

ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ

---



И. УНТ

**ИЗУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ И СОСТАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ХАРАКТЕРИСТИК КЛАССНЫМ РУКОВОДИТЕЛЕМ**

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т  
ДИССЕРТАЦИИ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ  
КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

---

ТАРТУ 1955

ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ

---

И. УНТ

**ИЗУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ И СОСТАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ХАРАКТЕРИСТИК КЛАСНЫМ РУКОВОДИТЕЛЕМ**

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т  
ДИССЕРТАЦИИ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ  
КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

---

ТАРТУ 1955

В свете решений XIX съезда КПСС роль школы в деле построения коммунизма все более возрастает. Для того, чтобы успешно выполнять возложенные на него ответственные задачи по воспитанию молодого поколения, преподаватель советской школы должен всесторонне ознакомиться с личностью каждого своего учащегося и в своем отношении к учащимся учитывать их индивидуальные особенности. В историческом решении Центрального Комитета ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» говорится: «Преподаватель должен в процессе учебной работы внимательно изучать каждого ученика.»

Анализ педагогической литературы показывает, что проблема индивидуального подхода к учащимся и изучения их личности до настоящего времени не нашла еще достаточной разработки в советской педагогике, на что обратил внимание и президент Академии педагогических наук РСФСР И. А. Каиров в своем докладе на совещании при президиуме АПН 13—14 декабря 1954 года.<sup>1</sup>

Этой проблеме посвящены две опубликованных специальных работы: издание АПН РСФСР «Изучение учащихся в процессе их обучения и воспитания» и работа А. Г. Ковалева «О работе классного руководителя по изучению личности школьника». Однако эти работы носят в основном методический характер, и в них не находят подробного рассмотрения теоретические стороны данной проблемы.

Этот вопрос трактуется непосредственно или косвенным образом также авторами ряда кандидатских диссертаций (Г. Г. Попхадзе, Л. Д. Магазинник, М. Л. Любицина, Е. Н. Здорова-Устинова, Е. А. Жижина, И. И. Рыданова, П. Д. Войтик, И. И. Кустков). Работы этих авторов посвящены по большей части рассмотрению отдельных специальных проблем. Более крупных работ обобщающего характера об индивидуальном

---

<sup>1</sup> «Советская педагогика», 1954, № 3.

подходе к учащимся и об изучении личности школьника в советской педагогической литературе не имеется. Отсутствие ясности в этом вопросе проявляется хотя бы в том, что в наиболее распространенных вузовских учебниках педагогики принцип индивидуального подхода к учащимся рассматривается то в качестве самостоятельного принципа дидактики, то в связи с каким-либо другим дидактическим принципом, напр. принципом доступности, то, наконец, в качестве принципа воспитания коммунистической морали. Как в этих учебниках, так и в большинстве перечисленных диссертаций вопрос о составлении педагогических характеристик вообще не затрагивается.

В своей работе мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Показать, что принцип индивидуального подхода к учащимся является одним из общих основных принципов советской педагогики, который должен проходить через все звенья учебной и воспитательной работы, и которым должны руководствоваться все имеющие дело с воспитанием и обучением молодежи.

2. Показать, что применение принципа индивидуального подхода предполагает всестороннее изучение школьника с помощью различных методов. Опираясь на опыт передовых преподавателей и классных руководителей, мы делаем попытку подвергнуть детальному анализу и систематизировать эти методы с тем, чтобы дать преподавателям указания для их правильного применения.

3. Показать, что факты и впечатления, полученные в процессе изучения учащегося, должны быть зафиксированы (в случае перехода учащегося к другому классному руководителю или окончания школы) в соответствующем документе — педагогической характеристике учащегося.

4. Путем анализа характеристик, составленных до настоящего времени в школах Эстонской ССР, мы стремимся показать, какие в них встречаются ошибки и недочеты, и каким образом целесообразная методическая помощь преподавателям дала бы возможность устранить эти ошибки и недочеты или уменьшить их количество. Нами составлена и дана в виде приложения к работе программа изучения учащихся, применимость которой в общеобразовательных школах нами проверена и которую в результате этой проверки мы можем рекомендовать школам.

