

## О КЛАССНОМЪ НАСТАВНИЧЕСТВѢ ВЪ ГИМНАЗІЯХЪ И РЕАЛЬ- НЫХЪ УЧИЛИЩАХЪ.

«Отъ классныхъ наставниковъ пре-  
имущественно передъ дру-  
гими преподавателями дол-  
жно ожидать, что они своимъ примѣромъ,  
строго разсчитаннымъ и цѣлесообразнымъ  
примѣненіемъ воспитательныхъ и дисци-  
плинарныхъ мѣръ будутъ содѣйствовать  
какъ искорененію во вѣрренныхъ имъ  
ученикахъ дурныхъ привычекъ и наклон-  
ностей, такъ и возбужденію и укрѣпле-  
нію въ нихъ чувства правды, чести,  
уваженія къ закону и исполнителямъ  
его, привязанности къ Государю и оте-  
честву и въ особенности чувства рели-  
гіознаго» (Инструкція для классныхъ  
наставниковъ, § 4).

До изданія закона 10 мая 1912 г. дѣятельность классныхъ наставниковъ въ большинствѣ случаевъ была чисто формальной; она сводилась, главнымъ образомъ, къ выставленію отмѣтокъ въ балльникахъ да составленію четвертныхъ отчетовъ. Большаго трудно было отъ нихъ и требовать: классный наставникъ для болѣе или менѣе сноснаго существованія долженъ былъ имѣть 30 недѣльныхъ уроковъ, а иногда и больше; если къ этому прибавить подготовку къ урокамъ, исправленіе тетрадокъ, особенно по русскому языку, — то ясно будетъ, что удѣлять много времени наблюденіямъ надъ своимъ классомъ онъ не имѣлъ возможности. Въ настоящее время, когда классный наставникъ имѣетъ только 18 уроковъ, положеніе его измѣнилось, и дѣятельность его вмѣстѣ съ тѣмъ могла усилиться. По крайней мѣрѣ, на сѣздѣ гг. попечителей въ Петроградѣ было отмѣчено, что послѣ изданія закона 10 мая 1912 г. во многихъ учебныхъ заведеніяхъ классные наставники самымъ дѣятельнымъ образомъ заботятся объ интересахъ учениковъ своего класса, — они не только изучаютъ ихъ индивидуальности въ классѣ, но стараются путемъ бесѣды съ ихъ родителями, опекунами и близкими людьми, а также путемъ посѣщенія ученическихъ квартиръ и иными педагогическими средствами установить должное съ учениками общеніе. Вмѣстѣ съ тѣмъ было предположено на сѣздѣ «съ цѣлью большаго подъема воспитанія въ ближайшемъ будущемъ пересмотрѣть и дополнить нынѣ дѣйствующую инструкцію»<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> «Вѣстникъ Школы», 1915 г., № 62, стр. 1056.

Конечно, новая инструкція должна имѣть важное значеніе для классныхъ наставниковъ. Однако и до выхода этой инструкціи въ свѣтъ классный наставникъ при желаніи можетъ сдѣлать очень много для юношества, пользуясь нынѣ дѣйствующей инструкціей. Да и вообще инструкція, какъ бы полна она ни была, не можетъ предусмотрѣть всѣхъ подробностей дѣятельности класснаго наставника, и для того, чтобы дѣятельность эта была наиболѣе плодотворной, необходимо, кажется намъ, каждому наставнику, кромѣ инструкціи писанной, имѣть инструкцію въ головѣ и сердцѣ, т.-е. имѣть горячее желаніе принести пользу юношеству и знать, какъ это можно сдѣлать.

Между тѣмъ приходилось встрѣчать наставниковъ, которые не представляютъ себѣ ясно, на что и какимъ образомъ направить свою дѣятельность. У такихъ наставниковъ есть и желаніе, остается иногда и лишнее время, но они не знаютъ, какимъ образомъ распорядиться этимъ временемъ съ пользой для учащихся.

Въ нижеслѣдующихъ строкахъ мы и имѣемъ въ виду подѣлиться съ коллегами своей точкой зрѣнія. Мы намѣрены показать, что, исходя даже изъ теперешней инструкціи, классный наставникъ, если онъ захочетъ потрудиться для дѣла воспитанія, можетъ сдѣлать въ этомъ отношеніи очень многое, руководствуясь указаніями педагогической психологіи нашего времени.

