч. 1. Сост. Г. П. Вейсберг, Н. А. Желваков и С. А. Фрумов, М., 1940; Изложение учения Сен-Симона, М., 1961.

Лит.: Энгельс Ф., Развитие социализма от утопии к науке, К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., 2 изд., т. 19; Фрумов С. А., Соц.-пед. идеи сен-симонизма, «Сов. педагогика», 1960, № 10; Волгин В. П., Сен-Симон и сен-симонизм, М., 1961; Dommanget M., Henri de Saint-Simon, [P., 1954]; Buisson F., Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruciton primaire, P., 1911.

С. А. Фрумов. Москва.

СЕНСО́РНОЕ ВОСПИТА́НИЕ (от лат. sensus — чувство)—целенаправленное развитие и совершенствование сенсорных процессов (*ощущений*, *восприятий*, *представлений*). Поскольку сенсорные процессы представляют собой первую ступень познания, образуют область чувственного познания, С. в. выступает как исходное звено *умственного воспитания*. Поэтому осн. задача С. в. заключается в создании основы умственного развития. В качестве других важных задач С. в. можно выделить формирование сенсорных основ муз. деятельности, изобразительной деятельности и т. п. В этом случае С. в. выступает также как составная часть *эстетического воспитания*. В процессе С. в. подготавливается переход от чувственного к рациональному познанию, от восприятия к мышлению, формируется определённая основа, необходимая для последующей интеллектуальной деятельности. Вместе с тем развитие сенсорных процессов играет существенную роль в совершенствовании практич. деятельности ребёнка.

С. в. включает в себя формирование восприятия формы, величины, пространственных отношений между предметами, цвета, а также муз. слуха, совершенствование звукового анализа родной речи, развитие мышечного чувства и др.

В связи с тем, что в дошкольном детстве сенсорные процессы интенсивно развиваются, С. в. приобретает особенно важное значение в этот период. Именно поэтому С. в. являлось ведущей проблемой на протяжении всей истории развития дошкольной педагогики. Вопросами С. в. занимались Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ф. *Фребель*, М. *Монтессори*, О. *Декроли* и др. В сов. педагогике большое внимание исследованию проблем С. в. уделяли А. П. Усова, Е. И. *Тихеева*, Ф. Н. Блехер, Б. И. Хачапуридзе и др.

В отличие от разработанных за рубежом формальных систем С. в. (М. Монтессори и др.), в сов. дошкольной педагогике осн. значение придаётся не изолированным упражнениям органов чувств, а формированию разнообразных сенсорных способностей в процессе различных видов осмысленной деятельности.

Восприятие является активным процессом, представляя собой своеобразное действие, направленное на обследование предмета и выяснение его особенностей. Напр., чтобы познакомиться с предметом путём осязания, необходимо ощупать его рукой, обвести пальцем его контур; зрительное восприятие требует движения взора по воспринимаемому предмету, направленного на обследование его формы, размеров, строения, поверхности и др. Характер сенсорных действий весьма разнообразен и зависит от рода воспринимаемых качеств (форма, величина, цвет и др.), а также от особенностей поставленной задачи (совершается ли восприятие в целях, напр., практич. использования предмета или же в целях его изображения на рисунке). Однако при всём разнообразии способов обследования предметов из них могут быть выделены обобщённые способы, пригодные для обследования мн. качеств определённого рода и служащие решению ряда сходных задач. Так, для восприятия любой незнакомой формы важное значение имеет последовательное обведение контура предмета ощупывающей рукой или взором; для выделения любого звука в слове необходимо его подчёркнутое произнесение, интонирование. Такого рода обобщённые способы восприятия не даны ребёнку в готовом виде от рождения. У маленького ребёнка сенсорные действия весьма несовершенны, в результате чего возникающие у него образы окружающих предметов и явлений часто оказываются весьма неточными. Их необходимо формировать путём специально организованного воспитания, т. е. С. в.

Воспитание обобщённых способов обследования воспринимаемых качеств вещей тесно связано с формированием обобщённых и систематизированных знаний (представлений) об этих качествах. Для того чтобы целенаправленно обследовать воспринимаемый предмет и правильно осмыслить полученную т. о. информацию, ребёнок должен соотнести воспринятое с уже имеющимися у него знаниями. Такие знания ребёнок может получить путём постепенного усвоения общественного сенсорного опыта, накопленного человечеством в процессе многовековой практики трудовой деятельности, речевого общения, художественного творчества и т. д. В процессе этой практики человечество выделило из всей массы воспринимаемых воздействий определённые системы, или закономерно построенные

ряды форм, цветов, величин и других воспринимаемых качеств вещей, к-рые получают речевое обозначение. Овладевая такого рода системами, отдельный индивид получает как бы набор мерок, или эталонов, с к-рыми он может сопоставить любое вновь воспринятое качество и дать ему надлежащее определение, найти ему место в ряду других качеств.

Полное овладение общественно выработанными сенсорными эталонами достигается на поздних возрастных ступенях развития. Однако начало этому может быть положено уже в дошкольном детстве. Дошкольник может, напр., усвоить в первонач. форме основы построения звуковысотного ряда и научиться соотносить с ним новые слуховые впечатления. Он способен соотнести окраску воспринимаемого предмета с имеющимся образцом по цвету, по светлоте, по насыщенности и др.

В раннем и дошкольном детстве С. в. осуществляется в тесной связи с практич. деятельностью детей. В раннем возрасте воспитатель организует действия детей с предметами — детям предлагаются различного рода вкладки, сборно-разборные игрушки типа пирамидок, матрёшек и т. п. При этом детей обучают таким способам действий с предметами, к-рые в наибольшей мере направляют восприятие ребёнка на те или иные качества предметов и способствуют их наиболее полному и правильному отражению. В дошкольном детстве С. в. осуществляется в связи с такими видами содержательной деятельности детей, как рисование, лепка, конструирование, муз. занятия и др. Овладение такого рода деятельностью оказывает существенное влияние на развитие всех сенсорных процессов ребёнка. Особую роль на этом этапе играет спец. обучение детей умению рассматривать предметы, воспринимать их качества посредством различных органов чувств. Детей обучают действиям взора, действиям ощупывающей руки, к-рые обеспечивают наиболее эффективное восприятие различных качеств предметов. Дети под руководством педагога обучаются выделять и называть форму предметов, их величину, форму отдельных частей, пространственное расположение этих частей относительно друг друга и т. п. В ходе такого обучения дети овладевают процессом обследования не только к.-л. отдельных конкретных предметов, но и обобщёнными способами обследования предметов. Последующее воспроизведение моделей этих предметов и явлений в различных видах продуктивной деятельности способствует формированию у детей устойчивых и действенных представлений.

Существенную роль в С. в. играет словесное обозначение различных качеств предметов. В процессе С. в. необходимо включать в соответствующие занятия и дидактич. игры словесное обозначение тех или иных качеств вещей, их изменений, соотношений, существующих между ними, и т. п. Однако слово должно приобрести для ребёнка определённое значение, получить опору в его чувственном, сенсорном опыте. Этой цели и служит обучение ребёнка применению сенсорных эталонов, к-рые позволяют соотносить любые воспринятые качества с общепринятыми мерами и тем самым облегчают их словесное обозначение и обобщение.

Лит.: Флерина Е. А., О руководстве наблюдениями дошкольника в процессе обучения, в её кн.: Эстетическое воспитание дошкольника, М., 1961; Сенсорное воспитание дошкольников. Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой, М., 1963; Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. Под ред. А. П. Усовой и И. П. Сакулиной, М., 1965.

А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков. Москва.

СЕРДЮЧЁНКО, Георгий Петрович [9(22).IV. 1904 — 4.VII.1965] — сов. филолог, д-р филологич. наук, проф., чл.-корр. АПН РСФСР (с 1947). Чл. Коммунистич. партии с 1943. В 1923 окончил Донской пед. ин-т. В 1924 начал преподавательскую работу в высших уч. заведениях (Новочеркасский практич. ин-т нар. образования, Сев.-Кавказский гос. ун-т в Ростове-на-Дону, Ростовский гос. пед. ин-т). С 1931 он вёл и.-и. работу. С 1950 был ст. науч. сотрудником Ин-та народов Азии АН СССР.

Науч. труды С. посвящены, в основном, вопросам изучения яфетич. языков Сев. Кавказа, теории и методики перевода, созданию нац. письменности и орфографии. Особое внимание С. уделял изучению языка абазин. С.— автор букварей и др. учебников для различных народностей Сев. Кавказа. Большое внимание он уделял вопросам методики преподавания родного и рус. яз. в нерус. школах; им написан ряд пособий для учителей.

Соч.: Абазинский алфавит и орфография на рус. графической основе, [Черкесск], 1938; Из истории перевода в России. [По высказываниям Белинского, Чернышевского и Добролюбова], «Уч. зап. Ростовского н/Д. гос. пед. ин-та», 1938, т. 1; Об абазинских диалектах, в кн.: Памяти академика Н. Я. Марра, М.— Л., 1938; Очерки по вопросам перевода, Нальчик, 1948; Рус.-абазинский словарь, М., 1956; Методика фонетики родного языка в нерус. школах Зап. Кавказа, «Изв. АПН РСФСР», 1952, т. 40; Фонетика и орфография абазинского языка, Черкесск, 1955; Обучение грамоте в школах Зап. Кавказа, М., 1955; Основные грамматические особенности языков Зап. Кавказа. Пособие для учителей, М., 1955; [Статьи], в кн.: Родной и рус. яз. в школах Сев. Кавказа, в. 1—3, М., 1955—63; Вопросы преподавания рус. языка в странах нар. демократии, М., 1961 (совм. с др.).

СЕРЕ́БРЯНАЯ МЕДА́ЛЬ — медаль «За отличные успехи в учении, труде и за примерное поведение»; присуждается уч-ся, окончившим ср. общеобразовательную трудовую политехнич. школу или вечернюю (сменную) ср. общеобразовательную школу. По постановлению Совета Министров СССР от 27 авг. 1959 С. м. награждаются выпускники, имеющие годовые оценки за выпускной класс, а также экзаменационные оценки «5» по всем предметам, кроме 2, оценка по к-рым должна быть не ниже «4», отличившиеся примерным поведением и активным участием в общественной работе. Награждение С. м. учащихся вечерних школ (сменных) производится при тех же оценках при условии успешного выполнения ими производственных заданий. С. м. присуждается пед. советом школы и вручается вместе с аттестатом о ср. образовании во время торжественного акта по окончании выпускных экзаменов. Если один или несколько членов пед. совета возражают против награждения выпускника, вопрос передаётся на рассмотрение районного (городского) отдела нар. образования.

Если при поступлении в высшее уч. заведение награждённые С. м. сдадут экзамены по одной из профилирующих дисциплин с оценкой «5», то они участвуют в конкурсе наравне с теми, кто сдаст все экзамены на «5»; в случае же получения ими оценки «4» или «3» они должны экзаменоваться по всем дисциплинам на равных основаниях с остальными поступающими.

СЕ́ССИЯ ЭКЗАМЕНАЦИО́ННАЯ (от лат. sessio — заседание) — период сдачи экзаменов в высшем или ср. спец. уч. заведении, установленный уч. планом для данной специальности. Как правило, в уч. году бывает две С. э. — зимняя и весенняя (в системе дневного обучения зимняя С. э. проводится обычно в январе, летняя — в июне). Количество экзаменов, выносимых на С. э., определяется уч. планом; в вузе оно обычно не превышает 5, в ср. спец. уч. заведениях — 4. К С. э. студенты допускаются при условии сдачи всех зачётов, предусмотренных уч. планом на данный семестр, а также выполнения и сдачи установленных уч. программами расчётно-графич. и других практич. работ. В ср. спец. уч. заведениях к С. э. допускаются уч-ся, не имеющие неудовлетворительных оценок по итогам текущего учёта знаний. С. э. проводится по расписанию, утверждённому ректором (директором) уч. заведения. Студенты, полностью выполнившие уч. план данного курса и сдавшие *экзамены*, переводятся на след. курс; при

переводе на след. курс уч-ся ср. спец. уч. заведений учитываются, кроме того, и итоговые оценки текущего учёта знаний по предметам, к-рые не выносятся на С. э.

В вечерних вузах (ф-тах, отделениях) С. э. проводятся, как правило, в феврале—апреле и октябре—ноябре, в вечерних ср. спец. заведениях — в течение уч. года (несколькими потоками с чередованием по курсам, специальностям или уч. группам, в зависимости от производственных условий). В заочных вузах и ср. спец.уч. заведениях (ф-тах, отделениях) проводятся лабораторно-экзаменационные сессии, обычно в июле или в сроки, согласованные с предприятиями, на к-рых работают студенты (уч-ся)-заочники, с чередованием потоков по курсам и уч. группам. В период лабораторно-экзаменационной сессии студенты (уч-ся) слушают обзорные и установочные лекции, проводят лабораторные работы, участвуют в семинарских занятиях, получают консультации, сдают курсовые экзамены. В заочных вузах (ф-тах) сдача экзаменов и зачётов разрешается и вне С. э. — в течение всего уч. года (см. также *Вечернее обучение*, *Заочное обучение*).

Студентам и уч-ся, успешно обучающимся без отрыва от производства, для участия в лабораторно-экзаменационных (экзаменационных) сессиях предоставляются дополнительные оплачиваемые отпуска.

С. С. Гольцов. Москва.

«СЕ́ТЛЕМЕНТ» (англ. settlement — поселение)— культ.-просвет. общество, осн. в Москве группой прогрессивных педагогов во главе с А. У. *Зеленко* и С. Т. *Шацким*. Об-во ставило гл. своей целью удовлетворение культурных и общественных потребностей детей и молодёжи малообеспеченной и малокультурной части населения. Начало организации об-ва положило устройство весной 1905 небольшой дет. колонии в Щёлкове (под Москвой). Осенью того же года в Москве в районе Бутырской слободы и Марьиной рощи были организованы дет. кружки (клубы) и дет. сад под общим названием «Дневной приют для приходящих детей». В его работе приняли участие А. У. Зеленко, С. Т. Шацкий, Л. К. Шлегер, А. Д. Азаревич и др. К весне 1906 приют посещали ок. 150 детей. Осенью этого же года при приюте были открыты мастерские: слесарная, столярная, швейная и др. Среди сотрудников образовалось 3 группы: 1-я занималась организацией и работой ремесленных курсов, 2-я — устройством дет. сада и экспериментальной школы, 3-я — руководила занятиями в дет. клубах.

Тогда же произошло и организац. оформление об-ва, был разработан и утверждён его устав. Члены об-ва делились на 3 категории: члены-сотрудники, принимавшие непосредственное и постоянное участие в работе об-ва или помогавшие ему материально, члены-посетители и члены-соревнователи; последние единовременно или периодически оказывали об-ву денежную или трудовую помощь. Дела об-ва вели: финансовый комитет, в обязанности к-рого входило изыскание средств для поддержки об-ва, трудовой комитет, осуществлявший всю практич. культурно-воспитательную работу, и общее собрание, решающее наиболее важные вопросы (напр., изменение устава, ликвидация учреждения и др.). Об-во имело дет. сад, ремесленные курсы и дет. клубы. В 1907 в помещении об-ва начала работать нач. школа под руководством Е. Я. Фортунатовой. Вся работа об-ва была направлена на поиски путей социального воспитания и была связана с изучением среды, в к-рой росли дети.

В противовес муштре старой школы сотрудники об-ва строили свою работу так, чтобы создать благоприятные условия, в к-рых дети могли бы жить богатой эмоциональной и умственной жизнью. Педагоги об-ва стремились дать детям необходимые для их жизни практич. сведения. Это привело сотрудников «С.» к постановке

таких проблем, как воспитание у детей положительного отношения к труду, выработка у них навыков и умений в занятии ремёслами, воспитание коллективизма, товарищества, чувства солидарности, создание соответствующих взаимоотношений между воспитателями и детьми, при которых бы дети чувствовали в педагогах своих старших товарищей. Огромное значение имело детское самоуправление — необычная для того времени организационная форма воспитательной работы.

Об-во не ограничивалось только работой с детьми, но и проводило культ.-просвет. работу среди взрослого населения.

Несмотря на то, что об-во носило культ.-просвет. характер, 1 мая 1908 царское пр-во закрыло его за попытку «проведения социализма среди маленьких детей».

Лит.: Новая обществ.-педагогич. работа для «Детей — работников будущего», М., 1910; Апарин Г., Сетлементы или народные культурные посёлки, 2 изд., М., 1917.

С. Г. Степанов. Москва.

СЕ́ЧЕНОВ, Иван Михайлович [1(13).VIII. 1829—2(15).XI.1905] — рус. естествоиспытатель, мыслитель-материалист, основоположник рус. физиологич. школы, создатель естественнонаучного направления в психологии. Родился в с. Тёплый Стан Симбирской губ. (ныне с. Сеченово). Первоначальное образование получил в инженерном уч-ще в Петербурге, по окончании к-рого (1848) нек-рое время служил в сапёрном батальоне близ Киева. В 1850 поступил на мед. ф-т Моск. ун-та. Ещё студентом заинтересовался вопросами психологии, разработке к-рых посвятил долгие годы. По окончании ун-та (1856) находился в заграничной командировке и работал в Германии в лабораториях крупнейших физиологов. В 1860 защитил в Мед.-хирургич. академии в Петербурге диссертацию и остался там в качестве адъюнкт-профессора. В 1870 покинул академию и до 1876 занимал кафедру физиологии в Новороссийском ун-те (в Одессе). С 1876 по 1888 был проф. Петербургского ун-та, в 1889 перешёл в Моск. ун-т, где сначала был приват-доцентом, а с 1891 — профессором. В 1901 вышел в отставку. Осенью 1903 начал читать курс лекций по анатомии и физиологии на *Пречистенских курсах* для рабочих (в Москве), однако в феврале 1904 вынужден был прекратить чтение лекций, т. к. директор нар. училищ не утвердил С. преподавателем. Горячо сочувствуя высшему женскому образованию, С. был одним из основателей и постоянным преподавателем Бестужевских высших женских курсов в Петербурге, а с переездом в Москву читал лекции на коллективных уроках Об-ва воспитательниц и учительниц.



Мировоззрение С. сложилось под влиянием рус. революц. демократов, гл. обр. Н. Г. Чернышевского. С. был сознательным и воинствующим материалистом. С первых шагов своей научной деятельности и до конца жизни он открыто выступал в защиту материалистич. мировоззрения и вёл страстную и непримиримую борьбу с идеализмом и дуализмом. В решении основного вопроса философии, вопроса об отношении материи и духа С. стоял на позициях материализма. Он признавал ощущения, восприятия, представления, мысли отражением предметов и явлений материального мира, а не их «условными знаками», как утверждали представители «физиологического идеализма» (И. Мюллер, Г. Гельмгольц и др.). Одна из важнейших философских работ С. «Впечатления и действительность» посвящена

доказательству сходства образов зрительных восприятий человека с предметами объективного мира.

За многие годы плодотворной деятельности в области физиологии нервной системы С. сделал целый ряд открытий, имеющих первостепенное значение для совр. физиологии. Им положено начало учению о торможении, показано, что процесс торможения является таким же важным процессом нервной деятельности, как и возбуждение. С. открыл и описал явление суммации в нервной системе, показал наличие ритмич. биоэлектрич. процессов в центральной нервной системе, обосновал положение о ведущем значении обмена веществ в осуществлении процесса возбуждения. Он изучал газы крови, исследовал вопросы физиологии труда.

Наряду с работами по физиологии С. вёл разработку многих вопросов материалистич. психологии. Он доказывал единство природы человека и ложность всякого рода дуалистич. теорий, для к-рых человек состоит из двух «начал» — тела и души. В борьбе с «обособителями психического» (так называл С. представителей идеалистич. философии и психологии, видевших в психике особое «начало», отличное от материальной природы человека) С. выдвинул рефлекторную теорию психического. Предметом изучения психологии, по С., должны быть цельные рефлекторные акты «с их началами, серединами и концами», а не вырванные из них «психические», или «сознательные», элементы.