В качестве первоисточников при составлении диссертации были использованы:

- 1) произведения классиков марксизма-ленинизма;
- 2) научная литература по педагогике и психологии, включая рукописные диссертации, хранящиеся в библиотеке имени В. И. Ленина в Москве;
- 3) характеристики, составленные в школах Эстонской ССР (в 29 школах, в 968 классных комплектах, 566 классными руководителями);
- 4) дневники 11 классных руководителей;
- 5) рукописные работы преподавателей (напр. материалы педагогических чтений и др.) в Республиканском институте усовершенствования учителей, в Тартуском городском педагогическом кабинете, на кафедре педагогики Тартуского государственного университета и пр.

Диссертация состоит из введения, четырех глав и заключения.

\*            \*  
\*            \*

**В первой главе** рассматриваются теоретические основы изучения учащихся. Советская педагогика требует, чтобы в процессе учебно-воспитательной работы учитывались индивидуальные особенности каждого школьника.

До тех пор, пока буржуазия была прогрессивным классом, буржуазная педагогика боролась против подавления индивидуальности ребенка и в воспитательной работе требовала индивидуального подхода к школьнику и изучения его личности. Соответственные новые, прогрессивные идеи были внесены в педагогику лучшими представителями буржуазной педагогики — Я. А. Коменским, Ж. Ж. Руссо, Ж. П. Рихтером и др. В русской классической педагогике проблема индивидуального подхода к учащимся всегда была актуальной проблемой. Это было следствием господствующих в русской педагогике гуманности и уважения к личности ребенка. Педагогическая теория в вопросах индивидуального подхода к учащимся была обогащена идеями В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского и др. Однако, в силу свойственных капиталистическому обществу внутренних противоречий, идеи этих передовых педагогов не могли быть проведены в жизнь.

Разделение общества на антагонистические классы делает невозможным всестороннее и гармоническое развитие членов любого отдельного класса. При капиталистических производственных отношениях существует резкое противоречие между обществом и отдельной личностью, а также между умственным и физическим трудом, что обуславливает развитие личности лишь в одном направлении и является причиной ее извращения. Эти противоречия особенно обостряются в период империализма.

В период империализма занявшая реакционные позиции буржуазия вводит в школах для детей трудящихся механическую зубрежку и муштру, не оставляя тем самым места для свободного формирования личности; в то же время в отношении собственных детей она начинает культивировать гипертрофию личности, «теорию» педоцентризма, согласно которой ребенок со своими прирожденными качествами становится тем «солнцем», вокруг которого, подобно планетам, должны вращаться все воспитательные факторы и средства. Культивируемые реакционными буржуазными педагогами (Д. Дьюи, Э. Мейман, Л. Гурлитт, Э. Кей, Б. Отто и др.) «теории» педоцентризма и педологии пытались применять в Западной Европе в т. н. «новых школах». После первой мировой войны эти «теории» под лозунгом «обновления школы» проникли и в государственные учебные заведения Соединенных Штатов Америки, Германии, Австрии и других капиталистических стран. Доведенный до крайности, педоцентризм приводил к отрицанию школы вообще.

В первые годы после Великой Октябрьской революции, в результате недостаточной бдительности руководящих органов и неразработанности принципов советской педагогики, мелкобуржуазно-анархистские педагогические теории стали проникать также в советскую школу и в советскую педагогическую литературу (П. Блонский, С. Шацкий и др.). Эти теории были в тридцатых годах окончательно ликвидированы в советской педагогике историческими постановлениями ЦК ВКП(б).