Чтобы опредѣлить тѣ пути, по которымъ должна направляться дѣятельность наставника, мы должны выяснить роль его въ дѣлѣ обученія и воспитанія юношества. Роль эта, роль весьма почтенная, обусловливается тѣми задачами, которыя должна ставить себѣ наша средняя школа.

И въ русской и въ иностранной литературѣ существуетъ много разныхъ взглядовъ на задачи школы вообще и средней въ частности. Особенно много говорятъ и пишутъ объ этомъ въ послѣднее время. И если изъ разныхъ мнѣній, отбросивъ частности, подробности, все наиболѣе субъективное, — выдѣлить самое общее, самое устойчивое, то этимъ общимъ, по нашему мнѣнію, является то, что еще Пироговъ высказалъ въ половинѣ XIX вѣка. Въ «Вопросахъ жизни» Пирогова находимъ такое мѣсто: «Къ чему вы готовите вашего сына? — Б ы т ь ч е л о в ѣ к о м ъ — отвѣчалъ я». Или еще яснѣе: «Не спѣшите съ вашею прикладною реальностью. Дайте созрѣть и окрѣпнуть въ внутреннему чело в ѣ к у; наружный успѣтъ еще дѣйствовать... Дайте выработаться и развиться внутреннему чело в ѣ к у. Дайте ему время и средства подчинить себѣ наружнаго, и у васъ будутъ и негоціанты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у васъ будутъ лю д и и г р а ж д а н е » <sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> «Вопросы жизни» 1858 г., 16 стр.

Что въ данномъ случаѣ Пироговъ выразилъ не свой, субъективный, взглядъ, а взглядъ, прочно усвоенный нашей педагогической литературой (не безъ вліянія, конечно, западной и, главнымъ образомъ, мыслей Локка и Ж.-Ж. Руссо), видно изъ того обстоятельства, что и задолго до Пирогова онъ существовалъ, да и потомъ не переставалъ существовать. Такъ, еще у Фонвизина, въ «Недорослѣ», находимъ такія мысли: «Имѣй сердце, имѣй душу — и будешь человекъ во всякое время»; «безъ души и просвѣщеннѣйшая умница — жалкая тварь»; «умъ, коль онъ только умъ, самая бездѣлица». Совсѣмъ близко къ нашему времени Г. С. Петровъ въ сочиненіи «Школа и жизнь», выдержавшемъ не одно изданіе въ короткое время, о культурности, которую должна развить въ человекѣ школа, пишетъ слѣдующее: «Истинная культурность, выработка культурнаго человека въ томъ и заключается, чтобы воспитать въ человекѣ стойкость честныхъ и благородныхъ убѣжденій, сдѣлать его свободнымъ отъ матеріальныхъ соображеній, полнымъ господиномъ, а не покорнымъ рабомъ обстановки, внѣшнихъ условій жизни...<sup>1)</sup> Высшую культурность человеку придають обработка, развитіе и совершенствованіе высшихъ его духовныхъ качествъ, красота его нравственной фізіономіи, а отнюдь не совершенство его техническихъ пріемовъ, умственное развитіе и богатство научныхъ познаній...<sup>2)</sup> Гуманизмъ, проповѣдь человекности, имѣлъ значеніе и былъ достаточенъ въ грубыя варварскія средневѣковыя времена. Въ эпоху переселенія народовъ Европа была залита зловѣщими волнами варварства... Въ эпоху грубаго бестіализма (bestialis — животный) проповѣдь гуманизма, человекности была большою заслугою со стороны гуманистовъ. Наше время удовлетворяться этимъ не можетъ. Мы на мѣсто гуманизма, торжества человекности, должны нести въ жизни начала божественности»<sup>3)</sup>.

Мы едва ли ошибемся, если скажемъ, что указанными выше словами выражается взглядъ, господствующій и въ иностранной и въ нашей педагогикѣ. В ы р а б о т к а н р а в с т в е н н а г о х а р а к т е р а вотъ главное, къ чему должна стремиться школа, по мнѣнію современной педагогики. Чтобы не быть голословными, сошлемся на специалистовъ по педагогикѣ. Швейцарскій педагогъ Ферстеръ написалъ книгу «Школа и характеръ», которая за короткій промежутокъ времени (съ 1908 по 1914 г.) выдержала уже 12 изданій. Такая популярность сочиненія говоритъ за то, что Ферстеръ высказываетъ взгляды, во всякомъ случаѣ, не отсталые. И вотъ что говоритъ этотъ

---

<sup>1) 2) 3)</sup> «Школа и Жизнь», изд. 3-е, стр. 35, 78, 81.