Огромное значение для разработки психологии имели идеи С., касающиеся методов психологич.исследования. В своих работах, направленных против К. Д. Кавелина, он не только отвергал возможность построения научной психологии умозрительным путём, но и доказал важнейшее положение о том, что т. н. «психическое зрение», или «внутреннее зрение» (интроспекция), являющееся, по мнению психологов-идеалистов, непосредственным орудием познания психического, есть «фикция». Научная психология должна разрабатываться таким же объективным методом, каким разрабатываются естественные науки.

Крупной заслугой С. является то, что он выдвинул положение о развитии как основе построения научной психологии: «Психология должна изучать историю развития ощущений, представлений, мысли, чувства и пр.» (Избр. произв., 1953, с. 144). Принцип детерминизма, т. е. строгой причинной обусловленности всех явлений психич. деятельности, являлся для С. главным принципом разработки научной психологии. Эта идея выступает как важнейшая в первом психологич. произведении С., его книге «Рефлексы головного мозга» (1863, отд. изд. 1866) и в одной из главных психологич. работ С. «Кому и как разрабатывать психологию?» (1873).

С. дал новую трактовку ощущений и восприятий с точки зрения рефлекторной теории психики, показав при этом, что материальной основой ощущений являются не только процессы в периферич. частях органов чувств (глаз, ухо и др.), но гл. обр. нервные процессы, протекающие в головном мозгу. Рефлекторный подход к проблеме ощущений выразился у С. и в том, что центральным вопросом этой проблемы он считал вопрос о «согласовании движений с чувствованием» (т. е. ощущением). С. впервые в науке поставил и разработал вопрос о двигательных ощущениях. Он исследовал роль движений и двигательных ощущений в процессах восприятия и мышления, показал их важнейшее значение в анализе и измерении пространства и времени. С. заложил основы *детской психологии*. Ему принадлежит исследование развития у детей сложных форм восприятия из простейших ощущений («Рефлексы головного мозга», «Кому и как разрабатывать психологию?»), исследование вопроса о развитии у ребёнка процессов мышления из ощущений и восприятий («Элементы мысли», 1878). В основе этих исследований лежало материалистич. положение: «корни мысли у ребёнка лежат в чувствовании».

Важнейшей заслугой С. является материалистич. постановка проблемы произвольных движений. Этот вопрос рассмотрен им в работах «Рефлексы головного мозга» и «Кому и как разрабатывать психологию?». С. впервые выдвинул и обосновал положение о том, что произвольные движения так же, как и непроизвольные, являются движениями рефлекторными, но гораздо более сложными по своему механизму. Он доказал, что произвольное движение есть всегда движение «заученное», и что чем лучше «заучено» движение, тем в большей мере оно может быть произвольным. С. подробно разработал вопрос о рабочих движениях человека. В ряде теоретических и экспериментальных работ он установил нек-рые положения, имеющие важнейшее значение для физиологии и для психологии труда («Участие нервной системы в рабочих движениях человека», 1900, «Очерк рабочих движений человека», 1901, «К вопросу о влиянии чувственных раздражений на мышечную работу человека», 1903—04).

С работами С. неразрывно связано всё дальнейшее развитие отечественной науки, развитие её материалистич. традиций. И. П. Павлов называл С. «отцом русской физиологии» и подчёркивал огромное значение исследований С. для разработки учения об условных рефлексах. С. имел многочисленных учеников и последователей. Из его школы вышел ряд крупнейших рус. учёных. Имя С. присвоено 1-му Моск. мед. ин-ту.

Соч.: Избр. философские и психологич. произв., [М.], 1947; Избр. произв. Под ред. и со вступ. ст. В. М. Каганова, М., 1953; Избр. произв. Послесл. Х. С. Коштоянца, т. 1—2, М., 1952—56.

Лит.: Введенский Н. Е., И. М. Сеченов, «Тр. С.-Петербургского об-ва естествоиспытателей», 1906, т. 36, в. 2; Кекчеев К. Х., И. М. Сеченов, М., 1933; Каганов В. М., Мировоззрение И. М. Сеченова, М., 1949; Коштоянц Х. С., И. М. Сеченов, М., 1950 (имеется библ. трудов С. и лит. о нём).

В. М. Теплов. Москва.

СИГМАТИ́ЗМ [от греч. «сигма» — название буквы (Σ), соответств. рус. «с»] — неправильное произношение свистящих («с», «з», «ц») и шипящих («ш», «ж», «ч», «щ») звуков. Принято различать несколько видов С. При зубный С. характеризуется отсутствием свиста (часто «с»=«т»); возникает, когда передний край языка закрывает щель между резцами и препятствует прохождению воздушной струи. Межзубный С. (т. н. шепелявость) возникает при межзубной артикуляции звука «с», когда кончик языка просовывается между резцами. Боковой С. возникает при прохождении струи воздуха между боковыми краями языка и коренными зубами с обеих сторон или с одной стороны, в результате чего появляется неблагозвучный (хлюпающий) призвук. Губно-зубной С., при к-ром свистящие и шипящие (чаще) звучат как губно-зубные звуки «ф» и «в», возникает, когда нижняя губа сближается с верхними резцами. Носовой С., при к-ром звуки заменяются носовым выдохом, возникает вследствие того, что струя воздуха проходит через щель, образуемую мягким нёбом и задней стенкой глотки, в нос. Кроме этих видов С., различаются т. н. парасигматизмы, состоящие в замене звуков: шипящие звуки заменяются свистящими, или наоборот.

С. наблюдается обычно при отклонениях в строении артикуляционного аппарата (прямой открытый прикус, боковой прикус, отсутствие и неправильное строение зубов и т. п.) или нарушениях его функций (парезы языка, недостаточная его подвижность). Парасигматизм проявляется при общем речевом недоразвитии.

С. преодолевается в результате логопедич. занятий. Используются подготовительные артикуляционные упражнения. При призубном С. успешно применяются *зонды логопедические*. При межзубном С. достаточно

механически удерживать кончик языка за нижними зубами, дав возможность контролировать артикуляцию зрительно. Распространённым приёмом исправления бокового С. и шипящего С. является тренировка межзубного произношения звука «с» с последующим переходом к нормальной артикуляции. При губно-зубном С. исключается участие губ в артикуляции звука «с». Для постановки звука «ш» детей учат (путём подражания артикуляции логопеда или с помощью зонда) правильно поднимать язык к нёбу. Для преодоления парасигматизма необходимо, помимо выработки правильной артикуляции звуков, уделять большое внимание дифференциации свистящих и шипящих звуков.

Лит. см. при ст. *Аномальные дети*, раздел 3.

Г. В. Чиркина. Москва.

СИГНА́ЛЬНЫЕ СИСТЕ́МЫ — системы условных раздражителей, сигнализирующие наступление того или иного события. Если сигнализация осуществляется конкретными предметными раздражителями (звук, вид предмета, запах и т. п.), то такая система сигналов составляет *первую сигнальную систему*, общую у человека с животными. Если сигнализация осуществляется раздражителями, являющимися результатом обобщения конкретных сигналов (словами), то такая система сигналов составляет *вторую сигнальную систему*, присущую только человеку.

СИГУ́А, Сергей Ноевич [р. 3(16).IX.1901] — сов. педагог, д-р пед. наук, проф. Член Коммунистич. партии с 1928. Пед. деятельность начал в 1920 учителем нач. школы. В 1934 окончил пед. ф-т Тбилисского пед. ин-та. В продолжение ряда лет занимал руководящие должности в районных, городских и республиканских органах нар. образования Груз. ССР. С 1936 ведёт научно-пед. работу в высшей школе и Н.-и. ин-те пед. наук Груз. ССР. С 1959 — зав. кафедрой педагогики в Тбилисском пед. ин-те им. А. С. Пушкина.

С. разрабатывает проблемы истории груз. педагогики и теории коммунистич. воспитания.

Соч.: История ср. образования в Грузии (1860—1880), Тб., 1950; К вопросу о воспитании уч-ся в духе дружбы народов, Тб., 1955; Воспитание ребёнка в семье, Тб., 1957; Очерки по истории развития нар. образования и пед. идей в Грузии (1900—1907), Тб., 1959; Моральный кодекс строителя коммунизма — основа нравственного воспитания уч-ся, Тб., 1963; Педагогика. Учебное пособие для педвузов, Тб., 1956 (на груз. яз., совм. с др.).

СИМВО́ЛИКА ПИОНЕ́РСКАЯ. Каждый из принятых в *пионерской организации* символов — красное знамя дружины, пионерский галстук, отрядный флажок, значок и др. — несёт определённую смысловую нагрузку, способствует воспитанию пионеров в духе революционных традиций сов. народа, вносит элементы романтики и деятельность пионерской орг-ции.

Красное пионерское знамя — символ чести и сплочённости пионеров, их беззаветной преданности Родине, делу Коммунистич. партии. Знамя вручается дружине школы (интерната), пионерского лагеря, дет. дома в торжеств. обстановке на пионерском сборе представителем районного (городского) совета пионерской орг-ции, райкома или горкома комсомола. Размер знамени 60 *см* × 80 *см*, на лицевой стороне, в центре, изображён пионерский значок и призыв пионеров. На обратной стороне указывается наименование дружины, напр.: «Пионерская дружина школы № 345 Первомайского района г. Москвы».

Каждый пионерский отряд имеет свой отрядный красный флажок. Форма флажка — прямоугольный треугольник с основанием 30 *см*, высотой 60 *см*. На флажке надписывается или вышивается имя (номер) отряда. Знамя и отрядные флажки выносятся на сборы дружины; пионерские слёты, парады; с ними пионеры выходят на демонстрации, на субботники и др. Знамя дружины и, как правило, отрядные флажки хранятся в пионерской комнате.

Красный пионерский галстук — частица революционного знамени. Три конца галстука символизируют нерушимую связь трёх поколений — коммунистов, комсомольцев, пионеров. Он повязывается вступившему в члены пионерской орг-ции на торжественном сборе дружины. Вместе с галстуком пионеру вручается нагрудный пионерский значок, представляющий собой красную пятиконечную звезду (радиусом 1,5 *см*), вверху к-рой изображены серп и молот; над звездой поднимаются три языка пламени. Два нижних конца звезды обвивает белая лента с надписью: «Всегда готов!» — пионерским ответом на девиз: «Юные пионеры! К борьбе за дело Коммунистической партии, будьте готовы».

Пионерский салют (поднятая над головой правая рука с прямыми плотно сжатыми пальцами) — выражение готовности пионера выполнить Торжественное обещание. Пионеры отдают салют, приветствуя друг друга или вожатого, при исполнении Гос. гимна СССР и гимнов союзных республик.

Наряду с символикой в жизни пионерских дружин и отрядов широко используются атрибуты: горн, барабан, пионерская форма, эмблемы различных пионерских клубов и др.

Особое место занимают знаки различия пионеров (красные полоски на рукаве: две — у председателя совета отряда и членов совета дружины, одна — у вожатых звеньев и членов совета отряда), к-рые являются символами доверия пионерского коллектива избираемым ими вожакам. На парады, пионерские сборы, слёты пионеры надевают парадную форму: белую рубашку (блузку), тёмные брюки (юбку), пионерский галстук и пионерский значок. С С. п. и атрибутами пионерской орг-ции школьники-октябрята знакомятся, готовясь вступить в ряды юных пионеров.

О. И. Грекова. Москва.

СИМЕО́Н ПО́ЛОЦКИЙ — см. *Полоцкий* С.

СИМОНО́ВИЧ, Аделаида Семёновна (1840—1933) — рус. педагог. Принимала активное участие в общественно-пед. движении 60-х гг. 19 в. Вела работу с детьми дошкольного возраста в организованном ею опытном платном дет. саду (существовал с января 1866 до конца 1868). Вместе со своим мужем — врачом Я. И. Симоновичем издавала в 1866—68 в Петербурге первый журнал по вопросам дошкольного воспитания — «Детский сад», являясь автором большого числа опубликованных в нём статей. Впоследствии осн. статьи её были изданы в 2 тт. труда «Практические заметки об индивидуальном и общественном воспитании маленьких детей». С. пропагандировала идею общественного воспитания детей дошкольного возраста. Осн. целью дет. сада она считала осуществление «физического, умственного и последовательного нравственного развития детей». С. подвергла критике систему Ф. *Фребеля* за присущие ей мистицизм, педантизм, за лишение детей самостоятельности действия и мысли. Следуя идее народности К. Д. Ушинского, С. ввела в дет. сад игры и занятия, знакомившие детей с отдельными явлениями родной природы, трудом и бытом рус. народа, а также нар. песни и сказки. В старшей группе проводились занятия природоведческого характера, дети участвовали в посадке растений и ухаживали за ними. С. выдвинула мысль об организации в дет. саду элементарного класса для детей 6—7 лет, к-рый непосредственно готовил бы их к поступлению в школу.

Соч.: Детский сад, 3 изд., М., 1909.

Лит.: Медынский Е. Н., Замечательные рус. женщины-педагоги, «Дошк. воспитание», 1947, № 5; Мчедлидзе Н. В., Критика системы Фребеля в журнале «Детский сад», 1866—1868 гг., «Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена», 1949, т. 85, с. 65—88; Чунашев Н. В., Очерки по истории дошк. воспитания в России. (До Вел. Окт. социалистич. революции), М., 1955, с. 161—73.

СИМПА́ТИЯ (от греч. συμπάθεια — общность чувств) — эмоционально переживаемое отношение

к другому человеку, характеризующееся благожелательностью, расположением к нему. Источником С. является привлекательность для человека тех или других качеств объекта С., напр. внешний облик, манера поведения, качества личности и т. п. С. может возникать неосознанно, без ясного учёта того, что определяет её появление, или же достаточно осознанно. Неосознанное расположение характерно для маленьких детей. У взрослых С. обычно возникает осознанно, на основе общности людей во взглядах, вкусах, интересах к определённым явлениям жизни. С. предрасполагает к общению с человеком, являющимся её объектом, позволяет с пониманием и чуткостью отнестись к его действиям и поступкам, переживать вместе с ним его радости и огорчения, прислушиваться к его словам. Часто она является толчком к возникновению устойчивых дружеских отношений. С. к человеку другого пола может явиться благоприятной почвой для зарождения чувства любви.

С. возникает в процессе общения и является первоначальной формой социальных чувств. У маленького ребёнка она проявляется в привязанности к непосредственно окружающим его людям (в первую очередь к матери или к другому лицу, повседневно ухаживающему за ним). По мере расширения общения ребёнка расширяется и круг объектов С. Как чувство расположения и благожелательности С. может возникать и по отношению к целым группам людей. С. уч-ся к учителю и воспитателю является одним из важных условий успеха уч.-воспитательной работы.

Противоположностью С. является *антипатия*.

П. М. Якобсон. Москва.

СИНЕСТЕЗИ́Я (от греч. συναίσθησις — соощущение, от σύν — вместе и αἴσθησις — ощущение, чувствование) — явление, состоящее в том, что к.-л. раздражитель, действуя на соответствующий орган чувств (анализатор), навязчиво (помимо воли человека) вызывает не только ощущение, специфичное для данного органа чувств, но одновременно ещё и добавочное ощущение или представление, характерное для другого органа чувств. Добавочные ощущения и представления, сопровождающие адэкватные ощущения, могут быть зрительными (фотизмы), слуховыми (фонизмы), вкусовыми, осязательными и т. д. Наиболее распространённым проявлением С. является т. н. цветной слух, при к-ром звук наряду со слуховым ощущением вызывает добавочное зрительное представление к.-л. определённого цвета, к-рый воспринимается как относящийся к данному звуку (цветной слух, в частности, наблюдался у Н. А. Римского-Корсакова и А. Н. Скрябина). У многих людей желтовато-оранжевый цвет вызывает ощущение тепла, в то время как сине-зелёные цвета вызывают ощущение холода («тёплые» и «холодные» тона).

По физиологич. природе С., по-видимому, представляет результат более сильного (по сравнению с обычно наблюдаемым) взаимодействия органов чувств. Сочетая во времени раздражения двух органов чувств, исследователям удавалось получить условнорефлекторную С. Синестезии встречаются как в патологич. случаях, так и у здоровых людей (по нек-рым данным, более чем у 12% людей и чаще в молодом возрасте). Своеобразные формы С. (напр., «визуализация слышимого») встречаются при нек-рых заболеваниях центральной нервной системы.

Лит.: Кравков С. В., Взаимодействие органов чувств, М.— Л., 1948; Фейгенберг И. М., О роли коры головного мозга в некоторых случаях взаимодействия анализаторов, «Проблемы физиологической оптики», 1955, т. 11; его же, О некоторых своеобразных аномалиях восприятия, «Вопр. психологии», 1958, № 2.

И. М. Фейгенберг. Москва.

СИ́НТЕЗ (греч. σύνθεσις — соединение) — практическое или мысленное соединение частей или свойств

(сторон) изучаемого объекта в единое целое. С. составляет одну из осн. мыслительных операций, при обязательном участии к-рой осуществляется процесс познания и обучения. Так, целостность составляет одну из характерных особенностей восприятия; целостное понятие формируется путём синтезирования отдельных существенных признаков предметов и явлений; С. включается в творческую деятельность мышления и воображения по созданию нового образа (идеи).

С. неразрывно связан с *анализом* и не существует отдельно от него: синтетич. знание об объекте основывается на выделении его составных частей или частных особенностей. С. тесно связан также и с другими мыслительными процессами; без С. невозможны *обобщение*, *систематизация*, *сравнение*, вместе с к-рыми он составляет логич. аппарат мышления.

В ходе умственного развития ребёнка теоретическому (мысленному) С. предшествует С., выражающийся в практических и игровых действиях. Разбирая и собирая игрушечные пирамидки, составляя из отдельных элементов мозаики определённую фигуру и т. п., ребёнок практически совершает наглядно-действенный С. Формируясь сначала в практике, С. становится затем операцией или стороной теоретич. мыслительного процесса и опосредствования им новых практич. действий.

Соединённый с анализом в единую аналитико-синтетич. структуру С. на разных этапах решения к.-л. мыслительной задачи может занимать различное место. Так, С. может предшествовать анализу. «...Мы видим сперва общую картину, в которой частности пока более или менее отступают на задний план... Несмотря, однако, на то, что этот взгляд верно схватывает общий характер картины явлений, он все же недостаточен для объяснения частностей, из которых она слагается, а пока мы не знаем их, нам не ясна и общая картина» (Энгельс Ф., Анти-Дюринг, 1957, с. 20). С. даёт общую направляющую идею аналитич. работе над материалом, позволяет углубить и осмыслить его. Напр., чтобы написать сочинение, уч-ся должен иметь нек-рое общее представление, основную идею, в соответствии с к-рой он производит отбор фактич. материала. В других случаях С. может иметь место после анализа, как его результат. Напр., выделив все буквы в слове, соединив их в слоги, уч-ся воспринимает целое слово. Роль С. здесь состоит в получении нового объекта из отдельных частей.

В процессе обучения С. развивается от неполного к всё более полному и многостороннему. Неразрывно связанный с анализом С. не является автоматич. следствием анализа и может отставать от него. Замечено, что младшие школьники легче справляются с анализом и труднее с С. Нередко, проанализировав задачу или выделив буквы в слове, уч-ся затрудняется при объединении им самим полученных элементов. Напр., выделив отдельные данные задачи, уч-ся не может связать их нужными действиями, чтобы ответить на поставленный в задаче вопрос. Поэтому возникает спец. проблема нахождения пед. приёмов руководства процессом С. Её решение не может быть дано в общем виде и зависит от конкретного материала. В частности, при решении арифметических (и др.) задач важную роль играет составление схемы, синтезирующей существенные условия задачи. Кроме того, важно, чтобы все отдельные этапы решения задачи (чтение задачи, составление схемы, решение, проверка) синтезировались в сознании уч-ся в целостную программу (план) действий, обязательную для решения любой задачи. Подбор учителем обобщающих вопросов в связи с прохождением той или иной темы также способствует синтезированию знаний в единое целое. Т. о, в процессе обучения происходит выравнивание уровней анализа и С. и объединение их в единую аналитико-синтетич. деятельность.