Исходя из учения марксизма-ленинизма о единстве интересов общества и личности в социалистическом обществе, советская педагогика дает правильное решение вопроса об индивидуальном подходе к учащимся и изучении личности школьника: необходимо активно формировать личность, исходя из интересов и потребностей советского общества, а не лишь пассивно «плестись в хвосте» у природы, т. е. приспосабливаться к якобы прирожденным внутренним закономерностям каждого

ребенка. Именно воспитание в коллективе дает возможность свободного развития индивидуальных склонностей каждого школьника, как это показывают в своих трудах классики советской педагогики М. И. Калинин, Н. К. Крупская и А. С. Макаренко и как это подтверждается практикой нашей школьной жизни.

Важным опорным пунктом при разрешении вопросов индивидуального подхода и изучения учащихся является учение академика И. П. Павлова о единстве личности и среды, о типах высшей нервной деятельности и динамическом стереотипе. Для того, чтобы правильно понимать и в нужном направлении изменять поведение школьника, необходимо исходить из совокупности свойств его личности, выясняя путем изучения школьника, какое значение имеет тот или иной шаг в отношении его жизни в целом. Для этого прежде всего необходимо знать отношения ребенка в дошкольном и школьном возрасте к коллективу, состояние его здоровья, его моральный облик, его отношение к учебе, его интересы, чувства и волевые качества. Совершенно очевидно, что изучение ребенка не может становиться какой-то самоцелью и всегда должно быть связано со стремлением воспитать его, содействовать его развитию.

**Во второй главе** рассматриваются методы изучения учащихся. Обобщая опыт многих классных руководителей, мы различаем в своей работе следующие методы изучения школьника.

1. Наблюдение: а) наблюдение в естественных условиях; б) наблюдение в условиях естественного эксперимента.
2. Беседа: а) беседа со школьником; б) беседа с другими лицами с целью получения данных о школьнике.
3. Анализ работ школьника.
4. Ознакомление с относящимися к ученику письменными материалами.

Наблюдения в естественных условиях можно разделить на две группы: преднамеренные и спонтанные наблюдения. С преднамеренным наблюдением мы имеем дело в том случае, когда оно заранее запланировано преподавателем с определенной целью, со спонтанным же наблюдением — в том случае, когда самая возможность наблюдения возникает случайно, и наблюдение не является запланированным. Для получения разносторонних результатов наблюдения проводятся по возможности в различных условиях: на уроке, на занятиях с классным руководителем, на классных и комсомольских

собраниях, на пионерских сборах, при выполнении общественных работ, на экскурсиях, при посещении театра и кино, на празднествах, в домашней обстановке школьника, а также в связи с различными происшествиями как в школе, так и вне школы.

Наблюдения в условиях естественного эксперимента используются преподавателем в тех случаях, когда он сам сознательно вызывает какое-либо интересующее его явление. Естественный эксперимент ускоряет и дополняет процесс изучения школьника, особенно в отношении раскрытия тех свойств личности, которые в условиях обычного наблюдения могут долгое время оставаться необнаруженными.

Беседы со школьником на том же основании, что и наблюдения, делятся на преднамеренные и спонтанные. Данные, получаемые в результате беседы со школьником, носят двойкий характер. С одной стороны, это различные факты, которые преподаватель узнает непосредственно со слов школьника. С другой стороны, это собственные выводы преподавателя, которые он делает на основании слов и поведения воспитанника.

Помимо бесед с самим школьником, пользуются, для получения данных о школьнике, также и беседами с другими близко знающими его лицами. К числу этих лиц относятся, в первую очередь, те, кто имеют дело с ним в школе и оказывают на него педагогическое воздействие (преподаватели, директор, завуч, комсорг, старший пионервожатый, библиотекарь, школьный врач). Вторую группу образуют родители школьника, опекуны и другие его домашние, третью группу — его товарищи по школе (активисты, друзья и все другие учащиеся).

Работы школьника, анализом которых пользуются для получения данных о нем, носят весьма различный характер (письменные работы, литературное творчество, тетради по внеклассному чтению, переписка с товарищами, рисунки, изделия ручного труда и т. д.).