педагог<sup>1)</sup>: «Настоящая центральная сила дѣльного человѣка, которая имѣетъ рѣшающее значеніе для всей его жизнедѣятельности, есть характеръ. Характеръ — это способность подчинять въ жизнедѣятельности побочное главному. Когда характеръ образуется подъ вліяніемъ религіи, онъ становится силою, охраняющею нашу духовную природу отъ натиска низкихъ, животныхъ побужденій... Вотъ воспитаніе и укрѣпленіе нравственныхъ характеровъ и должно быть основной задачей правильно поставленной школы. Такая постановка дѣла не только ни въ какой степени не причиняла бы ущерба разсудочному развитію воспитуемыхъ, но прямо благопріятствовала бы ему, потому что успѣшность интеллектуальнаго развитія находится въ прямой зависимости отъ вліянія характера, степени его силы и чуткости совѣсти». О томъ, что надо разумѣть подъ нравственнымъ характеромъ, еще опредѣленнѣе сказано у П. А. Соколова, автора довольно извѣстной у насъ «Педагогической психологіи». На стр. 246 (изд. 5, исправленное и дополненное, 1913 г.) читаемъ: «Должно содѣйствовать болѣе или менѣе постоянной побѣдѣ сверхличныхъ стремленій надъ чувственными и личными. Все, что служить содержаніемъ разнообразныхъ сверхличныхъ стремленій: знаніе, прекрасное, долгъ, работа для ближнихъ, божественно-идеальное, что предносится человѣческому духу, какъ зовущая его предѣльная точка, — должно составлять въ жизни главное, единое на потребу, единое необходимое... Но первымъ среди перваго, какъ всеобщій долгъ и всеобщій путь къ высшему совершенству, долженъ быть нравственный долгъ или любовь къ ближнимъ, очищаемая и утверждаемая любовью къ Богу. Къ обезпеченію побѣды нравственнаго долга надъ чувственными и личными стремленіями, къ обезпеченію выбора и рѣшеній воли, согласныхъ съ нравственнымъ долгомъ, и должно направляться, прежде всего, воспитаніе характера. На этомъ фундаментѣ должны утверждаться и во всякомъ случаѣ не могутъ миновать его ни истинная преданность наукѣ, ни истинное служеніе искусству».

Итакъ, не подлежитъ сомнѣнію, что воспитаніе внутренняго человѣка, выработка въ питомцѣ нравственнаго характера — должны быть основной задачей школы.

Но какъ достигнуть этого?

---

<sup>1)</sup> Мы не имѣли, къ сожалѣнію, подъ руками книги Ферстера и потому пользовались статьей Вл. Фармаковскаго въ «Журн. Мин. Нар. Просв.» за 1915 г., апр., подъ заглавіемъ: «Новыя педагогическія идеи въ оцѣнкѣ педагога-моралиста», стр. 186 и далѣе.

Относительно средствъ къ достиженію этой задачи взгляды педагоговъ, пожалуй, не такъ сходны, какъ относительно самой задачи. Пироговъ, напр., главнымъ средствомъ къ воспитанію нравственности считалъ самое науку и развитіе здраваго смысла. Такъ, въ 60-хъ годахъ онъ писалъ: «Самое дѣйствительное средство къ улучшенію нравственности въ учебныхъ заведеніяхъ есть самая наука, и учитель, знающій свое дѣло, есть вмѣстѣ съ тѣмъ самый лучший воспитатель»<sup>1)</sup>).

«Если кто воспитываетъ человѣка у насъ, такъ это наука и жизнь»<sup>2)</sup>).

«Не будетъ ли вѣрнѣе, вмѣсто всѣхъ попытокъ, столько разъ неудававшихся, улучшить нравственность путемъ чисто-нравственныхъ мѣръ, обратить всю дѣятельность школы на развитіе здраваго смысла путемъ науки? Развивъ его въ новомъ поколѣніи, намъ не нужно будетъ много опасаться за его нравственность. Она всегда лучше тамъ, гдѣ болѣе здраваго смысла»<sup>3)</sup>).