Лит.: Рубинштейн С. Л., О мышлении и путях его исследования, М., 1958; Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А., Психология усвоения знаний в школе, М., 1959, гл. 2; Пойа Д., Как решать задачу, пер. с англ., М., 1959; Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения. Экспериментальные исследования. Под общ. ред. С. Л. Рубинштейна, М., 1960; Шардаков М. Н., Мышление школьника, М., 1963.
А. Н. Ждан. Москва.

СИПО́ВСКИЙ, Василий Дмитриевич (26.IV.1844—21.VII.1895) — рус. историк, педагог, издатель. Окончив историко-филологич. ф-т С.-Петерб. ун-та (1868), в течение 27 лет вёл пед. работу. Преподавал в петерб. гимназиях (Ларинской, Василеостровской), в Киевской коллегии Павла Галагана, на женских курсах. В 1885—95 был директором Петерб. уч-ща глухонемых детей, в к-ром осуществил ряд прогрессивных реформ, содействовавших улучшению обучения воспитанников. Большое внимание С. уделял пропаганде пед. знаний и пед. журналистике. Был издателем-редактором пед. журн. «Женское образование» (1876—91) и «*Образование*» (1892—95). Активно сотрудничал в журналах «Русская школа», «Семья и школа», «Мир божий» и др., выступая со статьями по вопросам истории и педагогики, рецензиями и др.

С. создал ряд уч. пособий для школы, многие из к-рых пользовались широкой известностью.

Соч.: Избр. пед. соч., СПБ, 1911; Родная старина. Отечественная история в рассказах и картинах, ч. 1—3, СПБ, 1879—84; Сократ и его время. Историч. очерк, 3 изд., СПБ, 1914; История древней Греции в рассказах и картинах, 7 изд., СПБ, 1916.

СИ́РИЯ, Сирийская Арабская Республика, — гос-во на Ближнем Востоке. Площадь—184 тыс. км². Население (по переписи 1964)—ок. 5,1 млн. чел., гл. обр. арабы. Столица — г. Дамаск. Гос. язык — арабский.

Просвещение. До 1-й мировой войны С. входила в Османскую империю, система просвещения строилась по образцу турецкой, преподавание велось на турецком яз. В 1918, после образования араб. пр-ва, языком преподавания стал арабский. Однако уже в 1920 С. стала франц. мандатной территорией и была введена франц. система образования. В 1944, после получения С. независимости, был принят закон о реорганизации системы нар. образования с целью приближения задач обучения к нац. нуждам. В 1953 Конституцией было провозглашено право граждан на образование и введено 5-летнее всеобщее нач. обучение для детей с 6-летнего возраста; в 1957 срок обучения в нач. школе был продлён до 6 лет. Наряду с государственными существуют частные школы. Обучение в гос. школах бесплатное. Уч. планы в гос. и частных школах едины и разрабатываются Мин-вом просвещения. Обучение ведётся на араб. языке. Для детей кочевников имеются спец. школы-интернаты. Дошкольные учреждения — только частные, для детей с 4 до 6 лет. В 1963/64 уч. г. в дет. садах было 33 609 детей.

Нач. школы 6-летние как в городе, так и в деревне. В нач. школах изучаются: араб. яз., религия, арифметика, естествознание (с 3-го класса), история, география, граждановедение, ручной труд и физкультура. В сельских школах, кроме того, преподаются основы с. х-ва, в частности животноводство. При окончании нач. школы уч-ся сдают выпускные экзамены. В 1964/65 уч. г. в нач. школах было 593 719 уч-ся (417 530 мальчиков, 176 189 девочек).

Ср. школа включает 3-летнюю промежуточную (неполную среднюю) школу и 3-летнюю полную ср. школу. Ср. школы подразделяются на общеобразовательные и профессиональные. Приём в промежуточную школу проходит на основании вступительных экзаменов. В промежуточных общеобразовательных школах изучаются: араб. яз., религия, иностранный яз., история, география, граждановедение, математика, физика, химия, биология, физкультура и гигиена. В промежуточных проф. школах (коммерческие, политехнические, домоводческие, педагогические, индустриальные, с.-х. школы), кроме общеобразовательных дисциплин, изучаются специальные предметы в зависимости от профиля школы. В промежуточных общеобразовательных школах в 1964/65 учебном году насчитывалось 67 082 учащихся (50 605 мальчиков и 16 477 девочек), в промежуточных проф. школах было 2366 учащихся (1930 мальчиков и 436 девочек).

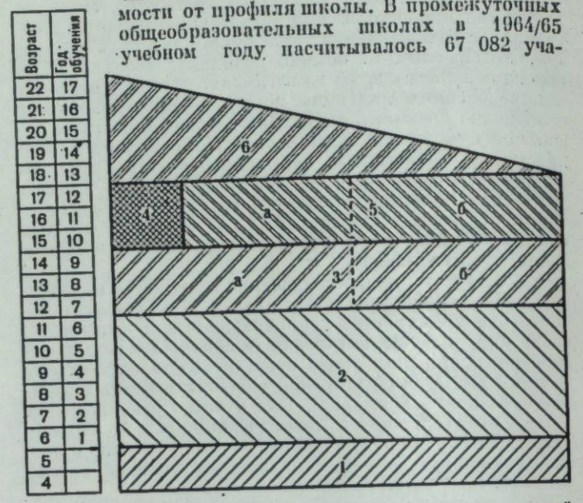


Схема системы народного образования Сирии: *1* — детский сад; *2* — начальная школа; *3* — промежуточная школа: *а* — общеобразовательная, *б* — профессиональная; *4* — педагогическое училище; *5* — средняя школа: *а* — общеобразовательная, *б* — профессиональная; *6* — вуз.

В уч. курсы полных ср. общеобразовательных школ включены: араб. яз., религия, философия, математика, общественные науки, второй иностранный язык, естественные дисциплины, физкультура. Первый год обучения общий для всех, а в последующие 2 года происходит специализация по гуманитарному или естественному профилю. В уч. планы полных ср. проф. школ в зависимости от профиля (кроме общеобразовательных) включены спец. предметы: токарное дело, слесарное дело, черчение, авто- и электромеханика, кузнечное дело, металлообработка, прядение и ткачество и др. По окончании полной ср. школы сдаются экзамены на аттестат, дающий право поступления в вузы; выпускникам присуждается степень *бакалавра*. В полных ср. общеобразовательных школах в 1964/65 уч. г. насчитывался 23 231 уч-ся (18 826 мальчиков и 4 405 девочек), в полных ср. проф. школах было 2 715 уч-ся (2 330 мальчиков и 385 девочек).

Учителей нач. школ готовят пед. уч-ща на базе промежуточной общеобразовательной школы, срок обучения 3 г. для учителей городских школ и 2 г. для учителей сельских школ. Учителей ср. школ готовит пед. факультет Дамасского университета. В педагогических учебных заведениях в 1964/65 уч. г. обучалось 5198 чел.

В числе вузов С. 2 ун-та и несколько ин-тов (политехнич., с.-х. и др.). Дамасский ун-т осн. в 1923, имеет ф-ты: права, мед., инженерный, естественнонаучный, иск-ва, пед., стоматологический, исламского права, ф-т по подготовке административных работников; к ун-ту примыкает коммерческий колледж; в 1964/65 уч. г. в ун-те насчитывалось 23 757 студентов. Ун-т в Халебе, осн. в 1960, имеет ф-ты: инженерный, с.-х., права; в 1964/65 уч. г. в ун-те было 4682 студента.

Наиболее крупные б-ки — Нац. б-ка в Дамаске (65 тыс. тт.), б-ка Дамасского ун-та (60 тыс. тт.), б-ка Академии наук в Дамаске (59 тыс. тт.).

Имеются Нац. музей в Дамаске, археологич. музеи в Халебе и Тадморе и др.

СИРО́ТКИН, Михаил Яковлевич (р. 8.XI.1908) — сов. филолог и методист, д-р филологич. наук, проф., чл.-корр. АПН РСФСР (с 1957), засл. деятель наук Чуваш. АССР. Член Коммунистич. партии с 1940. В 1934 окончил Чуваш. гос. пед. ин-т. С 1927 работал учителем школы 1-й ступени, инспектором-методистом Наркомпроса Чувашии, преподавал в Чебоксарском педучилище, а с марта 1941 — в Чуваш. гос. пед. ин-те, где с 1956 заведует кафедрой чуваш. яз. и литературы.

С. разрабатывает гл. обр. вопросы истории чуваш. лит-ры. В монографиях «Очерки дореволюционной чувашской литературы» (1948), «Очерк истории чувашской советской литературы» (1956) и в других работах С. дал анализ творчества отдельных писателей и поэтов, обобщил процесс развития чуваш. лит-ры. Большое внимание С. уделяет вопросам методики преподавания рус. яз. и литературы в чувашской школе. С.— автор ряда учебников, уч. и методич. пособий по рус. яз. и чувашской литературе для средней и высшей школы.

Соч. (кроме указ. в тексте): О преподавании рус. яз. в чуваш. школах, Чебоксары, 1935; Букварь и первая книга по рус. яз. Для 2 кл. чуваш. нач. школы, Чебоксары, 1941; Учебник рус. яз. для 4 кл. чуваш. школы, Чебоксары, 1939 (совм. с А. Т. Трофимовым); Книга для чтения по рус. яз. Для 5 кл. чуваш. школ, Чебоксары, 1942; Разговорные уроки по рус. яз. во 2 кл. чуваш. нач. школы, Чебоксары, 1939; Сочинения по картинкам. Методич. разработки к книгам-картинкам, Чебоксары, 1940; Методика нач. обучения рус. яз. в чуваш. школе, Чебоксары, 1951; Культура, просвещение и лит-ра чуваш. народа во второй пол. XIX и нач. XX вв., в сб.: Материалы по истории Чуваш. АССР, Чебоксары, 1956, в. 2.

СИСТЕМАТИЗА́ЦИЯ (от греч. σύστημα—сочетание; устройство) — мыслительная деятельность, в процессе к-рой изучаемые объекты организуются в определённую систему на основе выбранного принципа. Важнейший вид С. — классификация, т. е. распределение объектов по группам на основе установления сходства и различия между ними (напр., классификация животных, растений, химич. элементов и т. п.). Условием успешности С. является соблюдение логич. правил, главное из к-рых — следование единому основанию. Однако С. не сводится к классификации. К С. приводит также установление причинно-следственных отношений между изучаемыми фактами (напр., в курсе истории), выделение осн. единиц материала (напр., отрезков постоянной кривизны, на к-рые разделяется контур букв или фигур), что позволяет рассматривать конкретный объект как часть целой системы. С. предшествуют *анализ*, *синтез*, *обобщение*, *сравнение*, результаты к-рых используются и подытоживаются в С.

Стремление к С. в виде простейших классификаций возникает уже у дошкольников. Дети на предметах осваивают операции отнесения части к целому, включения одной группы объектов в группу большего объёма, выражая результаты этого упорядочивания своих впечатлений о вещах в словах «все», «некоторые», «один», «ни один» и т. п. Овладение шкалой цветов, ознакомление с элементарными геометрич. формами, «решёткой фонем» родного яз. вооружает ребёнка системой общественно выработанных «эталонов», используемых для С. сенсорного опыта. Школьное обучение, направленное на овладение системой знаний, даёт богатый материал и средства для формирования С., к-рая развивается от форм, основывающихся на выделении внешнего сходства между предметами и явлениями, к формам, всё более опирающимся на существенные отношения между изучаемыми объектами. Напр., С. животных уч-ся нач. классов производят на основе таких отдельных наглядно данных признаков, как общность среды обитания (живут в лесу, в воде и т. п.), способов передвижения (летают, плавают). В старших классах С. знаний о животных базируется на принципе развития органич. природы с её усложнением от низшего к высшему. Признаком совершенствования С. в связи с накоплением знаний является возможность включать один и тот же объект в разные системы. Это позволяет раскрывать в нём всё новые стороны.

С. занимает весьма важное место в развитии и воспитании мышления и памяти. Знания и умения только тогда являются действенным аппаратом мышления, когда в сознании уч-ся они организованы в системы взаимосвязанных понятий. Объективным условием для С. знаний является логич. структура уч. предмета, в к-ром различаются нек-рые основные исходные понятия и др. более частные. От порядка их изучения (вместе с учётом психолого-пед. требований к процессу усвоения) зависит С. знаний. Являясь формой организации материала, специфич. человеческим способом познания, С. позволяет более продуктивно использовать и память, т. к. освобождает от необходимости запоминать материал как сумму частных сведений и фактов за счёт группировки их в более крупные единицы, к-рые легче удержать в сознании и воспроизвести в нужных случаях. Использование С. не только упорядочивает знания человека об объектах познания, но в известном смысле является и источником новых знаний. Напр., С. позволяет сделать вывод о нек-рых признаках неизвестного животного, зная его место в системе животных организмов. Облегчая и расширяя ориентировку в определённой области знания, С. является важной формой организации человеческого опыта.

С. является средством повышения эффективности процесса обучения. Она используется в уч. процессе в форме составления схем и таблиц, в к-рых представлены результаты обработки нек-рых фактич. данных (напр., хронологич. таблицы), или обобщены факты, относящиеся к к.-л. разделу уч. материала. Напр., уч-ся на уроках рус. яз. при изучении частей речи может быть предложена таблица с обзором всех частей речи, в к-рой указано, что обозначает каждая часть речи, как она меняется, приведены примеры. Этот приём способствует С. имеющихся у уч-ся знаний и помогает по-новому организовать их. Подобного рода таблицы не только завершают С. уже изученного материала, но могут быть использованы и в процессе его изучения. Напр., при изучении членов предложения можно организовать их в систему, состоящую из 5 членов (подлежащее, сказуемое, дополнение, определение, обстоятельство). Целесообразно в каждом из этих понятий выделить родовые признаки, общие для всех понятий системы (его смысловое значение, характер взаимосвязи с другими членами предложения, морфологич. способ выражения и т. д.), а также указать конкретные видовые признаки этих понятий, индивидуальные для каждого члена предложения. При таком пути изучения материала у учащихся формируются обобщённые и систематизированные знания данного раздела синтаксиса, что существенно влияет на ход и эффективность мыслительных процессов, сообщает им большую гибкость, самостоятельность, широту ориентировки в материале.

Лит.: Выготский Л. С., Мышление и речь, в кн.: Избр. психологич. исследования, М., 1956, гл. 2; Брунер Дж., Процесс обучения, пер. с англ., М., 1962; Гродненская Н. В., О развитии мышления уч-ся в процессе усвоения системы однородных понятий, «Вопр. психологии», 1962, № 3; Шардаков М. Н., Мышление школьника, М., 1963; Сенсорное воспитание дошкольников. Под ред. А. В. Запорожца А. П. Усовой, М., 1963.
А. Н. Ждан. Москва.

СИСТЕМАТИ́ЧНОСТЬ И ПОСЛЕ́ДОВАТЕЛЬНОСТЬ в обучении — один из *дидактических принципов*. Систематичность в обучении предполагает усвоение знаний, навыков и умений в определённой логич. связи, когда ведущее значение имеют существенные черты изучаемого и когда оно, взятое в совокупности, представляет собой целостное образование, систему. Понятие последовательности в обучении указывает на необходимость такого изучения уч. материала, когда последующее опирается на предыдущее и в свою очередь логически определяет дальнейшую ступень в познавательной работе. Принцип С. и п. обусловливается логикой науки, закономерностями психич. и физич. развития уч-ся. Этот принцип реализуется при составлении уч. программ и учебников, при руководстве учителем познавательной деятельностью уч-ся, в его требованиях к ним.

Характеризуя значение системы знаний, К. Д. Ушинский писал: «Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет: голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто. Истинная педагогика, избегая обеих крайностей, дает ученикам прежде материал и по мере накопления этого материала приводит его в систему. Чем более и разнообразнее накопляется материал, тем выше становится система и, наконец, достигает до отвлеченности логических и философских положений» (Соч., т. 5, 1949, с. 355).

Приучение уч-ся к С. и п. в их уч. труде начинается с соблюдения ими определённой логики изложения в устных и письменных ответах об отдельных объектах и событиях, в несложных по структуре описаниях и рассказах, в рассуждениях о плане решения задачи, выполнения трудового задания и т. п.

Затем школьники овладевают умением распознать систему в структуре изучаемой темы и предмета в целом, включая теоретич. знания и практич. умения. Изучаемые факты группируются вокруг осн. понятий, отобранных в уч. программе.

Усваивая систему знаний по данному предмету, уч-ся вместе с тем познают связь его с др. предметами, к-рые изучают те же объекты в др. аспектах или исследуют др. объекты, знания о к-рых нужны для более ясного понимания явлений, изучаемых в данном учебном предмете. Осознание этих связей имеет большое значение для формирования научного мировоззрения учащихся.

Важно, чтобы уч-ся овладели определённой совокупностью приёмов или операций при усвоении каждого *навыка*, умения. Надо, чтобы они осмысливали целесообразную последовательность в расположении изучаемого материала, в усложнении заданий, в выполнении действий и приёмов.

Объединение частей в целое даёт лучшее познание и целого и его частей. С этой целью необходимо применять обобщающее *повторение* по более или менее крупным разделам предмета, а затем и по предмету в целом. Этому служат специально проводимые уроки, составление схем, таблиц и т. п.

С. и п. необходимы и в самообразовательной работе. Выбрав интересующую отрасль знания, надо разработать план изучения необходимой лит-ры, план посещения лекций, музеев, проведения наблюдений, практич. работ и т. д. и в дальнейшем руководствоваться этим планом, внося в него те уточнения и изменения, необходимость к-рых определяется ходом работы (см. *Самообразование*).

В. П. Есипов. Москва.

СКАВКИН, Сергей Данилович [р. 7(19).X.1890]—сов. историк, д-р историч. наук, проф., академик (с 1958), действит. чл. АПН РСФСР (с 1947). В 1915 окончил историко-филологич. ф-т Моск. ун-та. Преподавательскую деятельность начал в 1916 в ср. школе. С 1920 преподаёт в МГУ (с 1935 — проф., с 1950 — зав. кафедрой истории ср. веков). Одновременно С. ведёт н.-и. работу (в 1921—29 в ин-те истории РАНИОН, с 1936 — в Институте истории АН СССР). Награждён орденом Ленина.

Круг научных интересов С. очень широк: проблемы средневековой истории (аграрные отношения, еретич. движения, абсолютизм, Возрождение и др.), истории нового времени и междунар. отношений. За участие в создании 1-го тома «Истории дипломатии» был удостоен Гос. премии СССР (1942). Большое внимание в своей работе С. уделяет научно-методич. вопросам. Автор программ и учебников для вузов и ср. школы, методич. пособий для учителей.

Соч.: Конец австро-русско-германского союза. Исследование..., т. 1, М., 1928; К вопросу о непосредственном переходе к феодализму на основе разложения первобытнообщинного способа производства, «Вопр. истории», 1960, № 1 (совм. с М. Н. Мейманом); История — увлекательная наука, М., 1961; Хрестоматия по истории ср. веков, т. 1—2, М., 1961—63.

СКАЗКИН, Фёдор Данилович [р. 9(22).XI.1900] — сов. ботаник, д-р биологич. наук, проф., действит. чл. АПН РСФСР (с 1950). В 1925 окончил Донской ин-т с. х-ва и мелиорации в Новочеркасске и до 1931 вёл научно-пед. работу в этом ин-те. В дальнейшем работал во Всесоюзном ин-те растениеводства в Ленинграде; с 1931 по настоящее время — в Ленингр. пед. ин-те им. А. И. Герцена; в 1937—55 одновременно заведовал лабораторией физиологии растений Естественнонаучного ин-та им. Лесгафта в Ленинграде. Награждён орденом Ленина.