Для изучения школьника используются также относящиеся к нему письменные материалы: его личное дело вместе с характеристикой, составленной руководителем предыдущего класса, классный журнал, журнал поведения учащихся, библиотечная карточка, переписка классного руководителя с родителями и пр.

Изучение личности школьника проходит обычно следующие этапы. Оно начинается с собирания отдельных относящихся к нему фактов. На основании этих фактов преподаватель



создает себе известное общее представление о школьнике и выдвигает гипотезу об основной структуре его личности. Далее преподаватель с этой общей точки зрения оценивает тот или иной конкретный поступок школьника. При этом он должен учитывать то обстоятельство, что личность школьника непрерывно развивается. Поэтому и выводы о свойствах личности школьника не могут оставаться неизменными, и их изучение необходимо теми же методами безостановочно продолжать.

При пользовании методами изучения школьника следует руководствоваться определенными принципами. Одним из таких принципов является требование единства методов; отдельные методы изучения следует нередко применять параллельно. Другой принцип заключается в требовании собирания фактических данных при помощи многих разнообразных методов.

**В третьей главе** рассматривается вопрос о зафиксировании данных по изучению личности школьника в педагогической характеристике.

В начале этой главы дается исторический обзор составления таких характеристик.

Уже в конце XVIII и в начале XIX вв. прогрессивные представители буржуазной педагогики делали попытки описания личности учащихся и составления педагогических характеристик. В качестве первых примеров в этой области можно назвать дневники наблюдений Г. Песталоцци и Д. Тидемана. Педагогические характеристики учащихся составлялись в т. н. филантропиях Западной Германии в конце XVIII в. Начиная с этого времени составление этого рода характеристик распространяется и в ряде других стран.

В текущем столетии в западноевропейских и американских школах составление программ наблюдений, тестов, анкет и описаний личности приняло уже массовый характер. Большинство из них составлено педологами, и они служили целям отбора учащихся, проводимого в интересах буржуазии.

В русской классической педагогике первым приступил к составлению характеристик детей Л. Н. Толстой. Характеристики учащихся систематически составлял Ельницкий. Проблему характеристик продолжали разрабатывать в теории и на практике А. И. Вирениус, П. Ф. Лесгафт и А. Ф. Лазурский.

В школе буржуазной Эстонии изучение учащихся проводилось в духе реакционных педагогических теорий Западной Европы и Америки. В диссертации дана характеристика про-

грамм изучения личности учащихся, которые применялись в школах буржуазной Эстонии.

В связи с формированием советской педагогической науки, изучение учащихся и фиксирование полученных данных в характеристиках заняли подобающее место в советской школе особенно после ликвидации педологических извращений в 1936 г. Перелом коснулся как содержания, так и методов изучения школьника.

Во втором разделе главы анализируются важнейшие программы изучения личности школьника, представленные в советской педагогической литературе.

В имеющихся программах нередко отсутствуют весьма существенные вопросы (домашняя обстановка, участие школьника в пионерских и комсомольских организациях, отдельные психические процессы и др.). Трактовка выдвигаемых проблем зачастую либо носит слишком общий характер, не обращая вследствие этого внимания преподавателя на все нужные вопросы, либо страдает излишней детальностью, заранее диктуя ответы на вопросы.

Третий раздел главы посвящен анализу педагогических характеристик, составленных в школах Эстонской ССР. Для выполнения этой части работы мы ознакомились со всеми имевшимися характеристиками из 29 школ. При этом выяснилось, что педагогические характеристики учащихся составлялись здесь на протяжении от 2 до 5 учебных годов. Учитывая отдельные учебные годы, мы проанализировали таким образом характеристики, относящиеся к 968 классным комплектам. Анализ характеристик производился нами по классным руководителям, причем были проработаны педагогические характеристики, составленные 566 классными руководителями.

Приняв за основу их содержание, можно установить наличие следующих трех типов характеристик:

**Тип № 1:** чисто формальные по содержанию характеристики, в которых не выделяются индивидуальные черты школьника; многие школьники охарактеризованы совершенно одинаково.