Съ такой точки зрѣнія, наибольшее значеніе въ школѣ должно принадлежать развитію интеллекта. Современная школа до послѣдняго времени главное свое вниманіе и обращала на интеллектуальное развитіе учащихся. Обученіе стало играть большую роль, чѣмъ воспитаніе. И это не только у насъ, но и у другихъ народовъ. Ферстеръ въ упомянутомъ выше сочиненіи говорить: «Центральнымъ пунктомъ существующей школьной системы служить мысль о рѣшающемъ значеніи интеллектуальнаго развитія... Нельзя не цѣнить интеллектуальнаго развитія, но слѣдуетъ рѣшительно отказаться отъ иллюзіи, будто одного его достаточно, чтобы обезпечить моральную культуру... Высшее знаніе невозможно безъ основательнаго просвѣтленія и укрѣпленія характера. Все то, что имѣетъ рѣшающее значеніе для работы интеллекта, коренится въ в о с п и т а н і и в о л и и можетъ проистекать только изъ него. Вмѣстѣ съ Мейманомъ Ферстеръ полагаетъ, — что вся наша педагогическая и дидактическая система страдаетъ тѣмъ фундаментальнымъ недостаткомъ, что она не замѣчаетъ чрезвычайной важности воздѣйствія на жизнь чувства в о л и дѣтей для всей ихъ умственной работы и общаго духовнаго преуспѣянія<sup>4)</sup>).

Такимъ образомъ, въ наше время замѣчается поворотъ во взглядахъ на средства къ достиженію основной цѣли школы: такимъ средствомъ

---

<sup>1) 2) 3)</sup> Н. И. Пироговъ, Собраніе литературно-педагогическихъ статей. Кіевъ 1861 г., стр. 128, 144, 188.

<sup>4)</sup> «Журн. Мин. Нар. Просв.» 1915 г., апр., ст. Вл. Фармаковского, стр. 186—188.

считается развитіе не интеллекта, а воли и чувства учениковъ. Что этотъ взглядъ въ педагогикѣ — господствующій въ настоящее время, можно доказать ссылками на такихъ авторитетныхъ педагоговъ, какъ Мейманъ, Лай и др.

Первый изъ нихъ въ своихъ «Лекціяхъ по экспериментальной педагогикѣ» говорить: «Если теперь мы видимъ, что интеллектуальная одаренность не спасаетъ личность отъ такого ослабленія воли, что всякій успѣхъ въ упражненіи есть проявленіе воли, что умственная дѣятельность всегда опредѣляется организаціей воли и характера, то этимъ доказывается основательность педагогическаго волонтаризма, который видитъ въ правильномъ обращеніи съ жизнью воли и чувства ребенка основу для воздѣйствія на него воспитателя. Не умственная даровитость, какъ таковая, гарантируетъ пригодность человѣка для дальнѣйшей жизни, а качества его воли, сила и тонкость его эмоціональныхъ реакцій. Это подтверждаютъ также и наблюденія надъ взрослыми: воля, направленная на достиженіе чего-нибудь, опредѣляетъ собою судьбу человѣка»<sup>1)</sup>).

Какъ говорится въ указанной выше статьѣ г. Фармаковскаго, въ послѣднее время волонтаризмъ нашелъ многихъ сторонниковъ въ средѣ извѣстныхъ естествоиспытателей, психологовъ и педагоговъ. Такъ, Флексичъ, извѣстный классическими работами по анатоміи, говорить, что изученіе мозга привело его къ рѣшительному заключенію, что воля есть первичная сила души. Въ томъ же смыслѣ высказывается одинъ изъ основателей экспериментальной педагогики, Лай. Первые слѣды психической жизни, говоритъ онъ, проявляются у ребенка въ его движеніяхъ, которыя выражаютъ собою бессознательное, но непреодолимое устремленіе, т.-е. волевой актъ».

Въ «Экспериментальной дидактикѣ» Лая читаемъ, кромѣ того, слѣдующее: «Фихте сказалъ: «въ основѣ всего нашего мышленія лежатъ только наши побужденія, и у кого какія наклонности, таковы и образъ мыслей». Эти мысли Фихте какъ будто теперь въ наши дни, снова воскресаютъ»<sup>2)</sup>).

«Извѣстные въ психологіи изслѣдователи — Вундтъ въ Германіи, Рибо во Франціи, Селли въ Англии, Джемсъ и Стенли Холлъ — держатся воззрѣнія, что не представленіе, а инстинктъ, не интеллектъ, а воля, являются первой основой, дающей направленіе жизни, что уже вторично воля, какъ орудіемъ, управляетъ

<sup>1)</sup> Мейманъ, Лекціи, т. I, стр. 583, 1914 г.