С. разрабатывает гл. обр. агро-физиологич. проблемы, в частности вопросы физиологич. оценки влияния орошения на растения, физиологии критич. периода в развитии различных культурных растений в связи с недостаточным и избыточным увлажнением почвы. Особое внимание С. уделяет изучению роли макро- и микроэлементов как при достаточном, так и недостаточном водоснабжении. Автор ряда работ, посвящённых вопросам методики преподавания биологии в высшей и ср. школе.

Соч.: Физиологическая оценка влияния на растение орошения в связи с установлением норм и сроков полива, «Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена», 1938, т. 12, в. 5; Подготовка учители естествознания в свете задач политехнического обучения, там же, 1957, т. 128; К вопросу о физиологических особенностях периода колошения и цветения у злаков, «Докл. АН СССР», 1940, т. 27, в. 9; Ботаника. Книга для учителя. Под ред. Ф. Д. Сказкина, М., 1954; Практикум по физиологии растений, 5 изд., М., 1958; Летние практические занятия по физиологии растений. (Полевая практика), 2 изд., М., 1960; Критический период у растений к недостаточному водоснабжению, М., 1961.

СКАРЛАТИ́НА — острозаразное заболевание, поражающее преимущественно детей и вызываемое особым видом стрептококка. Инфекция передаётся от человека к человеку воздушнокапельным путём, т. е. с мельчайшими брызгами, выделяемыми больным при кашле, чихании, разговоре, а также через третьих лиц и предметы (игрушки, книги, бельё), к-рыми пользовался больной. Скрытый (инкубационный) период С. длится от нескольких часов до 12 дней. Заболевание начинается остро: повышается температура до 38,5—39,5°, появляются рвота, головная боль, воспаление зева (ангина) или близлежащих (верхних шейных) лимфатич. узлов. В конце 1-х — начале 2-х суток на теле появляется сыпь, к-рая держится около 5 дней. С исчезновением сыпи температура становится нормальной, проходит ангина; на 7-й день, а иногда 4—5-й, после исчезновения сыпи начинается шелушение кожи, к-рое может продолжаться 2—3 недели. В конце 3-й — начале 4-й недели могут появиться осложнения: заболевания сердца, воспаление почек, ушей, поражения суставов и др. Так как эти осложнения появляются нередко после исчезновения всех проявлений болезни (часто после выписки из больницы), необходимо в течение нек-рого времени внимательно следить за состоянием здоровья ребёнка, перенёсшего С.

Заболевшего С. надо немедленно изолировать от окружающих, входить к нему только в марлевой маске и халате. В помещении, где находится больной ребёнок, нужно не менее 2 раз в день проводить уборку; протирать влажной тряпкой мебель и все предметы, находящиеся в комнате, пол мыть с мылом и содой (0,5 *л* 10-процентной хлорной извести на ведро воды). Комнату следует хорошо проветривать. У ребёнка должна быть своя посуда, предметы туалета, игрушки. Посуду больного ребёнка надо мыть отдельно и после каждого употребления кипятить. Книжки и мягкие игрушки после выздоровления ребёнка надо сжечь. После общения с больным ребёнком необходимо мыть руки с мылом или в растворе хлорамина (5-процентном). При тяжёлых формах С. или при неблагоприятных жилищных условиях (большая заселённость помещения) больного нужно как можно быстрее отправить в больницу.

Больной заразителен в течение всей болезни и даже нек-рое время после выздоровления (бациллоносительство), поэтому выздоровевшего (или выписанного из больницы) ребёнка не следует допускать к неболевшим С. детям ещё 12 дней.

СКАТКИН, Михаил Николаевич [р. 29.VII(11.VIII).1900] — сов. педагог, чл.-корр. АПН РСФСР (с 1950). Пед. деятельность начал в 1919 учителем нач. школы. В 1920—30 работал на 1-й Опытной станции по нар. образованию Наркомпроса РСФСР, в 1925 там же окончил пед. курсы. С 1930 ведёт н.-и. работу в научных учреждениях Москвы (Ин-те научной педагогики при 2-м МГУ, Программно-методич. ин-те, Ин-те политехнич. образования, Ин-те школ Наркомпроса РСФСР и др.). Одновременно С. преподавал на Высших пед. курсах при 2-м МГУ, в Вечернем пед. ин-те, Моск. гос. пед. ин-те им. В. И. Ленина. С 1945 работает в ин-тах АПН РСФСР. С 1957 по 1964 — зав. отделом политехнич. обучения Ин-та общего и политехнич. образования (ранее Ин-т методов обучения). С 1964 — зав. сектором дидактики этого же ин-та. Награждён орденом Ленина.

С. разрабатывает методологич. проблемы педагогики, вопросы дидактики, содержания и методики политехнич. обучения в ср. школе. Он — автор учебников естествознания для нач. школы и методич. руководств по его преподаванию.

Соч.: Естествознание в нач. школе, [М.], 1933; Естествознание. Учебник для 4 класса вспомогательных школ, 7 изд., М., 1947 (совм. с И. К. Сапожниковым); Методика преподавания естествознания в нач. школе, 3 изд., М., 1952; Некоторые вопросы дидактики в свете учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности, М., 1952; Изучение и обобщение опыта школ и учителей, М., 1952; Внеклассная работа по естествознанию в нач. школе, 2 изд., М., 1953; Неживая природа. Учебник для 4 кл., 8 изд., М., 1953; О политехническом обучении в общеобразовательной школе, М., 1953; Работа пионерской дружины в связи с задачами политехнического обучения, М., 1953; Политехническое обучение на совр. этапе развития школы, М., 1956; Книга для чтения по естествознанию, 4 класс, 6 изд., М., 1960; О дидактических основах связи обучения с трудом уч-ся, М., 1960; Природоведение. Учебник для 4 класса, 5 изд., М., 1965; Готовить к жизни, к труду, М., 1963; Активизация познавательной деятельности уч-ся в обучении, М., 1965.

СКАУТИ́ЗМ (от англ. scout — разведчик) — одна из самых распространённых форм бурж. детского и юношеского движения, основанная на специально разработанной системе воспитания, получившей название «скаутинг» (scouting). Скаутские орг-ции для мальчиков—бойскаутов (boyscouts) и для девочек—гёрлскаутов (girlscouts) существуют раздельно, но принципы их деятельности в основном одинаковы.

Главная цель скаутского движения — воспитывать у подрастающего поколения преданность своей стране, правительству, религии и тем самым содействовать укреплению бурж. строя. Многие скаутские орг-ции по существу готовят резерв для армий своих гос-в, хотя руководители этих орг-ций обычно отрицают, что С. носит военный характер.

Возникновение С. относится к 1-му десятилетию 20 в. Основателем С. является брит. полковник Р. Баден-Поуэлл (1857—1941) — автор военного учебника «Инструкции для скаутов», в к-ром были обоснованы новые формы и методы работы с молодыми солдатами и впервые выдвинуты главные идеи скаутизма (1898). В 1907 на о. Брауси в Англии Баден-Поуэлл создал первый лагерь для бойскаутов, где на практике осуществил принципы скаутского воспитания. В программу первого скаутского лагеря входили различные игры, физич. упражнения, соревнования, беседы об армии и военной жизни. На основании полученного опыта Баден-Поуэлл написал программную книгу «Искусство скаутов для молодых». Романтика лагерной жизни, возможность получить практич. навыки увлекла значительную часть англ. молодёжи. В 1908 в Англии насчитывалось ок. 60 тыс. скаутов. Была создана спец. орг-ция «Союз родителей нового воспитания», к-рая полностью поддерживала движение скаутов. В 1908 в Лондоне вышел первый номер журнала «Скауты». В 1909 Баден-Поуэлл составил программу для гёрлскаутов. Движение гёрлскаутов возглавила сестра Баден-Поуэлла — Агнес. В 1910 скаутские организации были признаны в Англии специальной королевской хартией.

После 1910 скауты появились во Франции, Германии, Италии, США, Чили и др. странах. К 1921 скаутские организации действовали в 63 странах. На международной конференции скаутов в Париже в 1922 было создано Международное бюро для осуществления контактов между скаутскими организациями разных стран.

Возникновение скаутских орг-ций в дореволюционной России относится к 1909. Военные чиновники царского пр-ва, изучив систему подготовки молодёжи для армии в Англии, Франции и др. европ. странах, организовали первые отряды рус. скаутов в Царском Селе. В 1914 в России было учреждено об-во содействия рус. скаутам — «Русский скаут». С этого времени скаутские отряды создаются во многих губерниях. В 1917 в 143 городах России насчитывалось 50 тыс. скаутов и гёрлскаутов. Руководители С. в России всячески маскировали реакционно-империалистич. сущность С. Один из идеологов рус. скаутизма И. Жуков утверждал, что «организация скаутов не военная и не преследует каких-либо партийно-политических целей». Фактически же цели рус. С. заключались в воспитании молодёжи в духе преданности монархич. гос-ву и бурж. обществ. строю, в духе великодержавного шовинизма и милитаризма. После 1917 под влиянием революционных событий в рядах рус. скаутов произошёл раскол. Руководители рус. С. и большая часть членов скаутских орг-ций встали на сторону контрреволюции, активно поддерживали Деникина, Колчака, Краснова, англ. десант в Архангельске.

2-й съезд РКСМ (1919), признав скаутскую систему чисто буржуазной, счёл необходимым распустить все существовавшие в Сов. России скаутские орг-ции. 3-, 4- и 5-й (1920—22) съезды комсомола подтвердили своё отрицательное отношение к скаутским орг-циям. Однако, отвергая бурж. сущность С., его цели и задачи, отдельные представители РКСМ отрицали и нек-рые полезные методы работы скаутов. Н. К. Крупская в работе «РКСМ и бойскаутизм» (1922), отмечая отрицательные стороны бойскаутизма, указывала на целесообразность использования нек-рых бойскаутских методов в условиях дет. и юношеской

коммунистич. орг-ции в нашей стране. «...В бойскаутизме есть что-то такое,— писала Н. К. Крупская,— что неудержимо влечет в его ряды молодежь..., что дает этой молодежи удовлетворение, заставляет привязываться к организации. Это что-то — *методы подхода к подростку*» (Пед. соч., т. 5, 1959, с. 37). К таким сильным чертам в бойскаутизме относятся: пристальное изучение психологии, интересов и запросов подростков, правильное использование в низовых орг-циях дет. инициативы, красочность и привлекательность церемоний и ритуалов, конкретность и понятность общих и частных целей, заданий, лозунгов, правил поведения; овладение различными практич. навыками, чёткость организационной структуры, умелое использование склонностей детей к коллективизму, к путешествиям, героич. подвигам и приключениям, применение живых форм работы и особенно игр. Анализируя слабые и сильные стороны бойскаутизма, Крупская подчёркивала, что «РКСМ, если он серьезно претендует на воспитание молодого поколения и имеет хоть малейшее представление о тех колоссальных задачах, которые стоят перед этим поколением, а не занят ребячьим подражанием взрослым, должен как можно скорее внести эти методы в свою практику» (там же, с. 48). Вместе с тем Крупская утверждала, что в С. резко выражена бурж. сущность, и поэтому считала, что скаутская форма организации неприемлема для зарождающегося в стране дет. коммунистич. движения. РКСМ в период создания первых пионерских отрядов привлекал к работе с пионерами скаут-мастеров (взрослых руководителей скаутских орг-ций), принявших принципы работы *пионерской организации*. Частичное использование комсомолом методов работы скаутов не означало солидарности с целями С., системой скаутинга в целом. Пионерская орг-ция, воспитывающая детей на идеалах коммунизма, находила много новых форм и методов работы с юными пионерами.

В капиталистич. гос-вах господствующему классу удалось использовать С. для воспитания довольно значительной части молодого поколения в духе шовинизма и милитаризма. В период 1-й и 2-й мировых войн старшие скауты Англии, Франции, США, Германии и других стран проявили себя в рядах армий как наиболее подготовленный и верноподданный контингент. Только в Англии в 1914 ок. 100 тыс. скаутов служили в королевских войсках. Вместе с тем, во время 2-й мировой войны часть членов скаутских орг-ций встала на сторону Движения Сопротивления фашизму, сражалась вместе с патриотич. силами в партизанских отрядах Франции, Югославии, Чехословакии, Польши и др.

После 2-й мировой войны в ряде стран нар. демократии наряду с вновь созданными дет. коммунистич. орг-циями продолжали нек-рое время существовать скаутские отряды (напр., в Венгрии и Чехословакии).

Возникновение и рост юношеских и дет. коммунистич. орг-ций в 20—30-е гг. в СССР и ряде капиталистич. стран, создание пионерских и других дет. демократич. орг-ций во многих странах Зап. Европы после 2-й мировой войны, становление дет. и молодёжного движения в странах Африки, Азии, Лат. Америки в ходе нац.-освободит. борьбы существенно сократили сферу влияния С. В 1953 скаутские орг-ции существовали в 75 странах, в 1965 — в 50 (12 млн. членов). Наиболее многочисленные орг-ции скаутов — в США, Франции, Англии, Швеции, Канаде, Бельгии. Напр., в скаутских орг-циях США (1965) — 5,2 млн. членов, работает 4 тыс. профессиональных лидеров, к-рым на добровольных началах помогают ок. 1,5 млн. взрослых (родителей, военных, учителей, священников и др.). В США наряду с нац. советом скаутов существует 535 местных советов, к-рые осуществляют практич. руководство скаутами в штатах. Президент США —

почётный президент скаутской орг-ции. На средства Пентагона ежегодно при воинских частях создаются спец. лагери скаутов. Скауты США активно поддерживают агрессивную военную политику правительства, а также являются участниками неоколониалистской орг-ции «Корпус мира».

Система скаутинга в основном сохраняется в том виде, в каком была разработана Баден-Поуэллом, но учитывает запросы и интересы совр. молодёжи, изменения в школьных программах, достижения науки и техники.

Как правило, низовой скаутской орг-цией является звено (патруль), состоящее из 6—8 скаутов. Несколько звеньев (до 5) образуют отряд, к-рым руководит совет звеньевых во главе со старшим звеньевым и скаут-мастером. Скаут-мастер (мужчина или женщина не моложе 21 г.) рекомендуется группой граждан или учреждением (церковью, школой), общественной орг-цией, при к-рых организуется отряд. В помощь скаут-мастеру создаётся совет отряда из 3 взрослых — представителей этого же учреждения, а также нередко советы родителей. Работой отрядов в районах руководят местные советы скаутов. В ряде стран имеются нац. советы скаутских орг-ций, к-рые избираются из числа наиболее активных деятелей скаутского движения.

Идейная и моральная программа воспитания мальчиков и девочек — скаутов выражена в спец. клятве и законах. Клятва скаутов: «Клянусь с честью выполнять свой долг перед богом и своей страной, выполнять все законы скаутов, всегда и везде помогать людям, быть физически сильным, духовно бодрым и нравственно чистым». Законы скаутской орг-ции: скаут должен дорожить своей честью, заслуживать доверия; быть верным, преданным своему руководителю, дому и родителям, своему государству; каждый день совершать хотя бы один хороший поступок; быть другом всем и братом любому скауту; вежливым со всеми, особенно с женщинами, детьми, стариками, слабыми и беспомощными; быть другом животных; подчиняться родителям, главе отряда и всем выбранным руководителям; не уклоняться от трудностей; быть бережливым, храбрым, содержать в чистоте и тело и мысли, с благоговением относиться к богу, выполнять религиозные обязанности и уважать религиозные убеждения и обряды других людей. Лозунг скаутов: «Будь подготовленным!». Девиз: «Хороший поступок — каждый день!». Законы, клятва и девиз скаутов умело маскируют главное в С.— воспитание детей в бурж. духе.

В программу скаутских групп входит: закалка здоровья детей и подростков, привитие им навыков самообслуживания, развитие склонностей к технике, иск-ву, спорту, воспитание в духе идеалов, провозглашённых скаутингом. Свою программу скауты осуществляют через сборы, соревнования, экскурсии, походы, ежегодные лагери, участие в благотворительной деятельности. В жизни скаутских групп широко используется метод игры, торжественные красочные церемонии. Программа С. разделена на несколько стадий — т. н. рангов продвижения, каждая из к-рых соответствует разным возрастным группам детей и подростков. В США для мальчиков 8—11 лет существует спец. орг-ция младших скаутов (со ступенями «Волк», «Медведь», «Лев»), готовящая детей для вступления в скаутскую орг-цию. Желающие стать бойскаутами проходят ранги: новичка (своеобразный кандидатский стаж для тех, кто не состоял в орг-ции младших скаутов), скаута 2-го класса, скаута 1-го класса. В скаутской орг-ции существует также система т. н. знаков достоинства (св. 100), к-рые требуют от скаутов познаний и навыков в различных областях ремесла, культуры, иск-ва, спорта, с. х-ва, транспорта и т. д. Напр., знак достоинства «Связь» присуждается бойскауту, к-рый овладел азбукой Морзе, умеет сигнализировать

флажками, пользоваться почтой, телеграфом, изучил радиоаппаратуру и сигналы связи. За время пребывания в орг-ции скаут обязан получить определённое количество знаков достоинства, выбрав их по желанию и интересу. За 5 знаков достоинства, а также за образцовое поведение и соблюдение всех скаутских законов скаут получает значок «Звезды», за 10 знаков — «Жизни», за 21 — «Орла». Высшая награда скаутов — «Золотая медаль за спасение жизни».

Гёрлскаутские орг-ции стремятся привить девочкам навыки будущих домашних хозяек и матерей: их учат готовить пищу, оборудовать жилище, расчётливо вести домашнее х-во, ухаживать за детьми и др.

Цели, принципы, методы и формы деятельности скаутских орг-ций разных стран едины, хотя у них имеются нек-рые различия в деталях формы скаутов, в знаках достоинств, в структуре орг-ций.

Начиная с 1920 каждые 2 года проводятся междунар. съезды руководителей скаутов, каждые 4 года —слёты бойскаутов и гёрлскаутов. Существует широкая сеть междунар. скаутских лагерей и центров. Междунар. комитет и бюро скаутов издают ряд журналов, в частности «Всемирный скаутизм» (на англ., франц. и нем. яз.).

В междунар. и дет. движении С. противостоит дет. коммунистич. и *детским демократическим организациям*, ведёт против них открытую идеологич. борьбу.

Лит.: Крупская Н. К., РКСМ и бойскаутизм, М., 1923; Преображенский В. С., Бой-скауты, «Известия пед. ин-та им. П. Г. Шелапутина», 1915, в. 5; Скаутизм в России. Тр. Первого съезда по скаутизму 26—30 дек. 1915 г. в Петрограде, П., 1916; Жуков И. Н., Русский скаутизм, П., 1916; Баден-Пауль Р., Юный разведчик, пер. с англ., 3 изд., П., 1916; Зорин В., Междунар. детское коммунистич. движение, М.—Л., 1927; Герлэ Э., Основные вопросы пролетарского воспитания, М.—Л., 1930; Майоров А., Скаутизм на службе империалистов, «Вожатый», 1948, № 1; Яковлев В. Г., Рождение Пионерской организации им. В. И. Ленина, [М.], 1962; Назимов Ю., Америка подрастающая, [М.], 1964; Boy Scout Handbook, New Brunswick (New Jersey), 1965.

Э. М. Соколова, С. А. Фурин. Москва.

СКИННЕР (Skinner), Буррус Фредерик (р. 20.III. 1904) — амер. психолог, по теоретич. взглядам близок к *бихевиоризму*, один из основоположников теории и практики *программированного обучения*. В 1926 окончил Гамильтон-колледж, в 1931 получил степень доктора философии в Гарвардском ун-те. В 1936—45 был преподавателем, а затем профессором Миннесотского ун-та, в 1945—46 возглавлял кафедру психологии ун-та штата Индиана, с 1947 — лектор, с 1948 — проф. Гарвардского ун-та. Лауреат премии Амер. психологич. ассоциации за выдающиеся исследования по психологии (1958), член Нац. академии наук, Амер. академии иск-в и наук и ряда научных об-в.