**Тип № 2:** характеристики, в которых хотя и отмечаются черты, отличающие данного школьника от других, но которые не дают исчерпывающего представления о его личности.

**Тип № 3:** характеристики, в которых отмечены важнейшие индивидуальные черты школьника, и раскрыта его личность.

К типу № 1 относятся характеристики, написанные 24,2% классных руководителей, к типу № 2 — характеристики боль-

шинства (72,4%) классных руководителей, к типу № 3 — характеристики незначительного меньшинства (3,4%) классных руководителей.

Анализ содержания характеристик показывает, что около одной четверти классных руководителей проявили чисто формальное отношение к выполнению приказа министра просвещения, ограничившись по отношению к каждому школьнику несколькими шаблонными фразами. Понятно, что такого рода характеристики не могли принести пользы ни самому преподавателю, ни кому-либо другому. Характеристики типа № 2 нашей классификации (их было 72,4%) оказали известную помощь прежде всего тем школам, в которые переходили учащиеся, или тем учреждениям, куда они поступали на работу. В этих характеристиках в большей или меньшей мере были отмечены индивидуальные черты учащихся, что несомненно помогло классным руководителям при изучении новых для них воспитанников. При этом в характеристиках этого типа выбор материала носит в достаточной мере случайный характер, и они вряд ли могли оказать существенную помощь самим преподавателям в их работе, поскольку необходимость писать характеристики не побудила их к более глубокому изучению учащихся. Эта последняя задача оказалась выполненной лишь в 3,4% характеристик (тип № 3).

В отношении их формы характеристики можно также отнести к трем типам:

**Тип № 1:** характеристики, написанные в свободной форме, при составлении которых не было положено в основу никакой программы.

**Тип № 2:** характеристики, написанные на основе какого-либо вопросника.

**Тип № 3:** характеристики, написанные на основе какой-либо программы изучения учащихся.

К первому типу относятся характеристики подавляющего большинства классных руководителей (91,1%), характеристики второго типа были составлены 4,8%, а характеристики третьего типа — 4,1% классных руководителей. Таким образом можно констатировать, что в подавляющем большинстве представленных в наших материалах школ Эстонской ССР классные руководители при составлении педагогических характеристик не пользовались никакими программами или образцами. Преподаватели не получали в этом отношении никаких указаний, и большинство из них решало по собственному

усмотрению, в какой форме следует писать характеристики и каково должно быть их содержание.

Качество характеристик, написанных в свободной форме, зависит всецело от их составителей. Что касается характеристик второго и третьего типов, то здесь существенное значение имеет также и качество вопросника или программы. Против всякого рода вопросников вообще говорит то обстоятельство, что, пользуясь ими, преподавателю приходится как бы разлагать личность школьника на ее отдельные элементы. К тому же; многие вопросы тесно связаны между собой (волевые качества, учебная работа, моральный облик и т. д.), и их трактовка в отдельности вызывает либо повторения, либо пробелы. В то же время подлежащие анализу вопросы как бы заранее диктуются преподавателям.

На основе рассмотрения программ изучения учащихся мы можем сделать следующие выводы. Программа дает ясную и систематическую основу для изучения учащегося и составления педагогической характеристики. Положительной стороной использования программы является и то обстоятельство, что в этом случае нет необходимости отвечать на отдельные вопросы. Вследствие этого качество характеристик при наличии программы выше, чем при ее отсутствии. Однако, положив в основу характеристики программу, преподаватели отмечают лишь те свойства личности школьника, которые предусмотрены программой. Слишком общий и отвлеченный характер программы влечет за собой те же недостатки и в характеристиках. Для того, чтобы в характеристике нашли отражение все свойства личности школьника, выяснение которых необходимо для индивидуального подхода к нему в учебной и воспитательной работе, программа должна охватывать все эти свойства. Она должна быть построена по определенной системе, и в ней должно быть конкретно показано, на какие свойства личности школьника следует обращать внимание в характеристике; в то же время формулировка отдельных пунктов программы не должна носить характера предписания. Таковы принципы, которыми мы руководились при составлении нашей программы.