<sup>2)</sup> Лай, Экспериментальная дидактика, 1905 г., стр. 9.

интеллектомъ. Они — послѣдователи волюнтаризма и противники интеллектуализма»<sup>1)</sup>.

«Разумъ и воля имѣютъ общій матеріалъ: умственное образованіе можетъ совершиться только при помощи воли; поэтому оно само уже является развитіемъ воли. Отсюда слѣдуетъ, что возможно и необходимо во всѣхъ учебныхъ предметахъ и при всякомъ матеріалѣ связывать умственное образованіе съ развитіемъ воли»<sup>2)</sup>.

Такимъ образомъ ясно, что выработка у учащихся твердаго нравственнаго характера путемъ развитія и укрѣпленія въ соотвѣтствующемъ направленіи воли и чувствъ должна быть основной задачей школы. А если такъ, то является несомнѣннымъ, что не одно о б у ч е н і е, но главнымъ образомъ в о с п и т а н і е или, во всякомъ случаѣ, в о с п и т ы в а ю щ е е о б у ч е н і е должно преобладать въ средней школѣ. Въ Англии, которую нельзя, конечно, упрекнуть въ отсталости, эта истина пустила столь прочныя корни въ жизни, что даже университеты преслѣдуютъ не столько науку, сколько воспитаніе. По словамъ Мижуева, англійскіе университеты... считаютъ главной своей задачей не столько образованіе молодыхъ людей, т.-е. сообщеніе имъ тѣхъ или иныхъ знаній, сколько ихъ в о с п и т а н і е, притомъ, какъ говорятъ англичане, воспитаніе джентльменовъ, т.-е. людей вполне добропорядочныхъ какъ въ частной, такъ и общественной жизни... Сообщение молодымъ людямъ знаній, даже поднятіе ихъ умственнаго развитія играетъ роль второстепенную. Въ общемъ университетское образованіе цѣнится, главнымъ образомъ, постольку, поскольку оно просвѣтляетъ умъ, облагораживаетъ характеръ молодого человѣка, помогаетъ ему правильно понимать свои обязанности и права, какъ человѣка и гражданина, и надлежащимъ образомъ выполнять свои обязанности, осуществлять свои права»<sup>3)</sup>.

Несомнѣнно, и у насъ все болѣе и болѣе начинаетъ преобладать сознаніе, что школа и, въ частности, средняя должна не только обучать, но и воспитывать, не только развивать умъ, но еще болѣе и укрѣплять волю въ добромъ направленіи, выбатывать характеръ. Улучшеніе положенія класснаго наставника по новымъ штатамъ показываетъ, что и закономъ 10 мая 1912 г. воспитательской дѣятельности придается важное значеніе. Однако нельзя сказать, чтобы истина о необходимости воспитывать въ школѣ сдѣлалась общепризнанной у насъ. Мы потому такъ долго и останавливались на этомъ чрез-

<sup>1)</sup> Ibid., стр. 11.

<sup>2)</sup> Ibid., стр. 388.

<sup>3)</sup> «Журн. Мин. Нар. Просв.» 1915 г., февраль, «Англійскіе университеты», стр. 186.

вычайно важномъ вопросѣ, что даже среди педагоговъ можно встрѣтить такихъ, которые держатся иного взгляда. Такъ, нѣкій г. «Педагогъ» въ газетѣ «Кіевлянинъ», въ статьѣ: «Не въ правдѣ ли спасеніе?» пишетъ, что «школа учитъ, а родители воспитываютъ»<sup>1)</sup>. Съ нашей точки зрѣнія, основанной не на личномъ, субъективномъ мнѣніи, а на указанныхъ выше авторитетахъ, подобный взглядъ можетъ высказать только отсталый педагогъ или же лжепедагогъ. Какъ есть классицизмъ и псевдоклассицизмъ, такъ есть педагоги и псевдопедагоги, къ числу которыхъ и принадлежитъ, очевидно, указанный педагогъ. Вѣдь, далеко не всѣ родители въ состояніи заниматься воспитаніемъ своихъ дѣтей. Но если и семья и школа будутъ пренебрегать этимъ дѣломъ, то гдѣ же, откуда взяться воспитаннымъ людямъ? Нѣтъ, ужъ пусть лучше школа подвергнется нареканіямъ подобныхъ педагоговъ и другихъ лицъ, да будетъ вести свое дѣло согласно съ новѣйшими требованіями науки, занимающейся вопросами воспитанія.