В нач. период научной деятельности занимался изучением условных связей у животных (голубей, крыс), в частности в условиях, когда определённое движение животного (напр., нажим на клавишу) приводит к получению им «подкрепления» (т. н. инструментальное замыкание или оперантное поведение, к-рое противопоставляется классич. условным рефлексам). Разработал методику и спец. установку для образования таких рефлексов (скиннеровский ящик), применяемые и до наст. времени. Занимаясь в течение ряда лет выработкой новых форм поведения у животных, показал, что для успешной выработки их необходимо разбивать задание на ряд минимальных «шагов» и последовательно «подкреплять» каждый такой «шаг». Применил вероятностный подход к анализу поведения. В годы 2-й мировой войны использовал результаты своих работ в оборонных целях: разработал устройство для наведения воздушных торпед на корабли или подводные лодки, используя рефлекторные реакции клевания у голубей. Распространил применение своих методич. принципов на исследование поведения человека (речевое поведение, нарушения поведения при психозах). Пришёл к выводу

о возможности и необходимости интенсификации процесса обучения. Разработал конструкции ряда *обучающих машин*, рассчитанных на разные этапы обучения и на разные виды уч. материала.

С. является также автором научно-фантастич. утопич. романа «Волден два» («Walden two», 1948), где изображает научно организованное общество будущего.

Соч.: The concept of the reflex in the description of behavior, «The Journal of General Psychology», 1931, № 5; The verbal summator and a method for the study of latent speech, «The Journal of Psychology», 1936, № 2; The behavior of organisms, N. Y., [1938]; Science and human behavior, N. Y., 1953; Schedules of reinforcement, N. Y., [1957] (совм. с C. B. Ferster); Verbal behavior, [N. Y.], 1957; Cumulative record, N. Y., [1959].

Лит.: «The American Psychologist», 1958, v. 13, № 12, p. 736—38 (имеется полная библиография работ С.).

В. И. Лубовский. Москва.

СКИПИН, Георгий Васильевич (22.III.1900—6.VI. 1964) — сов. физиолог, д-р мед. наук, проф., чл.-корр. АПН РСФСР (с 1953). Член Коммунистич. партии с 1946. В 1926 окончил Военно-мед. академию. Н.-и. деятельностью начал заниматься в 1923 под руководством акад. И. П. Павлова, работал в его лабораториях до 1934. Не прекращая н.-и. работы, С. с 1934 преподавал в высшей школе (в Донецке, Виннице, Алма-Ате, Иванове). В 1952 С. переехал в Москву и заведовал лабораторией двигательных рефлексов Ин-та высшей нервной деятельности АН СССР. С.— автор науч. исследований по вопросам физиологии высшей нервной деятельности методом условных рефлексов. Ценность представляют его работы по изучению двигательного (кинестезич.) *анализатора*. Эти исследования развивают учение И. П. Павлова в отношении понимания физиологич. механизмов, т. н. произвольных движений, и составляют естественнонаучную основу для разработки ряда вопросов физич. воспитания.

Соч.: О взаимодействии процессов внешнего и внутреннего торможения, «Тр. физиологич. лабораторий акад. И. П. Павлова», 1928, т. 3, в. 1; О системности в работе больших полушарий, там же, 1938, т. 8; Анализ высш. нервн. деятельности собаки по усложнённой секреторно-двигательной методике, там же, 1941, т. 10; Выработка условных двигательных рефлексов на зрительный раздражитель у обезьян гамадрил, «Физиологич. журн. СССР», 1933, т. 16, № 6; К изучению физиологич. механизма так называемых произвольных движений, «Журн. высш. нерв. деятельности им. И. П. Павлова», 1951, т. 1, в. 6; О механизме генерализации условных рефлексов, там же, 1952, т. 2, в. 4; К вопросу о локализации процесса условного (внутреннего) торможения у собак, там же, 1956, т. 6, в. 1; О взаимодействии раалличных форм двигательных оборонительных условных рефлексов у животных, там же, 1959, т. 9, в. 3.

СКЛО́ННОСТЬ — направленность человека на занятие определённой деятельностью. С. к той или иной деятельности и *способности* к ней во многих случаях совпадают, развиваются вместе. Наличие соответствующей С. существенно сказывается на формировании способностей к данной деятельности. В дет. возрасте повышенная С. может служить показателем пробуждающихся способностей. Тесная взаимосвязь между развитием С. и способностей сохраняет своё значение и у взрослых. Часто сильная действенная и устойчивая С. к определённой деятельности говорит о наличии важнейших способностей, связанных с этой деятельностью. Однако наблюдаются и случаи расхождения, несоответствия между С. и способностями. С. к той или иной деятельности поддерживается успешностью выполнения этой деятельности. Наибольшее удовлетворение даёт та деятельность, к к-рой человек более способен. Однако подлинную С. не следует смешивать со стремлением к удовольствиям и личным успехам в этой деятельности. Напр., нередко увлечение театром и стремление поступить в театральное уч. заведение определяется не подлинной С. к иск-ву, а стремлением к собственному успеху. Воспитателям необходимо помочь уч-ся правильно определить свои С. и создать условия, благоприятствующие их развитию.

СКОВОРО́ДА, Григорий Саввич [22.XI(3.XII). 1722—29.X(9.XI).1794] — укр. философ, поэт, просветитель-гуманист. Родился в семье малоземельного казака. В 1738—41 и 1742—50 учился в *Киево-Могилянской академии*. С 1750 по 1753 в составе посольской миссии был за границей (Венгрия). По возвращении на родину преподавал поэтику в Переяславской семинарии, откуда был уволен за прогрессивные взгляды. С 1754 по 1759 , с небольшим перерывом, С. был домашним учителем; в 1760—66 преподавал в Харьковском коллегиуме, откуда его трижды увольняли за антиклерикальные взгляды. Преследуемый светской и духовной властью, С. избрал образ жизни странствующего философа. В мировоззрении С. отразились настроения и чаяния угнетённого укр. крестьянства и рядового казачества, их протест против крепостничества. С. был одним из первых в истории укр. общественной мысли, кто выступил против официальной религии и церковной схоластики, обратившись к природе, человеку и его разуму.

Все произведения С. пронизаны любовью к отечеству, к своему народу. Нередко облекая в теологич. форму свои представления о грядущем общественном устройстве, он всё же стремился найти реальное основание предполагаемой им новой общественной жизни: жизнь общества должна быть основана на равном труде всех, сообразно с естественными склонностями человека; в обществе не должно быть праздности и тунеядства, богатых и бедных, «рабского ига» и «тяжкой работы». В своих пед. высказываниях С. говорил о необходимости гармонич. воспитания юношества, согласно природным склонностям, о распространении образования в нар. массах, борьбе со схоластикой, с предрассудками и суевериями. С. требовал для женщин такого же образования, как и для мужчин.

Большинство своих стихотворений, написанных в 1753—85, С. объединил в сборнике «Сад божественных песней». С. принадлежит также сборник «Басни Харьковские» (30 басен в прозе). Близки к басням и притчи: «Благодарный Еродий» (т. е. аист) и «Убогий жайворонок» (написаны в 1787). В первой притче С. высмеивает поверхностное «светское» воспитание, к-рое давали своим детям дворяне, и говорит о преимуществах трудового воспитания перед воспитанием аристократическим, основанным на подражании иностранному.

Сочинения С. распространялись гл. обр. в рукописях.

Соч.: Собр. соч. с заметками и примечаниями В. Бонч-Бруевича, т. 1, СПБ, 1912; Соч., собр. и редактированные Д. И. Багалеем. Юбилейное издание (1794—1894), Х., 1894; Басни Харьковские, М., 1837.

Лит.: Ковалинский М. И., Житие Григория Сковороды, Харків, 1894; Тичина П., Попов П., Трахтенберг О., Г. С. Сковорода. Збірник доповідей з загодни 220-річчя нарождения 1722—1942, [Уфа], 1943; История укр. лит-ры, т. 1, К., 1954; Очерки по истории филос. и обществ.-политич. мысли народов СССР, т. 1, М., 1955, с. 179—88.

«СКО́ЛА ДА ЦХОВРЕ́БА» («Школа и жизнь») — ежемесячный научно-пед. журнал Мин-ва просвещения Груз. ССР. Издаётся в Тбилиси на груз. яз. Основан в 1924 под назв. «Ахали сколисакен» («К новой школе»); с февраля 1930 по 1931 издавался под назв. «Культурули агмшенеблоба» («Культурное строительство»); с января 1932 был переименован и назывался «Коммунистич агардисатвис» («За коммунистич. воспитание»). В годы Вел. Отечеств. войны и в первые годы после неё журнал не выходил, издание было возобновлено с июля 1953. С июля 1960 выходит под назв. «С. да Ц.».

Журнал освещает актуальные вопросы теории и истории педагогики и практики воспитания и обучения. В центре внимания журнала — вопросы коммунистич. воспитания подрастающего поколения. В журнале пропагандируется опыт передовых школ, школ-интернатов, дет. садов и других уч.-воспитательных учреждений, вопросы инспектирования, печатаются материалы о работе школ за рубежом, информационные материалы, рецензии и библиография. Со 2-го квартала 1966 выходит с пятью ежеквартальными сборниками-приложениями («Груз. яз. и лит. в школе», «Русский язык в груз. школе», «Физика — математика в школе», «Химия — биология в школе», «История, обществоведение, география в школе»).

«СКО́ЛА УН ГЙМЕНЕ» («Школа и семья») — ежемесячный общественно-пед. журнал, орган Мин-ва просвещения Латв. ССР. Выходит в Риге с января 1964. Журнал создан на базе журн. «*Padomju Latvijas skola*». Осн. тематика — вопросы коммунистич. воспитания в школе и семье. В «С. у. г.» помещаются материалы о формировании коммунистич. мировоззрения, о воспитании воли и характера ребёнка, о родительском авторитете, трудовом, физич. и эстетич. воспитании детей в семье, о совместной работе педагогов и родителей. В журнале печатаются материалы различных жанров: публицистич. статьи, художеств. очерки, рассказы и др.

СКОРИ́НА, Георгий (Франциск) (р. ок. 1490 — ум. после 1535) — деятель белорус. культуры, просветитель, основатель книгопечатания на белорус. яз. Родился в Полоцке в купеческой семье, по происхождению белорус. Учился в Краковском ун-те (1504—06), где получил степень бакалавра. Позднее переехал в Италию; в 1512 в Падуанском ун-те получил степень «в лекарских науках доктора». В 1517—20 жил в Праге, где начал свою деятельность в области книгопечатания. Здесь издал переведённую им на белорус. яз. «Библию русску» (22 части), «Пражскую псалтирь» (1517) и др. Покинув Прагу, С. возобновил свою издательскую деятельность в Вильно (Вильнюс) («Апостол», 1525, «Малая подорожная книжица», 1525). С. издавал книги на средства, получаемые от соотечественников — богатых членов виленского гор. самоуправления. Ставя перед собой задачу просвещения своего народа — «своей братии Руси», С. давал к издаваемым книгам примечания и комментарии, в к-рых стремился вывести читателя из узкого круга религиозного мировоззрения и сообщить ему начатки науч. знаний по истории, географии и др. С. осуждал имущественное неравенство, бесчинства феодалов, считал высшим принципом социальной справедливости «равную свободу всем, общее имение всем». К изданиям С. даны были также предисловия и краткие послесловия с обозначением места издания и года выхода книги. Издания С. отличаются высокими типографскими достоинствами, снабжены заставками и концовками, включающими элементы белорус. орнамента, и гравюрами (на дереве) на библейские темы.

Деятельность С. сыграла выдающуюся роль в развитии культуры белорус. народа, способствовала его борьбе против гнёта польских и литов. феодалов, против католицизма и оказала большое влияние на культуру всех слав. народов.

Лит.: История Белорус. ССР, т. 1, 2 изд., Минск, 1961; Владимиров П. В., Доктор Франциск Скорина. Его переводы, печатные издания и язык, СПБ, 1888; Чапко В. В., Беларускі першадрукар Георгій Скарына, Мінск, 1956; Алексютовіч М. А., Скарына, яго дзейнасць і светапогляд, Минск, 1958.

СКОРОХО́ДОВА, Ольга Ивановна [р. 11(24).VII. 1914] — научный сотрудник АПН РСФСР, автор ряда научных и лит. произведений, к-рые созданы ею несмотря на полное отсутствие зрения и слуха. В 5-летнем возрасте заболела менингитом и полностью потеряла зрение, а потом и слух. В возрасте 10 лет была помещена в учреждение для слепоглухонемых в Харькове, к-рым руководил проф. И. А. Соколянский. Там у С. была восстановлена речь и при помощи спец. методики с использованием пальцевого алфавита и брайлевского шрифта было организовано систематич. обучение. В харьковской школе С. получила ср. образование. В 1944 она переехала в Москву, где продолжала учёбу.

Благодаря упорному труду и работе над собой С. добилась в своём развитии чрезвычайно больших успехов, занимается лит. творчеством и н.-и. работой. С. написан ряд научных и художеств. произведений, представляющих исключительный интерес для науки. В 1961 она в качестве диссертации на соискание учёной степени кандидата пед. наук (по психологии) защитила свою ранее опубликованную работу «Как я воспринимаю и представляю окружающий мир». С. ведёт н.-и. работу в области воспитания и обучения слепоглухонемых детей, активно сотрудничает в журналах для слепых и глухих и часто выступает с докладами перед общественной и студенческой аудиторией.

С.— автор книг: «Как я воспринимаю окружающий мир» (М.— Л., 1947), «Как я воспринимаю и представляю окружающий мир» (М., 1954, 2-е перераб. изд. 1956, пер. на многие иностр. яз.).

СЛАБОВИ́ДЕНИЕ — нарушение зрения, характеризующееся резким снижением его остроты (в пределах 0,05—0,2 на лучше видящем глазу при коррекции очками) или менее резким снижением остроты зрения, но при значительном изменении других зрительных функций (сужение поля зрения, скотома и др.). С. является следствием аномалий в развитии или болезней глаз. Бо́льшая часть случаев С. наступает вследствие аномалий рефракции глаз (нарушений правильного преломления глазом лучей света).

С. не только затрудняет и замедляет зрительное восприятие, но кладёт отпечаток на всё психич. и физич. развитие детей, особенно при раннем нарушении зрения. Затруднённое восприятие удалённых не только очень мелких, но и крупных предметов, а также узость поля зрения, сопутствующая нередко С., создают искажённые, смутные, нечёткие и ограниченные представления об окружающих предметах и явлениях. В связи с этим, а также в результате замедленности и ограниченности чтения и письма при С. может задерживаться развитие речи и мышления. Нек-рые затруднения в пространственной ориентировке, боязнь резких, быстрых движений и ограничение в подвижных играх, а также физич. ослабленность, нередко сопутствующая С., могут привести к задержке физич. развития. Неправильная посадка детей вследствие недостатка зрения может вызвать нарушения осанки, искривление позвоночника, особенно при общей физич. ослабленности ребёнка.

Однако соответствующая лечебная и воспитательно-коррекционная работа содействует исправлению и компенсации всех этих нарушений. При своевременном лечении, охране зрения, развитии умения правильно пользоваться зрением, а также очками и другими оптич. средствами (по указанию врача) и опираться на сохранные анализаторы возможно улучшение слабого зрения; недостаточная профилактика, отсутствие своевременного лечения и охраны зрения, то или иное прогрессирующее заболевание (напр., глаукома, отслойка сетчатки, злокачественная близорукость и др.) приводят к резкому ухудшению зрения, а иногда и к слепоте. Для облегчения зрительного восприятия и охраны зрения рекомендуется применение различных оптич. средств (телескопич. очки, лупы) и оптимум освещённости.

Своевременная воспитательно-коррекционная работа препятствует задержке в развитии мышления и речи. Поэтому необходимо как можно более раннее спец. дошкольное и школьное воспитание и обучение слабовидящих детей, а также подготовка их к трудовой и проф. деятельности по доступным при С. профессиям. Несмотря на слабость зрения, при С. зрительный анализатор остаётся ведущим в обучении, ориентировке в окружающей обстановке и в трудовой деятельности. В отличие от полной или частичной слепоты, С. позволяет обучаться на основе плоского шрифта (вначале значительно укрупнённого, а затем — нормального) и пользоваться им. Обучение слабовидящих ведётся в *школах для слабовидящих*. См. также ст. *Аномальные дети*, раздел 2, и лит. к ней. *Н. Г. Морозова.* Москва.

СЛАБОУ́МИЕ — резкое снижение умственных способностей в результате недоразвития головного мозга (см. *Олигофрения*), нек-рых психич. заболеваний (эпилепсия, шизофрения и др.) и органич. поражений мозга (см. *Деменция*).

СЛАВИНЕ́ЦКИЙ, Епифаний (г. рожд. неизв.— ум. 1675) — рус. лит. деятель, переводчик, филолог и педагог. Происхождение С. точно неизвестно. По одним данным, он был украинцем, по другим — белорусом. Образование получил в братской школе в Киеве. Возможно, что затем он побывал в заграничных уи-тах (напр., Краковском). По возвращении С. стал иноком Киево-Печерского монастыря. В 1642—49 в Киево-братской коллегии преподавал греч. и лат. яз. В 1649 по вызову царя Алексея Михайловича С. приехал в Москву, где занимался педагогической и переводческой деятельностью. Он преподавал греч. и лат. яз. и риторику в открывшейся при Патриаршем дворе т. н. Чудовской школе. С именем С. связан замечательный памятник пед. мысли 17 в.— «Гражданство обычаев детских». «Гражданство...» систематически описывает жизнь ребёнка во всех его внешних проявлениях, излагает правила (164 правила) поведения в школе, за столом, при встрече с другими людьми и разговорах, играх, затрагивает вопросы мимики, одежды, гигиены детей. В стихах С., открывающих трактат, особенно чётко выражена его мысль о связи умственного, нравственного и физич. воспитания на основе глубочайшего уважения к окружающим людям. С. неутомимо ратовал за расширение школьного образования в России.

Помимо работы по сверке с греч. оригиналами богослужебных книг (1653—66) в связи с реформами Никона, по переводам Библии (1666 и 1774) и сочинений «отцов церкви», С. перевёл «Новый атлас Блеу», в сочувственном тоне передавая изложенное там учение Коперника, «Курс анатомии» Андрея Везалия (рукопись утрачена), «Историю» Фукидида и мн. др. книг. Ещё в период своей пед. деятельности в Киево-братской коллегии С. составил на основе словаря Амвросия Каленина (1539) «Краткий латино-славянский словарь». В Москве он подготовил подробный «Лексикон греко-славяно-латинский» — словарь на 7 тыс. слов (в конце 17 — нач. 18 вв. делались попытки напечатать его). С. составил также «Лексикон филологический» (объяснение церковнослав. терминов) и «Рассуждение об учении греческого языка», имевшее для своего времени большое методич. значение.

Лит.: Ротар И., Епифаний Славинецкий, лит. деятель XVII в., К., 1901; Брайловский С. Н., Филологич. труды Епифания Славинецкого, «Рус. филологич. вестник», 1890, т. 23, № 2; Шолом Ф. Я., Єпіфаній Славинецький і Російська філологічна наука середины XVII ст., в кн.: Міжслов'янські літературні взаємини. (Збірник статей), Київ, 1958.