В следующем разделе главы рассматривается вопрос о том, какие черты личности школьника отражаются в характеристиках, составленных в школах Эстонской ССР, и как эти черты в характеристиках трактуются. В связи с этим возник и вопрос о том, какие свойства личности школьника отмечаются классными руководителями всего чаще, и какие — реже всего.

Анализ показал, что многие преподаватели слишком сужают свои задачи в области учебной и воспитательной работы. Это положение вещей ярко иллюстрируется тем обстоятельством, что подавляющее большинство (83,9%) преподавателей совершенно не касается вопроса о домашней обстановке учащихся и о воспитании в семье, и что только 2,8% преподавателей описывают воспитательную работу с учащимися. Многие преподаватели интересуются лишь успеваемостью школьника и его поведением на уроке. Между тем задачи, стоящие перед советским педагогом, несравненно шире и никак не могут ограничиваться достижением удовлетворительной успеваемости и приемлемой дисциплины в классе. Долгом советского педагога является воспитание в каждом школьнике коммунистического мировоззрения и коммунистической морали, максимальное развитие способностей каждого школьника. Для достижения этой цели преподаватель должен всесторонне знать своих воспитанников, отчетливо видеть перспективы их развития. Характерно, что те классные руководители, которые подвергают рассмотрению всю совокупность свойств личности школьника, дают в то же время и более глубокий анализ его успеваемости и дисциплины, тогда как те из них, которые ограничиваются рассмотрением этих последних моментов, обнаруживают и здесь формальный и поверхностный подход к делу. Это вполне естественно, так как более глубокое освещение этих вопросов невозможно без всестороннего анализа личности школьника.

Очень мало внимания уделяют наши преподаватели изучению характера школьника. Из собранных материалов видно, что самое слово «характер» понимается ими в весьма узком значении. Обычно отмечается только, что у школьника живой, сдержанный, общительный и т. д. характер. Из этого явствует, что преподаватели употребляют это слово в его обыденном значении, а не в качестве специального психологического термина.

К вопросам воли и темперамента ни один из классных руководителей не подошел с точки зрения научной психологии. Только отдельные преподаватели отмечают свойства личности школьника, отражающие его эмоциональные и волевые особенности.

Особенности психических процессов также мало затрагиваются в характеристиках. Некоторые отдельные преподаватели отмечают свойства памяти, мышления и речи учащихся, однако главным образом в тех случаях, когда им при этом

бросается в глаза что-нибудь необычное. В изучении этих свойств преподаватели не видят психологической проблемы, разрешение которой могло бы содействовать улучшению качества учебной и воспитательной работы.

Все вышеуказанные недостатки в составлении педагогических характеристик объясняются, на наш взгляд, следующими причинами.

1. Министерство просвещения ограничилось тем, что издало распоряжение о составлении характеристик классными руководителями. Ни одна вышестоящая инстанция не дала ближайших указаний о том, как следует составлять характеристики, и каким требованиям они должны отвечать.

2. Преподаватели уделяли непозволительно мало внимания изучению учащихся в ходе учебной и воспитательной работы. Это особенно ярко сказалось в V—XI классах (в эстонской средней школе 11 классов), где при наличии целого ряда преподавателей работа по изучению учащихся является значительно более сложной, чем в младших классах. Из характеристик видно, что работа эта проводится слабо, особенно в старших классах средней школы. Между тем, как раз в этих классах изучение учащихся преподавателем должно быть особенно основательным, так как в этом возрасте моральный облик и интересы учащихся успели уже более сформироваться, и в ближайшие годы школа должна передать молодых людей обществу в качестве его полноценных членов.

3. Психологическая подготовка преподавателей является вообще недостаточной для проведения правильного психологического анализа личности школьника. Теоретический курс психологии в педагогических учебных заведениях слишком слабо связан с практической деятельностью преподавателя, с применением приобретенных знаний в повседневной работе.

4. Необходимость ежегодно писать характеристику каждого школьника потребовала большой затраты времени. Это, в свою очередь, повело к ухудшению результатов работы, содействовало формальному отношению к характеристикам, их простому повторению из года в год. Новое распоряжение Министра просвещения Эстонской ССР (от 15 февраля 1955 г.), согласно которому классный руководитель освобожден от обязанности ежегодно писать характеристики, дает возможность улучшить качество работы как в отношении изучения учащихся, так и в отношении составления характеристик.

**Четвертая глава** диссертации посвящена рассмотрению возможностей и путей повышения уровня педагогических ха-

рактистик в советской школе. После отмены распоряжения об обязательном ежегодном составлении характеристик содержание работы по изучению учащихся не изменилось. Различие состоит лишь в том, что от преподавателя официально не требуется ежегодного фиксирования результатов этой работы в характеристиках. Приведенные в предыдущей главе данные показывают, что эта мера является вполне целесообразной. С другой стороны, в новом распоряжении составление характеристик, на наш взгляд, излишне ограничивается.

Классные руководители должны были бы составлять характеристики всех выпускников и других покидающих общеобразовательную школу учащихся, поскольку воспитание молодежи далеко еще не заканчивается школой. Хорошо составленная характеристика дает представление о моральных и духовных качествах воспитанника, о его интересах и склонностях, участии в общественной работе и организациях и т. д. Эти данные необходимы для целесообразного руководства его деятельностью в новом учреждении.

Кроме того, классных руководителей следовало бы обязать писать характеристики всех школьников, которые в следующем учебном году получают нового классного руководителя. В противном случае новый классный руководитель будет иметь в своем распоряжении лишь скудные данные в личном деле школьника. Равным образом классному руководителю следовало бы составлять характеристики тех учащихся, педагогическая работа с которыми представляет особые трудности. Это побудило бы его к всестороннему изучению таких школьников и облегчило бы воспитательную работу с ними для других преподавателей.

Для того, чтобы в распоряжении классного руководителя было достаточно надежного материала для составления характеристик, ему следовало бы систематически делать заметки о своих учениках, причем выяснилось, что наиболее целесообразной формой таких заметок является дневник классного руководителя. В то же время преподаватель должен ясно представлять себе, какие свойства личности школьника ему вообще необходимо изучать, иначе говоря, он должен руководствоваться определенной программой изучения учащихся.

Далее в диссертации обобщается опыт классных руководителей по ведению дневника, и предлагается наиболее целесообразная его форма. Классному руководителю следовало бы вести два отдельных дневника. Одним из них он пользуется в течение всего времени руководства одним и тем же классом;

сюда вносятся заметки обо всем классном коллективе и об отдельных учащихся. Другим дневником классный руководитель пользуется лишь в течение одного учебного года; сюда вносятся материалы оперативного характера: различные планы, данные о классной и внеклассной работе учащихся, о работе комсомола, список активистов класса, данные об успеваемости и т. д. Такое распределение материалов по двум дневникам не влечет за собой никакой дополнительной работы.

В диссертации приведена программа, которой можно пользоваться как при изучении учащихся, так и при составлении педагогических характеристик. Составляя программу, мы исходили из общих задач коммунистического воспитания с учетом выводов, сделанных нами на основе изучения прежних программ и их использования в школах. В то же время мы внесли в нашу программу ряд дополнений и исправлений на основе данных, полученных путем ее опытного применения в школах. Такое применение программы показало, что ее использование неизменно ведет к повышению качества самих характеристик.

Для улучшения работы по изучению учащихся и составлению характеристик необходимо выполнить еще одно существенное условие — повысить знания преподавателей в области психологии и учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности человека.

Основательное изучение учащихся является предпосылкой для дальнейшего повышения уровня учебной и воспитательной работы в советской школе.