СЛАВЯ́НО-ГРЕ́КО-ЛАТИ́НСКАЯ АКАДЕ́МИЯ — первое общеобразовательное высшее уч. заведение в Москве, осн. в 1687. Инициатива её создания принадлежала С. *Полоцкому*, составившему Учредительную грамоту академии («Привилею»), в к-рой были определены её задачи и содержание обучения. В 1682 царь Фёдор Алексеевич утвердил «Привилею», но из-за его смерти академия была основана лишь в октябре 1687 под назв. Эллино-греческая академия. В ней обучались ученики Типографской и Богоявленской школ (81 чел.); 23 чел. учились при академии в низшей школе «словенского книжного писания». В дальнейшем число уч-ся непрерывно росло (в 1-й четверти 18 в.—600 чел., в 1813 — 1610 чел.). Состав учеников был разнообразен и в социальном отношении и по нац. признаку. Первона-

чально академия была всесословным уч. заведением, материальное обеспечение её учеников зависело от их общественного положения. Задачей академии являлась подготовка образованных людей, необходимых гос-ву и церкви (переводчиков, редакторов книг, преподавателей, позднее — священников). Академии поручались цензура религиозных книг и борьба с ересями и вероотступничеством. В 17 в. в академии преподавались слав., греч. и лат. языки, *«семь свободных искусств»* и арифметика. Первыми руководителями академии были греч. монахи братья Иоанникий и Сафроний *Лихуды* (до 1694), затем их сменили рус. преподаватели Н. Семёнов и Ф. Поликарпов. С 1701 осн. внимание стало уделяться изучению лат. яз., академия была переименована в Славяно-латинскую. Вводится изучение нем. и франц. яз., богословия и медицины. Лучшие ученики академии для завершения образования посылались для дальнейшего обучения в спец. школы (гл. обр. медицинские) и уи-ты — Академический и Московский. С открытием этих уи-тов роль академии как общеобразовательного учреждения упала. Она преобразовывается в чисто богословскую высшую школу, готовящую служителей церкви и церковных учреждений. Осн. предметами становятся богословие, риторика и философия. В 1775 академия переименовывается в Славяно-греко-латинскую, а в 1814 — в Моск. духовную академию и переводится из Москвы в Троице-Сергиеву лавру (ныне в г. Загорске).

Методы обучения в академии были схоластические, сроки обучения не устанавливались. Осн. формой занятий было чтение учебников и толкования учителя. Практиковались диспуты. Бо́льшая часть предметов читалась на лат. или греч. яз.

Из академии вышли многие видные деятели рус. культуры 17—18 вв.: Ф. П. Поликарпов, К. *Истомин*, А. Д. Кантемир, В. К. Тредиаковский, первый рус. д-р медицины П. В. Постников, математик Л. Ф. *Магницкий*, профессора Моск. уи-та Н. Н. Поповский и А. А. Барсов, архитектор В. И. Баженов и др. В 1731—35 в академии учился М. В. *Ломоносов*.

Лит.: Смирнов С., История Московской славяно-греко-латинской академии, М., 1855; Воскресенский Г., Ломоносов и Московская славяно-греко-латинская академия, М., 1891; Смирновский М. Н., Братья Лихуды. Опыт исследования из истории церковного просвещения и церковной жизни конца XVII и нач. XVIII вв., СПБ, 1899; Рогов А. И., Новые данные о составе учеников Славяно-греко-латинской академии, «История СССР», 1959, № 3.

Л. И. Пушкарев. Москва.

«СЛЕПЕ́Ц» — ежемесячный журнал, орган Попечительства императрицы Марии Александровны о слепых. Издавался в Петербурге с января 1886 по декабрь 1917 включительно (с 1886 по 1889 выходил под назв. «Русский слепец»). Печатался только плоским шрифтом (по-зрячему). В журнале публиковались статьи по вопросам воспитания, образования и быта слепых в России и за рубежом; сведения о деятельности Попечительства о слепых и других благотворительных орг-ций; материалы о мерах по предупреждению слепоты, различные объявления и др.

СЛЕПОГЛУХОНЕМОТА́ — отсутствие зрения и слуха и связанная с отсутствием слуха немота. С. может наступить не только при полном, но и при частичном поражении зрения и слуха. Практически С. возникает тогда, когда снижение слуха в раннем дет. возрасте делает невозможным усвоение речи на слух, а потеря зрения исключает использование зрительных восприятий. Своеобразие С. заключается в том, что слепоглухонемой ребёнок лишается возможности речевого общения с окружающими и не получает умственного развития. Без спец. обучения он может провести всю жизнь, не научившись ни одному слову, не усвоив навыков человеческого поведения. Вместе с тем слепоглухонемой ребёнок обладает возможностью полноценного умственного развития. Реализация этой возможности осуществляется в процессе спец. обучения.

В процессе обучения слепоглухонемого ребёнка создаются и развиваются всё усложняющиеся формы общения от простейших до самых сложных — речевых. Первой задачей обучения является формирование и накопление непосредственных образов предметов, окружающих ребёнка, и образование навыков человеческого поведения, прежде всего навыков самообслуживания и бытового труда (см. рис. 1). Первоначально спец. средствами общения со слепоглухонемым ребёнком являются жесты, обозначающие предметы и действия. В последующем обучении отдельные жесты заменяются словами, сообщёнными ребёнку в дактильной форме. Постепенно в процессе общения роль словесной речи увеличивается, и, в конце концов, она полностью подменяет собой жестовую форму общения (рис. 2). Ведущей формой словесной речи во время обучения слепоглухонемого ребёнка является её дактильная форма (рис. 3), осн. формой письменной речи — брайлевская (рис. 4). Однако в процессе обучения слепоглухонемой ребёнок овладевает также и устной (звуковой) формой речи (рис. 5) и умением воспринимать на своей ладони начертание обычных букв.



Рис. 1. Овладение слепоглухонемым учащимся навыками бытового труда.

Принципиальный путь освоения словесного языка состоит в том, что слепоглухонемой ребёнок овладевает словарным составом языка и, главное, его грамматич. строем в процессе обучения словесному обозначению своего собственного постепенно расширяющегося и усложняющегося непосредственно практич. опыта. Овладение словесным языком открывает для слепоглухонемого возможность усвоения школьной программы и знаний, зафиксированных человечеством в книгах и продуктах труда.



Рис. 2. Общение слепоглухонемых учащихся при помощи дактильной азбуки глухих, воспринимаемой рукой.

До 40-х гг. 19 в. господствовало мнение о невозможности обучения слепоглухонемых. Первой обученной слепоглухонемой была американка Л. Бриджмен (1829—89), воспитанница С. Хау. Наибольшую известность получила другая слепоглухонемая американка Э. Келлер (р. 1880), к-рая под руководством своей учительницы А. Салливен получила высшее образование и стала доктором философии. В СССР слепоглухонемая ученица проф. И. А. Соколянского О. И. *Скороходова* написала переведённую на многие языки книгу «Как я воспринимаю и представляю окружающий мир» и защитила диссертацию на соискание учёной степени кандидата пед. наук (по психологии).



Рис. 3. Обучение слепоглухонемых учащихся в классе. Учительница дактилирует («говорит» руками) одновременно двум ученикам.

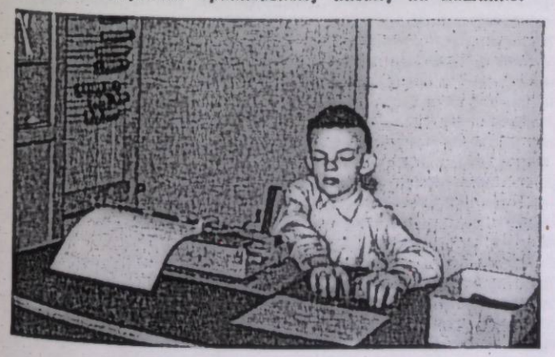
В СССР обучение слепоглухонемых детей осуществляется в спец. учреждении в г. Загорске под Москвой. Уч. группа слепоглухонемых уч-ся состоит из 3 человек. Группу обучает 1 учитель и 2 сменяющих друг друга воспитателя.

Для общения со слепоглухонемыми и обучения их используются дактильный алфавит глухих (см. *Дактилология*) и брайлевская азбука слепых (см. *Рельефный шрифт*). Междунар. конгресс по вопросам слепоглухоты, состоявшийся в Риме в июле 1959, разработал и рекомендовал «ускоренный ручной алфавит» (Rapid manual alphabet) для слепоглухих. В Ин-те дефектологии АПН РСФСР на его основе разработан вариант для рус. яз. (рис. 6).

Лит.: Соколянский И. А., Несколько замечаний о слепоглухонемых..., в кн.: Скороходова О. И., Как я воспринимаю и представляю окружающий мир, 2 изд., М., 1956; его же, Усвоение слепоглухонемым ребёнком грамматического строя словесной речи, «Докл. АПН РСФСР», 1959, № 1; Мещеряков А. И., Некоторые особенности обучения и воспитания слепоглухонемых детей, там же, 1961, № 3; его же, Некоторые проблемы образа в связи с особенностями формирования психики слепоглухонемого ребёнка, «Вопр. психологии», 1960, № 4; Ярмоленко А. В., Очерки психологии слепоглухонемых, Л., 1961; Обучение и воспитание слепоглухонемых. Под ред. И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова, М., 1962; Мещеряков А. И., Мареева Р. А., Первоначальное обучение слепоглухонемого ребёнка, М., 1964; Wade W., The blind-deaf, Indianapolis, 1904; Lenderink H. J., Blinden doofstom tagelijk, Haarlem, 1908; Arnould L., Ames en prison, Niort, 1948; Rehabilitation of deaf-blind persons, N. Y., 1958; Ewing A., Ewing E. C., Teaching deaf children to talk, Manchester, 1964.

А. И. Мещеряков. Москва.

Рис. 4. Обучение брайлевскому письму на машинке.



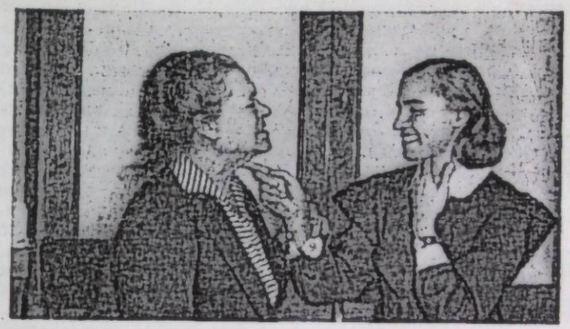


Рис. 5. Обучение слепоглухонемой ученицы устной речи.



Рис. 6. Русский вариант специального пальцевого алфавита для слепоглухих. Точки указывают место прикосновения пальцев говорящего, стрелки показывают направление прикосновения. Конец слова передаётся «стиранием» сказанного с ладони, слово «да» обозначается с помощью полного прикосновения ладоней «говорящего» и «слушающего».

СЛЕПОТА́ — полная утрата зрения на оба глаза, полное отсутствие зрительных ощущений и способности различать свет от темноты. При абсолютной С. остроты зрения равна нулю. Однако в практич. отношении понятие С. значительно шире; к слепым относятся также лица, у к-рых имеется остаточное зрение. Макси-

мальная острота зрения при С. 0,04 на лучше видящем глазу с применением средств коррекции (очки). При значительном сужении поля зрения (до 10°) к числу практически слепых относятся также люди с более высокой остротой зрения. Кроме С. в мед. отношении, различают бытовую и проф. С. Под бытовой С. понимается утрата способности ориентироваться с помощью зрения в окружающей обстановке, что вызывает необходимость пользоваться при передвижении посторонней помощью. Под проф. С. понимается резкое снижение зрения, исключающее возможность выполнения человеком той или иной привычной проф. работы, к-рая ранее выполнялась преимущественно с помощью зрения.

Понятие С. и критерии её определения не одинаковы в разных странах, до сих пор не выработано единообразной и общепризнанной классификации причин С. Причины С. в отдельных странах имеют свои особенности и с течением времени меняются — одни исчезают, другие появляются. Так, осн. причинами С. в дореволюционной России были: трахома, глаукома, болезни роговой оболочки, оспа, бленнорея новорождённых. В СССР среди причин С. уже давно не фигурируют такие болезни, как оспа, трахома, бленнорея новорождённых. Резко сократилась С. от дет. инфекционных болезней. Наибольшее число случаев С. наблюдается в возрасте до 5 лет и старше 50. Осн. причинами С. у лиц старше 50 лет являются глаукома и различные сосудистые заболевания. У детей С. может быть врождённой и приобретённой. Наиболее частыми причинами врождённой С. являются микрофтальм, катаракта, недоразвитие сетчатки и зрительного нерва. Причинами приобретённой С. могут быть заболевания центральной нервной системы (менингит, энцефалит и др.), нек-рые общие заболевания, а также травматич. повреждения глаз.

В борьбе со С. огромное значение имеет профилактика глазных заболеваний, широкое диспансерное обслуживание населения, особенно в отношении больных глаукомой, применение методов ранней диагностики, осуществление разнообразной лечебной помощи, применение различных средств техники безопасности, предупреждающих травматич. повреждения глаз. Для профилактики дет. С., наряду с предупреждением глазных болезней и борьбой с невровирусными инфекциями, большое значение имеет ликвидация безнадзорности, разумная организация досуга, борьба с уличным травматизмом, санитарно-просветительная работа среди детей и родителей.

Слепые дети в СССР в возрасте от 7 до 16—17 лет охвачены всеобщим обязательным обучением. Для них создана сеть спец. общеобразовательных школ, где они получают неполное среднее и среднее образование, политехнич. и проф. подготовку, трудовое, нравственное, физич. и эстетич. воспитание (см. ст. *Школа для слепых* и раздел о детях с нарушениями зрения в ст. *Аномальные дети*). Для работающих взрослых слепых существуют общеобразовательные вечерние школы. Окончание полной ср. общеобразовательной школы даёт право поступления в вуз. Имеются также проф. школы. Окончившие общеобразовательные или проф. школы поступают работать на предприятия *Всероссийского общества слепых* (или обществ слепых в союзных республиках) или на предприятия в системе общей промышленности (частично и с. х-ве).

Слепые в СССР пользуются рядом льгот (освобождены от налогов, имеют право бесплатного пользования транспортом, более длительные отпуска и т. д.). Независимо от характера работы все взрослые слепые получают от гос-ва пенсию.

Лит.: Покровский А. И., К вопросу о слепоте в детском возрасте в СССР и за границей, «Архив офтальмологии», 1927, т. 3, ч. 1; Бугулов М. И., Слепота, её причины и предупреждение, Орджоникидзе, 1955; Виляцкая Г. Д. и Пильман Н. И., Слепота детей школьного возраста, её причины и предупреждение, «Вестник офтальмологии», 1957, № 1. *М. И. Земцова.* Москва.

СЛОВАРЙ И ЭНЦИКЛОПЕ́ДИИ ПЕДАГОГИ́ЧЕСКИЕ — см. *Энциклопедии и словари педагогические.*

СЛОВА́РНАЯ РАБО́ТА в школе имеет целью расширение словарного запаса уч-ся и развитие их речи (см. *Развитие речи, Культура речи*).

С. р. (в широком смысле) осуществляется в процессе всей учебной и воспитательной работы школы. Спец. систематич. С. р. ведётся гл. обр. учителями русского (родного) языка и лит-ры и иностранных языков. В процессе С. р. выясняется значение и употребление слова, его стилистич. свойства. При этом нередко приходится разъяснять правописание, произношение того или иного слова, определять его морфологич. признаки, а при изучении грамматики и правописания раскрывать значение и употребление слов, незнакомых уч-ся. Совмещение словарно-семантич. и морфолого-орфографич. упражнений в работе над отдельным словом дало основание нек-рым методистам расширительно трактовать понятие «словарная работа», понимая под нею любое оперирование с отдельным словом. Вследствие этого к С. р. иногда неправомерно относят словарно-орфографич., словарно-орфоэпич., словообразовательные и словарно-морфологич. упражнения.

С. р. преимущественно осуществляется на уроках *русского языка* (в нац. школах—родного и рус. языков), *объяснительного чтения* (в нач. школе) и *литературы*. Спец. время для С. р. отводится лишь при изучении лексики и *стилистики* на уроках рус. яз. В остальное время, в т. ч. на уроках чтения и лит-ры, словарные упражнения органически связываются с изучением нового материала.

Обогащению запаса слов у уч-ся способствуют упражнения: объяснение значения незнакомых или малознакомых слов в читаемом тексте (путём логич. определения понятия, подбора синонимов и т. д.); начиная с 3-го класса—группировка слов по определённым семантич. признакам: слова, называющие те или иные предметы, явления действительности (напр., слова, относящиеся к транспорту, иск-ву, спорту и т. д.); слова, относящиеся к тем или иным семантико-грамматич. темам (напр., глаголы, обозначающие перемещение, трудовые процессы, признаки и т. д.); с началом изучения систематич. курса рус. яз.— слова, выражающие различное отношение к предмету речи; слова употребительные и малоупотребительные; слова, имеющие терминологич. и нетерминологич. значение; синонимы и антонимы и т. п.

Во всех классах необходимо приучать школьников использовать новые слова в собственной речи. С этой целью уч-ся предлагаются различные задания: напр., вставить в текст подходящее по смыслу слово; употребить данное слово с подходящим по смыслу другим словом (напр., прилагательное с существительным, наречие с глаголом и т. п.); объяснить, почему какое-то слово можно (или нельзя) употребить с таким-то словом; что должно раскрывать в словосочетании или в предложении такое-то слово (составить с ним словосочетание, предложение); составить предложение с таким-то словом, имеющим такое-то значение (напр., степень качества, принадлежность к.-л. предмета кому-либо); выразить разные чувства; употребить слово в словосочетании или предложении в определённом значении (напр., терминологическом, переносном и т. д.); найти и исправить лексич. ошибки и др.

Начиная с 7-го класса С. р. может быть посвящена и выяснению особенностей употребления слов в том или ином контексте, выработке у уч-ся умения использовать стилистически окрашенные слова в соответствующем стиле речи. С этой целью применяются упражнения: найти или подобрать в тексте (при анализе лит. образца) слова со специфич. стилистич. окраской (напр., просторечия, книжные слова); включить в собственную письменную или устную речь стилистически окрашенные слова, соответствующие контексту, и др. На уроках лит-ры, кроме того, выясняется стилистич. функция слов.

С. р. осуществляется в школе не только на уроках рус. языка и лит-ры. На занятиях по другим предметам учителя знакомят уч-ся с новыми понятиями и терминами, объясняют значение и употребление новых для уч-ся слов, указывают на особенности их произношения, написания и грамматич. признаков (глубина и полнота разъяснений зависят от возраста и степени подготовленности уч-ся). Эта С. р. предполагает и спец. упражнения: подбор слов на определённую тему, напр. названия полезных ископаемых, форм рельефа — на уроках географии, политич. терминов —на уроках истории, и т. д.; орфоэнически правильное произнесение слов и запись их с правильными ударениями и правильным произношением отдельных звуков; объяснение написания изучаемых понятий, терминов, запись их в тетрадь или словарик.

С. р. требует от всех учителей соблюдения *единого школьного режима* грамотного письма и культуры речи. Учителя-словесники оказывают науч. и методич. помощь в области С. р. учителям всех др. школьных дисциплин.

Лит.: Каноныкин Н. П., Некоторые вопросы словарной работы в ср. школе, М.— Л., 1948; Бублеева Н. А., Словарная работа в 5 кл., М.— Л., 1953; Иванов П. П., Словарная работа на уроках рус. языка в 5 кл., М., 1954; Разумовская М. К., Словарная работа в 5—7 кл., Л., 1956; Добромыслов В. А., Обогащение активного словарного запаса уч-ся (5—7 классы), «Рус. яз. в школе», 1958, № 3; Колосов П. И., Словарная работа на уроках лит. чтения, 2 изд., М., 1958; Китаев Н. Н., Изучение правописания слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, М., 1959; Баранов М. Т., Приёмы обогащения словаря уч-ся, «Изв. АПН РСФСР», 1962, в. 124; его же, Словарно-семантическая работа на уроках рус. яз. в 5—8 кл., «Рус. яз. в школе», 1965, № 6; Ладыженская Т. А., Баранов М. Т., Особенности языка ученических изложений, М., 1965. *М. Т. Баранов.* Москва.

СЛОВЕ́СНО-ЛОГИ́ЧЕСКАЯ ПА́МЯТЬ — один из осн. видов памяти, выражающийся в запоминании мыслей, закрепляемых и воспроизводимых в словах. Физиологич. основой С.-л. п. являются приуженно формируемые сложные системы временных связей, при ведущей роли связей *второй сигнальной системы*. С.-л. п. — специфически человеческий вид памяти, в отличие от двигательной, образной и эмоциональной памяти, присущей и животным. Оправясь в своём развитии на эти виды, С.-л. п. становится со временем ведущей по отношению к ним. С.-л. п. неразрывно связана с мышлением и речью и развивается в тесном взаимодействии с их развитием. На первых ступенях развития С.-л. п. её содержание составляют конкретные понятия и суждения, тесно связанные с представлениями, в дальнейшем — сложные системы абстрактных понятий. Для С.-л. п. характерны наиболее сложные способы смысловой, логич. переработки запоминаемого материала (см. *Запоминание, Воспроизведение*), что оказывает влияние и на работу других видов памяти. Привлечение руководство функционированием и развитием С.-л. п. в процессе обучения является необходимым условием сознательного и прочного усвоения знаний уч-ся. См. также *Память*.

СЛОВО — одна из осн. единиц языка. Каждое С. что-то описывает, имеет определённое значение. По значению С. делятся на знаменательные (существительные, прилагательные, числительные, местоимение, глагол, наречие) и незнаменательные, или служебные (предлоги, союзы, частицы), выражающие отношения между знаменательными. С. являются необходимым условием и средством образования и существования понятия как обобщённого и опосредованного отражения действительности. Без С. понятия существовать не могут. Всякое понятие находит своё закрепление, свою фиксацию, своё материальное выражение в С. или группе С. Связь между С. и понятием так же органична и неразрывна, как органична и неразрывна связь языка и мышления вообще. Но единство С. и понятия не означает их тождества. В каждом конкретном случае отношения между С. и понятием различны. Иногда понятие и значение С. совпадают. В других случаях в значении С. может содержаться не только понятие, но и чувства, настроения, желания человека. С. «мамочка», напр., выражает то же понятие, что и С. «мама», однако, кроме того, оно выражает и определённое чувство. Следовательно, значение С. может быть шире понятия. В семантич. отношении С. представляет собой систему значений, закономерно связанных между собой и со всеми другими единицами языка. Напр., в рус. яз. С. «корень» означает и корень зуба, и корень растения, и корень слова и т. п. Так как ядро каждого из значений С. составляет понятие, то С. оказывается связанным не с одним, а с рядом понятий. В этом обнаруживается широта значения отдельно взятого С. по отношению к отдельно взятому понятию. Вместе с тем значение С. может быть уже содержания соответствующего понятия. Генетически первыми значениями С. у детей являются образы, представления обозначаемых ими объектов. В значение может входить только часть содержания понятия, известная всем, кто владеет данным языком. Напр., общепринятое значение С. «звезда» уже, чем научное понятие «звезда». В ряде случаев С. имеет определённое значение лишь в сочетании с другими С., выражает понятие лишь в соединении с ними (напр., «собрание сочинений»). Имеются понятия, для выражения к-рых всегда необходима группа С., напр. «пятидесятая годовщина Октябрьской революции». В этом случае любое входящее в эту группу С. по своему значению также оказывается уже данного понятия, выражаемого только всей совокупностью этих слов. С. как единица языка обладает качественным своеобразием в каждом конкретном языке и может быть понято и изучено лишь в фонетич., грамматич. и семантич. системе этого языка. Понятие же как важнейшая форма мышления носит общечеловеческий характер и может быть изучено лишь на основе исследования процесса познания как отражения действительности в голове человека и роли мышления в познании. У детей значения С. возникают и развиваются в ходе развития их познавательной деятельности и овладения ими речью как средством общения и мышления.

В психологич. и пед. лит-ре термин «С.» нередко употребляется как тождественный языку или речи в целом. См. ст. *Речь* и дит. к ней.

СЛОГОВО́Й МЕ́ТОД ОБУЧЕ́НИЯ ГРАМО́ТЕ — см. *Обучение грамоте.*

СЛУХ — различение звуков, как реакция соответствующего анализатора на звуковые колебания, воспринимающие и окружающей среде. Как и все анализаторы, орган С. состоит из трёх отделов — периферического (рецепторного), проводникового и центрального (корковый). Периферич. отдел, или собственно ухо, в свою очередь, состоит из: 1) звукоулавливающего аппарата (наружное ухо — ушная раковина и наружный слуховой проход), 2) звукопроводящего аппарата (барабанная перепонка и среднее ухо с цепью слуховых косточек) и 3) звуковоспринимающего аппарата (внутреннее ухо — улитка с нервными органами). Звуковые колебания достигают и улитки через наружное и среднее уши (воздушная звукопроводимость), а также через костный проводник (костная звукопроводимость). Благодаря тому (хотя и не в равной степени) обеспечивается восприятие звуков наружного уха, что бывает, напр., при сильной

пробке, а также при заболеваниях среднего уха, приводящих к неподвижности слуховых косточек, напр. при хронич. катаре среднего уха, при отосклерозе.

Проводниковый отдел слухового анализатора образуется волокнами слухового нерва и слуховыми путями в головном мозгу. Нервные импульсы, возникающие при звуковом раздражении в периферич. отделе слухового анализатора, передаются по этим путям в центральный отдел, расположенный в височных долях коры головного мозга.

Человеческому С. доступна область звуков с частотой колебаний от 16 до 20 тыс. *гц*. Минимальная сила звука, способная вызвать едва заметное ощущение слышимого звука, называется абсолютным порогом слухового ощущения (см. *Порог ощущения*). Наибольшая *чувствительность* отмечается к звукам от 1 тыс. до 3 тыс. *гц*; пороги слухового ощущения оказываются в этой области наиболее низкими. Слуховая чувствительность характеризуется не только величиной абсолютного порога ощущения, но и величиной разностного, или дифференциального, порога, т. е. различением звуков по высоте (частоте) и по силе. Разностным порогом высоты звука называют минимальный, едва заметный для С. прирост частоты колебаний к их первоначальной частоте. Наибольшая чувствительность к изменению высоты звука отмечается в диапазоне от 500 до 5 тыс. *гц*; так, напр., при изменении высоты звука с 1 тыс. до 1003 *гц*, т. е. всего на 0,03%, уже ощущается другой звук. Минимальный прирост силы звука, дающий едва заметное увеличение громкости, называется разностным порогом интенсивности звука. Величина этого порога равна в среднем 0,1—0,12 первоначальной громкости, т. е. для того, чтобы звук ощущался как более громкий, его надо усилить на $^1/_{10}$ первоначальной величины, или на 1 *дб*.

Человек обладает способностью непосредственно оценивать громкость звуков. Примером применения этой способности являются известные в муз. практике обозначения громкости: пиано-пианиссимо (ppp), пианиссимо (pp), пиано (p), меццо-пиано (mp), меццо-форте (mf), форте (f), фортиссимо (ff) и форте-фортиссимо (fff). Каждая последующая ступень этого ряда оценивается приблизительно как в два раза более громкая, чем предшествующая. Большинство людей, даже не обладающих тонким *музыкальным слухом*, могут довольно точно определять удвоение громкости звука и уменьшение громкости в два раза.

При воздействии звуков на орган С. чувствительность его изменяется. Действие сильных звуков ведёт к понижению чувствительности; в тишине чувствительность слухового органа восстанавливается. Это физиологич. приспособление слухового органа к различной силе звука называется слуховой *адаптацией*. Так, напр., выйдя из тихого помещения на шумную улицу, человек воспринимает шум улицы как очень громкий. Однако через нек-рое время ощущение громкости уличного шума снижается, это — следствие понижения слуховой чувствительности в результате воздействия шума на орган С., или адаптации к сильному звуковому раздражителю. После прекращения сильного звукового раздражителя слуховая чувствительность восстанавливается очень быстро—через 10—15 сек.

От адаптации следует отличать слуховое утомление, к-рое возникает при длительном воздействии интенсивных звуков. Утомление также характеризуется снижением слуховой чувствительности, но, в отличие от адаптации, более длительным (несколько минут и даже часов) периодом восстановления нормального С. Слуховое утомление может возникнуть при использовании звукоусиливающей аппаратуры, напр. в микрофонных классах спец. школ для детей с недостатками С. Поэтому применение такой аппаратуры требует соблюдения режимных правил в отношении степени усиления и длительности воздействия. Интенсивность звуков, доставляемых в уши учащихся, не должна достигать порога неприятного ощущения, а длительность непрерывного пользования аппаратурой — превышать 15—20 мин.; после кратковременного (3—5 мин.) отдыха работа со звукоусиливающей аппаратурой может продолжаться. Частое и длительное раздражение слухового органа сильными звуками может повести к необратимому понижению слуха.

Наличие двух ушей обеспечивает способность определять направление источника звука. Эта способность носит название бинаурального С. (от лат. bini — пара и auris —ухо). При одинаковом С. на оба уха направление звука определяется довольно точно. Это свойство С. объясняется тем, что ухо, расположенное ближе к источнику звука, воспринимает звук несколько раньше и сильнее, чем противоположное. Известную роль может играть также и то, что звуковые колебания доходят до обоих ушей в разных фазах. При односторонней глухоте бинауральный С. резко нарушается. Нарушение слуховой ориентировки наблюдается также при асимметричных нарушениях С. на оба уха. Спец. упражнения улучшают слуховую ориентировку при её нарушениях. Слуховой анализатор обладает способностью не только различать направление звука, но и оценивать расстояние, на к-ром находится источник звука. Бинауральный С. даёт также возможность воспринимать и дифференцировать сложные звуковые сочетания, когда звуки приходят одновременно с разных сторон (стереоакустика, стереофония).

Специфич. особенностью С. человека является способность воспринимать звуки речи не только как физич. явления, но и как смыслоразличительные единицы —фонемы. Эта способность обеспечивается наличием у человека слухового (сенсорного) центра речи, расположенного в левой височной доле коры головного мозга. При нарушении этого центра восприятие тонов и шумов, входящих в состав речи, сохраняется, но различение их как речевых звуков, т. е. понимание речи, становится невозможным (см. *Алалия*, *Афазия*).

Слуховая функция проходит определённые этапы развития. Элементарные реакции на звук можно наблюдать у ребёнка уже в первые часы его рождения. Эти реакции возникают при воздействии громких звуков и протекают по типу безусловных рефлексов; они проявляются в виде изменений дыхания и пульса, задержки сосательных движений и т. п. В конце 1-го и начале 2-го месяца жизни у ребёнка образуются уже условные рефлексы на звуки. Путём многократного сочетания к.-л. звукового сигнала (напр., звонка будильника или колокольчика) с кормлением ребёнка можно выработать у него условную реакцию в виде возникновения сосательных движений в ответ на звуковой сигнал. Очень рано (на 3-м месяце) ребёнок начинает различать звуки по их высоте и тембру. В последующие месяцы способность к дифференцированию звуков получает дальнейшее развитие и распространяется на голос и элементы речи. Ребёнок начинает по-разному реагировать на различные интонации и слова, однако последние воспринимаются им на первых порах недостаточно расчленённо. В конце 1-го года ребёнок обычно различает слова и фразы преимущественно по их интонационной окраске и ритмич. контуру, а в течение 2-го и 3-го годов жизни, в связи с формированием у ребёнка *речи*, происходит дальнейшее развитие его слуховой функции. К концу 2-го года ребёнок обычно обладает способностью распознавать на слух все звуки родного языка. Развитие дифференцированного слухового восприятия звуков речи происходит в тесном взаимодействии с развитием у ребёнка произносительных навыков. Это взаимодействие носит двусторонний характер. С одной стороны, дифференцированность произношения зависит от состояния слуховой функции, а с другой стороны, умение произносить тот или иной звук речи облегчает ребёнку различение его на слух. Однако развитие слуховой дифференциации обычно предшествует уточнению произносительных навыков. Так, дети 2—3 лет, полностью определяя на слух звуковую структуру слов, не могут её воспроизвести даже по подражанию. Если предложить такому ребёнку повторить, напр., слово «карандаш», он произведёт его как «каландас», но если взрослый скажет вместо «карандаш» —«каландас», ребёнок сразу же определит фальшь в произношении взрослого. Можно считать, что формирование речевого С. заканчивается к началу 3-го года жизни. Однако совершенствование других сторон слуховой функции (муз. С., способность к различению всякого рода шумов, связанных с работой механизмов, бинауральный С. и т. п.) может происходить и у взрослых в связи со спец. видами деятельности.

Наиболее простым и доступным способом определения слуховой способности является исследование С. с помощью речи. Показателем остроты С. при этом служит наибольшее расстояние, на к-ром различаются те или иные элементы речи. Простота и доступность этого метода позволяет широко использовать его с целью выявления нач. форм нарушения С. у детей. Такое исследование может быть произведено не только врачом, но и учителем или воспитателем, а также и родителями ребёнка.

При исследовании С. с помощью речи применяется шёпотная и громкая речь. Практически в обычных условиях исследования, в обстановке относительной тишины, С. считается нормальным при восприятии шёпотной речи на расстоянии 6—7 *м*. Восприятие шёпота на расстоянии меньше 1 *м* характеризует весьма значительное понижение С., а полное отсутствие восприятия шёпотной речи указывает на резкую тугоухость, затрудняющую речевое общение. При отсутствии или резком понижении восприятия шёпотной речи переходят к исследованию С. с помощью речи разговорной громкости, к-рая слышна на расстоянии приблизительно в 10 раз большем, чем шёпотная.

Исследование С. производится для каждого уха отдельно: исследуемое ухо обращено к источнику звука, противоположное ухо заглушается пальцем, смоченным водой, или влажным комком ваты. Не следует с силой нажимать на слуховой проход, т. к. это вызывает шум в ухе и может причинить боль. Если длина помещения, в к-ром производится исследование С., недостаточна (меньше 6 *м*), то можно рекомендовать такой приём: исследующий произносит слова, стоя спиной к исследуемому — это соответствует увеличению расстояния приблизительно вдвое.

Исследуя С. при помощи речи, нужно считаться не только с фонетич. составом применяемых слов и фраз, но и с доступностью их для понимания. Без учёта последнего фактора можно прийти к ошибочному заключению о наличии дефектов С. там, где их на самом деле нет, а имеется лишь несоответствие применяемого для исследования С. речевого материала уровню речевого развития ребёнка. Наиболее элементарным материалом являются такие, напр., слова и фразы: имя ребёнка, мама, папа, дедушка, бабушка, девочка, мальчик, собака, кошка, птичка, чашка, мишка, окно, лампа, палка, мама дома, Вова упал, кукла хочет спать и т. п.

При всей своей практич. значимости исследование С. речью не может считаться вполне точным и объективным методом как в смысле дозировки силы звука, так и в отношении оценки результатов. Поэтому в тех случаях, когда нужно получить более точные данные о состоянии С., прибегают к исследованию с помощью камертонов и аудиометра (см. *Аудиометрия*) в условиях спец. лечебного учреждения.

Гигиена слуха. В предупреждении нарушений С. у детей большое значение имеют гигиенич. мероприятия. Эти мероприятия должны проводиться с момента рождения ребёнка. Помимо соблюдения общих гигиенич. правил ухода за ребёнком, особое внимание надо обращать на то, чтобы ребёнок нормально дышал через нос. Правильное носовое дыхание имеет большое значение для сохранения нормального С. У детей раннего возраста часто бывает насморк, к-рый может вызвать воспаление среднего уха; поэтому насморк у ребёнка нельзя оставлять без внимания, необходимо сразу же обращаться к специалисту по ушным болезням. При насморке нельзя сильно сморкаться. Сморкание сразу обеими ноздрями категорически запрещается, т. к. при этом инфицированная носовая слизь проталкивается в евстахиевы трубы, в результате чего создаются условия для развития воспаления среднего уха.

Особую опасность для С. представляют аденоидные разращения в носоглотке (см. *Аденоиды*). Они являются частой причиной хронич. насморка и хронич. катара среднего уха, к-рый нередко ведёт к прогрессирующему падению С. Понижение С., начинаясь с лёгкой, иногда незаметной для окружающих степени, может дойти до резкой тугоухости. Единственным правильным методом лечения аденоидных разращений является их удаление. Эта несложная операция возвращает ребёнку правильное носовое дыхание и способствует восстановлению у него нормального С.

Часто дети, играя камешками, бусинками, пуговицами и т. п., вкладывают их себе в уши. Поэтому не следует давать маленьким детям такие предметы, а если инородное тело попало в ухо ребёнка, то нельзя самостоятельно извлекать его. Неумелые попытки извлечения постороннего предмета из уха могут повести к проталкиванию предмета вглубь и даже к прободению барабанной перепонки с тяжёлыми последствиями для С. В этих случаях необходимо обращаться к врачу-специалисту.

Нельзя целовать ребёнка в ухо, т.к. при этом возникает разрежение воздуха в наружном слуховом проходе, что может повести к разрыву барабанной перепонки, к-рая у маленьких детей не обладает ещё такой прочностью, как у взрослых. Не следует также громко кричать и хлопать в ладоши около самого уха ребёнка, т. к. это может вызвать акустич. травму, т. е. повреждение нервных окончаний во внутреннем ухе.

Большое значение имеет соблюдение гигиенич. правил при гноетечении из ушей, а также при сухих прободенях барабанной перепонки. Попадание в ухо даже нескольких капель загрязнённой воды может в таких случаях вызвать обострение затихшего воспалительного процесса и повести к резкому ухудшению С. Поэтому таким детям во время купания и при мытье головы необходимо вкладывать в уши ватные шарики, пропитанные вазелиновым маслом или смазанные вазелином.

Затыкание ватой здоровых ушей, практикуемое иногда с целью профилактики простуды, никакой пользы не приносит. Наоборот, не вызванное необходимостью согревание ушей ведёт к тому, что они становятся особенно чувствительными к охлаждению.

Не следует очищать уши от серы спичками, шпильками и другими предметами, даже с помощью навернутой на эти предметы ваты. Не говоря уже об опасности повреждения стенок наружного слухового прохода и прободения барабанной перепонки, такая очистка, являясь механич. раздражителем, ведёт к усилению секреции серы и образованию серных пробок. Очищать можно только начальную часть слухового прохода смоченным в тёплой воде кончиком полотенца, а у маленьких детей — ватным жгутиком, пропитанным тёплым вазелиновым или другим жидким маслом.

Большое значение в дет. возрасте имеет охрана С. от вредного влияния сильного шума, т. к. у детей

орган слуха отличается повышенной ранимостью. Уровень шума в школе обычно высок, что отрицательно отражается на остроте слуха учеников. Пед. персонал должен по возможности уменьшить общий шум в школе, в особенности во время перемен. Особое внимание должно быть проявлено к детям с пониженной остротой слуха. Таких школьников надо оберегать от чрезмерно сильных звуков и шумов. Их следует сажать ближе к столу учителя и так, чтобы здоровое ухо было направлено в сторону преподавателя. Обращаясь к таким ученикам, педагог должен говорить громче обычного. Нельзя подвергать детей длительному воздействию сильных звуков и в домашней обстановке, в частности нельзя позволять им подолгу слушать радио- и телепередачи с установкой на большую мощность или оставлять детей в комнате с включённым громкоговорителем.

Лит.: Ржевкин С. Н., Слух и речь в свете совр. физич. исследований, М. — Л., 1936; Александров И. Н., Предупреждение и лечение тугоухости и глухоты, М., 1955; Токман А. С., Как предупредить болезни уха и сохранить хороший слух, М., 1956; Уиндрич В. Ф., Темкин Я. С., Нейман Л. В., Руководство по клинической аудиологии, М., 1962; Нейман Л. В., Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи, М., 1965; Wever E. G., Lawrence M., Physiological acoustics, Princeton, 1954. *Л. В. Нейман.* Москва.

СЛУХОВА́Я ПА́МЯТЬ — одна из разновидностей *образной памяти*, связанная с закреплением, сохранением и воспроизведением слуховых образов, возникающих на основе ощущений и восприятий многообразных слуховых раздражителей — речевых, музыкальных и др. С. п. может выступать также в качестве индивидуальной особенности памяти человека: у отдельных людей слуховые представления закрепляются и воспроизводятся легче и быстрее по сравнению с другими представлениями. Образование, закрепление и воспроизведение в памяти слуховых представлений происходит наиболее успешно при активной деятельности человека с различными звуковыми раздражителями, напр. при проговаривании, пропевании и пр. С. п. занимает большое место в жизни человека, в его трудовой и уч. деятельности, в восприятии музыки и муз. творчестве. Она занимает центральное место в *музыкальной памяти*. С. п. тесно связана с др. видами памяти, особенно с *моторной памятью* и *зрительной памятью*. См. также *Память*.

СЛУХОВЫ́Е АППАРА́ТЫ, слуховые протезы,— электрич. приборы для улучшения слуха при тугоухости. С. а. различных конструкций состоят из микрофона с усилителем звуковых колебаний, соединённого с ним маленького телефонного аппарата, к-рый вставляется в ухо больного или приставляется к голове позади ушной раковины, и источника электрич. питания. См. *Сурдотехника*.

«СМЕ́НА» — двухнедельный общественно-политич. и лит.-художеств. журнал, орган ЦК ВЛКСМ. Издаётся в Москве с января 1924. Журнал публикует материалы, посвящённые жизни советской молодёжи, её труду, учёбе, отдыху, организует обсуждение вопросов воспитания молодого поколения, проблем морали, этики и эстетики, освещает события междунар. жизни, достижения науки и техники, вопросы культурной и спортивной жизни страны.

В «С.» публикуются рассказы и стихи, документальные, научно-фантастич. и приключенческие повести сов. и зарубежных авторов. На страницах журнала неоднократно выступали В. Маяковский, В. Новиков-Прибой, К. Паустовский, М. Шолохов, А. Безыменский, М. Светлов, И. Уткин, Е. Долматовский и др., по осн. авторы журнала — начинающие, молодые поэты, прозаики и публицисты.

СМЕ́ТА школы — документ, в к-ром определяются потребности школы в средствах; в соответствии с утверждённой С. школа финансируется и расходует средства, получаемые из бюджета. С. составляется на

календарный год по форме, устанавливаемой Мин-вом финансов СССР. Она состоит из 3 частей. В первой части приводится свод всех расходов по отдельным статьям (видам расходов) бюджетной классификации: ст. 1—«Заработная плата», ст. 2—«Начисления на заработную плату», ст. 3 — «Канцелярские и хозяйственные расходы», ст. 4 — «Командировки и служебные разъезды», ст. 5 — «Учебные расходы», ст. 9—«Расходы на питание», ст. 12—«Приобретение оборудования и инвентаря», ст. 16 — «Капитальный ремонт», ст. 18—«Прочие расходы». По каждой статье показывается: в графе «Утверждено» — суммы расходов, утверждённые на текущий год; в графе «Исполнено»—данные об исполнении расходов за текущий год; в графе «Исчислено учреждением» — суммы, испрашиваемые школой на предстоящий год, и в графе «Утверждено на предстоящий год», заполняемой вышестоящей организацией,— суммы, утверждённые школе на будущий год с поквартальным их распределением. Вторая часть С. содержит сведения о занимаемых школой зданиях (их кубатуре, площади, системе отопления и т. д.) и данные, характеризующие объём деятельности школы: по каждой уч. параллели приводится количество классов, уч-ся и число уч. часов в неделю (исходя из уч. плана), общее количество групп продлённого дня и число уч-ся в них на 1 января и 1 сентября предстоящего года.

Последняя часть С. состоит из расчётов (обоснований) по отдельным статьям расходов. По ст. 1 даётся расчёт расходов по заработной плате учителей по отдельным группам классов, исходя из количества пед. ставок и ср. ставок учителей, выведенных на основе тарификационной ведомости. По заработной плате всего остального персонала школы, включая воспитателей групп продлённого дня, расчёт составляется исходя из фактич. наличия и утверждённого штата этого персонала. В ст. 2 включаются расходы на выплату взносов на социальное страхование в размере 5,8% от расходов, предусмотренных по ст. 1. В ст. 3 приводятся расчёты по расходам на отопление, освещение, оплату квартир и коммунальных услуг учителям, проживающим в сельских местностях и рабочих посёлках, и на др. хоз. нужды. По ст. 5, помимо затрат на приобретение различных уч. материалов, предусматриваются расходы на приобретение книг для библиотеки (а также расходы на оплату руководителей производственного обучения, проводящих занятия на производстве). В С. школ, имеющих группы продлённого дня, по ст. 9 отражаются расходы на питание уч-ся — детей малообеспеченных родителей, к-рым питание предоставляется гос-вом бесплатно или на льготных условиях. По ст. 12 показывается, какие предметы и какой стоимости намечается приобрести. По ст. 18 предусматриваются расходы на проведение среди уч-ся культ.-просвет. мероприятий, приобретение материалов для кружковой работы, на выдачу похвальных листов и медалей. Обязательное приложение к С. — ведомость тарификации учителей и др. работников. К С. школ, в к-рых намечено провести капитальный ремонт, прилагается также перечень осн. работ с указанием их стоимости.

С. составляется директором и счётным работником школы. Указания о порядке и сроках составления С. дают школам отделы нар. образования или исполкомы сельских (поселковых) Советов депутатов трудящихся, в зависимости от того, на каком бюджете содержится школа. На основании С., рассмотренной и утверждённой отделом нар. образования или соответствующим исполкомом, школа получает необходимые ей средства в соответствии с ассигнованиями по каждой статье расходов, их поквартальным распределением.

Учитывается также выполнение оперативного плана (открытие новых классов, укомплектование штатов и т. д.) и освоение отпущенных средств. Отделы нар.

образования (исполкомы) перечисляют средства на текущий счёт школы в отделении Госбанка, если директору данного типа школы предоставлено право распорядителя кредитов. В этом случае директор самостоятельно производит расходы в пределах сметы, ведёт их учёт и представляет отчёт отделу нар. образования (исполкому). Заведующие нач. школами (им в большинстве случаев не предоставлены права распорядителей кредитов) получают средства от отдела нар. образования (исполкома) в виде аванса, в к-ром они отчитываются на основании расходных документов. Расходование средств должно производиться только на цели, предусмотренные С., без превышения сметных назначений и в соответствии с показателями С. (штатами, ставками и фондами зарплаты и т. д.). Директорам школ предоставлено право увеличивать квартальные расходы по одной статье за счёт соответствующего сокращения по другой (кроме расходов на зарплату и питание) при условии сохранения утверждённой на квартал суммы расходов по С. в целом и годовой суммы по каждой статье в отдельности.

Финансирование строительства школ осуществляется отделами нар. образования по отдельным С.

Все городские школы мин-в просвещения (нар. образования) финансируются из бюджета соответствующего городского Совета депутатов трудящихся (районного Совета в городах, имеющих районное деление). Ср. школы, находящиеся в сельских местностях, обычно состоят на районном бюджете. Содержание всех сельских начальных и, как правило, 8-летних школ обеспечивается по всем расходам, за исключением расходов на зарплату учителей, по сельским бюджетам. Средства на выплату зарплаты учителям сельских школ предусматриваются в районных бюджетах.

Помимо бюджетных средств, школы могут иметь т. н. спец. средства — доходы от сдачи в аренду помещений, от реализации продукции учебно-опытных пришкольных участков и др., к-рые могут расходоваться на цели, определённые законодательством, без проведения их по бюджету. На спец. средства — по доходам и расходам — составляется отдельная С.

Лит.: Басов В. И., Финансирование школ, М., 1962; Потехин Л., Розенфельд И., Итин Н., Планирование расходов на социально-культурные мероприятия, М., 1962.

П. Поманский. Москва.

СМИРНО́В, Анатолий Александрович [р. 24.X (5.XI). 1894] — сов. психолог, засл. деят. н. РСФСР, действит. чл. АПН РСФСР (с 1947), доктор пед. наук, профессор. По окончании (1916) историко-филологич. ф-та Московского ун-та работал в Ин-те психологии (в настоящее время Ин-т психологии АПН РСФСР) и одновременно в нек-рых других уч. и н.-и. учреждениях Москвы (Академия социального воспитания, Ин-т внешкольной работы, Городской пед. ин-т). В 1941—51— проф. Моск. ун-та. С 1945 — директор Ин-та психологии, в 1950—65 — член Президиума АПН РСФСР. С 1955 по 1958—гл. редактор журн. «Вопросы психологии», с 1957 по 1963 возглавлял Об-во психологов.

Экспериментальные исследования С. посвящены вопросам зрительного восприятия и гл. обр. проблемам памяти (взаимоотношение памяти и мышления, зависимость запоминания от характера и направленности деятельности, индивидуальные различия в запоминании). С. — автор ряда других работ по общей, дет. и пед. психологии, соавтор и гл. редактор учебника психологии для пед. вузов, один из редакторов 2-томного труда «Психологическая наука в СССР».

Соч.: Психология ребёнка и подростка, М., 1926; Психология профессий, М., 1927; Психология запоминания, М.—Л., 1948; Развитие памяти, в сб.: Психологич. наука в СССР, т. 1, М., 1959; Проблемы психологии памяти, М., 1966.

СМИРНО́В, Василий Захарович [28.XII.1898 (9. I. 1899) — 29. X. 1962] — сов. историк педагогики, д-р пед. наук, чл.-корр. АПН РСФСР (с 1955). Член Коммунистич. партии с 1940. В 1920 окончил Московский ин-т нар. образования. С 1931 по 1937 работал в Куйбышевском гос. пед. ин-те (сначала доцент, затем зав. кафедрой педагогики). В 1943 переехал в Москву и работал в АПН РСФСР.

В своих трудах «Н. А. Добролюбов о воспитании» (1951) и «Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова» (1957) С. впервые глубоко исследовал дидактич. взгляды Добролюбова, по-новому подошёл к анализу пед. наследия Н. Г. Чернышевского, в частности вопросов о роли среды и наследственности в формировании человека, о путях всестороннего воспитания его физич. и духовных сил. В др. работах С. дал обстоятельную характеристику общепед. воззрений В. И. *Водовозова*, Н. Ф. *Бунакова* и подчеркнул то влияние, к-рое оказали на них революционные демократы. Особое место среди трудов С. заняло исследование «Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в.» (1954), в к-ром дана развёрнутая характеристика дискуссии 60-х гг. 19 в., в связи с готовившейся реформой рус. школы. С. первым из историков педагогики показал, что демократич. крыло рус. общественности в своих взглядах часто поднималось значительно выше уровня зап.-европ. педагогики.

Соч.: Антирелигиозная работа в школе I ступени, [М.], 1931; Пед. взгляды Н. А. Добролюбова, «Уч. зап. Куйбышевского гос. пед. ин-та», 1940, в. 4; Дидактич. высказывания Н. А. Добролюбова, «Сов. педагогика», 1946, № 1—2; Реформа нач. и ср. школы в 60-х годах XIX в., М., 1954; Хрестоматия по истории педагогики. Для пед. училищ, М., 1957; История педагогики. Учебник для пед. училищ, 3 изд., М., 1965 (совм. с Н. А. Константиновым).

Лит.: В. З. Смирнов. [Некролог], «Сов. педагогика», 1962, № 12.

СМО́ЛЬНЫЙ ИНСТИТУ́Т — первое в России женское ср. уч. заведение закрытого типа. Создано по инициативе И. И. *Бецкого* в 1764 в Петербурге при Воскресенском-Смольном Новодевичьем монастыре под назв. «Воспитательное общество благородных девиц». В С. и. учились (200 чел.) дочери дворян в возрасте с 6 до 18 лет. Ученицы делились (по возрасту) на 4 класса. В младшем классе (от 6 до 9 лет) они обучались 2 иностр. языкам, рус. языку, арифметике, а также рисованию, танцам, музыке и рукоделию. Во 2-м классе (от 9 до 12 лет) к этим предметам добавлялись география и история. В 3-м классе (от 12 до 15 лет) вводилось обучение «словесным наукам» (чтение историч. и правоучительных книг), а также элементы архитектуры и геральдики. В 4-м классе (15—18 лет) Уставом предусматривалось: «1) знание совершенное закона, 2) все правила доброго воспитания, благонравия, светского обхождения и учтивости, 3) повторение всего пройденного» («Устав воспитания двухсот благородных девиц. Генеральный штат Воспитательного об-ва», СПБ, 1774, гл. 1, 2 разд.). Важнейшее место занимало религиозное воспитание.

В первые годы существования С. и. его руководители под влиянием просветительных идей франц. энциклопедистов ставили задачу дать воспитанницам общечеловеческое воспитание, способствовать их всестороннему развитию. Однако С. и. был типичным сословным уч. заведением, готовящим учениц к жизни в высшем обществе. В 1765 при С. и. было создано уч-ще для девиц других сословий — «училище для мещанских девиц», где образование ограничивалось изучением рус. языка, одного иностр. языка и арифметики, а также танцев и музыки; большое внимание уделялось домашним работам и рукоделию (изделия учениц продавались).

Цели образования в С. и. были изменены после обследования его «Комиссией для заведения в России народных училищ» в 1783, к-рая установила плохое знание воспитанницами рус. языка и предписала увеличить число часов на его изучение и вести преподавание всех

предметов на рус. языке. В то же время Комиссия заменила общечеловеческие цели воспитания в С. и. чисто женскими. С переходом С. и. в *Ведомство учреждений императрицы Марии* сословный характер его усилился: с 1796 и на «мещанскую половину» стали приниматься только дочери дворян (менее знатных), усилились также религиозный и монархич. элементы в воспитании.

С начала 19 в. С. и. становится ещё более замкнутым, привилегированным уч. заведением, где вновь усиливается влияние иноязычия и чужой культуры, культивируется преклонение перед царской фамилией, процветают светское лицемерие, ханжество и сентиментальность. В 1848 «мещанская половина» С. и. была преобразована в Александровское уч-ще, и в этом же году здесь открылся пед. класс. Преподавателем педагогики в нём был Н. А. *Вышнеградский*, к-рый преподавал в С. и. также рус. язык, историю и географию. Назначенный в С. и. в 1859 инспектором классов К. Д. Ушинский провёл ряд прогрессивных мероприятий, пытаясь реорганизовать весь уч.-воспитательный процесс. Он ввёл новый уч. план, организовал предметные уроки, опыты по физике, создал систему одногодичных классов и т. д. В результате преследований со стороны пед. властей Ушинский в 1862 вынужден был оставить С. и., проведённые им преобразования были ликвидированы.

Во 2-й пол. 19 в. по объёму и характеру даваемого в нём образования С. и. отставал от *женских гимназий* и лишь в 1905—07 его программы были приравнены к программам Мариинских женских гимназий. В 1917 С. и. был закрыт.

Лит.: Лядов В. Н., Историч. очерк столетней жизни Императорского Воспитательного общества благородных девиц и Санктпетербургского Александровского училища, СПБ, 1864; Лихачева Е. О., Мат-лы для истории женского образования в России, [т. 1—4], СПБ, 1890—1901; Быкова В. П., Записки старой смолянки, СПБ, 1898; Угличанинова М. С., Воспоминания воспитанницы Смольного монастыря сороковых годов, [М.], 1901; Мордвинова З. Е., Статс-дама М. П. Леонтьева, СПБ, 1902; Черепнин Н. П., Императорское Воспитательное общество благородных девиц, т. 1—3, СПБ—П., 1914—15; Водовозова Е. Н., На заре жизни, т. 1—2, [М.], 1964.

В. П. Лапчинская. Москва.

СМОТРИ́ЦКИЙ, Мелетий (р. ок. 1578 — ум. 1633; в миру—Максим Григорьевич Смотрицкий, лит. псевдоним — Теофил Ортолог) — белорус. и укр. филолог, общественный деятель, писатель-полемист. Учился в Острожской академии, затем с 1601— в иезуитской коллегии в Вильно. В 1605 вместе с кн. Б. Соломирецким поехал за границу, где слушал лекции в ряде ун-тов: Лейпцигском, Нюрнбергском и Виттенбергском. Вернувшись на родину ок. 1608, С., вероятно, преподавал в школе в Евю под Вильно, по другим данным — в Киевской братской школе. С. активно включился в острую полемич. борьбу между православными, с одной стороны, и католиками и униатами— с другой. Сопротивляясь унии, украинцы и белорусы отстаивали свою культуру и язык. С. в их защиту издал ряд трактатов на польском яз.: «Антиграфи» (1608), «Фринос» (1610), «Верификация» (1620) и др. В 1617 С. стал монахом виленского Духова монастыря (одного из крупнейших культурных центров) и преподавал в школе при этом монастыре. По-видимому, в связи с этим он работал над «Грамматикой славянской» к-рая была напечатана в Евю в 1619. «Грамматика» С.— выдающийся памятник славянской грамматич. мысли. Она состоит из след. частей: орфография, этимология, синтаксис, просодия. Написанный по образцу греч.грамматик, труд С. отражает специфич. явления церковнославянского языка. Ему принадлежит установление системы падежей, свойственных славянским языкам (в этом С. опередил зап. грамматистов, подгонявших падежи живых языков под нормы лат. яз.); установление двух спряжений глаголов; определение (ещё не совсем точное) вида глаголов и др.; отмечены лишние буквы славянской письменности, в к-рых она не нуждается (напр., 0, ѱ). «Грамматика» С. имеет и раздел о стихосложении, где вместо силлабич. стиха предлагается пользоваться метрическим, как более свойственным славянской речи. «Грамматика» С. насыщена множеством примеров, облегчающих усвоение грамматич. правил. Она неоднократно переиздавалась (Вильно, 1629; Кременец, 1638, 1648; Москва, 1648, 1721, с приближением к живому рус. яз. и дополнительными статьями о пользе изучения грамматики) и оказала большое влияние на развитие рус. филологии и преподавание грамматики в школах; в азбуковниках 17 в. из неё сделаны обширные выписки. «Грамматика» С. легла в основу ряда последующих славянских грамматик, изданных за границей — Вильгельма Лудольфа (Оксфорд, 1696), Ильи Копиевича (Амстердам, 1706), Павла Ненадовича (Рымник, 1755), Стефана Вуяновского (Вена, 1793) и Авраама Мразовича (Вена, 1794). С. подчёркивал необходимость сознательного усвоения уч. материала — «умом разумей слова». Им было выдвинуто 5 ступеней обучения: «зри, внимай, разумей, рассмотряй, памятуй».

В 1617 С. постригся в монахи; в 1620 стал архиепископом Полоцким, Витебским и Мстиславским. В 1623—1626 он путешествовал по Греции и Палестине. Заняв высокий церковный пост, С. всё более начал склоняться к унии и в 1628 окончательно перешёл в неё; пытаясь оправдать свой изменнич. шаг, сурово осуждённый на Украине и в Белоруссии, С. написал «Апологию».

Лит.: Осинский А. С., Мелетий Смотрицкий, архиепископ Полоцкий, К., 1912; Засадкевич Н., Мелетий Смотрицкий, как филолог, О., 1883; Кузнецов П. С., У истоков рус. грамматической мысли, М., 1958; Из истории философ. и обществ.-политич. мысли Белоруссии, Минск, 1962.

Педагогическая энциклопедия. Гл. ред.: И. А. Каиров (глав. ред.), Ф. Н. Петров (глав. ред.) [и др.], т. 3, М., «Советская Энциклопедия», 1966.
(Энциклопедии. Словари. Справочники)
т. 3. Н—См. 1966. 880 столб. с илл.

В тексте 95 иллюстраций и схем. Бумага для текста типографская № 1 первого сорта.

Сдано в набор 20 января 1966 г. Подписано к печати 1 августа 1966 г.

Издательство «Советская Энциклопедия»: Москва, Ж-28, Покровский бульвар, д. 8.

Т-10307. Тираж 107000 экз. Заказ № 848. Формат 84×108¹/₁₆. Объём 27,5 физич. п. л. 46,2 усл. п. л. Уч.-издат. л. 78,86. Цена 1 экз. книги 2 р. 80 к.

Московская типография № 2 Главполиграфпрома Комитета по печати при Совете Министров СССР. Москва, Проспект Мира, 105.