Если это — истина, что школа должна воспитывать, то не менѣе кажется намъ истиной и то, что главнымъ образомъ и больше всего эта обязанность должна лежать на классномъ наставникѣ. Конечно, и директоръ, и инспекторъ, и каждый преподаватель, желающій быть истиннымъ педагогомъ (дѣтководителемъ), долженъ заботиться о воспитаніи учащихся. Но на директорѣ лежитъ много и другихъ обязанностей (административныхъ, канцелярскихъ и т. п.); инспекторъ, пожалуй, менѣе занятъ другими обязанностями, такъ сказать, невоспитательскими, но и онъ не можетъ знать учениковъ всего учебнаго заведенія такъ хорошо, какъ можетъ знать учениковъ своего класса наставникъ. Инспекторъ, намъ кажется, долженъ, подъ главнымъ руководствомъ директора, направлять и объединять дѣятельность классныхъ наставниковъ, а послѣдніе непосредственно заниматься воспитаніемъ учениковъ своего класса. Преподаватели отдѣльныхъ предметовъ тоже не имѣютъ возможности изучить учениковъ такъ, какъ классный наставникъ, потому что, во-1-хъ, преподаватель знаетъ ученика постольку, поскольку дѣло касается одного какого-нибудь предмета (латинскаго языка, математики и т. п.); во-2-хъ, у cadaго преподавателя бываетъ на рукахъ класса 3—5, не менѣе: нельзя же изучить 120—200 учениковъ такъ, какъ, скажемъ, 40 учениковъ. Ясное дѣло, что на классномъ наставникѣ должна лежать главная обязанность — воспитать волю и характеръ своихъ учениковъ. Такимъ образомъ, становится очевидной въ высшей степени в а ж н а я р о л ь к л а с с

---

<sup>1)</sup> «Вѣстникъ Школы», 1915, № 68, стр. 1134.

наго наставника какъ для учащагося юношества, такъ вмѣстѣ съ тѣмъ и для будущаго всей нашей родины. Не даромъ еще Лейбницъ говорилъ: «Дайте намъ воспитаніе, и мы меньше, чѣмъ въ столѣтіе, измѣнимъ характеръ Европы».

Къ сожалѣнію, не всѣ классные наставники сознаютъ это и, серьезнѣе относясь къ учительскимъ обязанностямъ, готовясь къ нимъ, на классное наставничество смотрятъ иногда, какъ на дѣло второстепенное, дающее извѣстную прибавку къ годовому окладу учителя. Другіе же, понимая высокую роль наставничества, все-таки не представляютъ себѣ ясно, что имъ надо дѣлать, чтобы держать знамя класснаго наставника возможно высоко.

Чтобы рѣшить этотъ вопросъ, необходимо: 1) хорошо помнить и добросовѣстно исполнять дѣйствующую инструкцію, которая, кстати сказать, несмотря на то, что дѣйствуетъ съ 1877 г., не только не идетъ въ разрѣзъ съ данными педагогической психологіи нашего времени, но, напротивъ, намѣчаетъ, какъ увидимъ, положенія, руководствуясь которыми, наставникъ, развивая свою дѣятельность, какъ разъ приходится къ выводамъ, вполне согласнымъ съ выводами экспериментальной педагогики; 2) подновлять время отъ времени свои свѣдѣнія по педагогической психологіи теоретически — путемъ чтенія сочиненій по вопросамъ воспитанія и практически — сознательно пользуясь своимъ педагогическимъ опытомъ, а еще лучше — научно поставивъ педагогическіе опыты.

Пользуясь этими источниками, наставникъ увидитъ, что всѣ его обязанности можно свести къ двумъ главнымъ: 1) изученію учениковъ своего класса и 2) воздѣйствію на нихъ.

## І. Изученіе учениковъ.

Какъ видно изъ 4 § Инструкціи, отъ класснаго наставника ожидается «строгаго разсчитанное и цѣлесообразное примѣненіе воспитательныхъ и дисциплинарныхъ мѣръ». А чтобы примѣненіе было именно такимъ, необходимо хорошо знать то существо, которое мы беремъ воспитывать. Еще Ушинскій въ 67 г. («Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія») писалъ, что если педагогика хочетъ воспитать человѣка во всѣхъ отношеніяхъ, то она должна прежде узнать его тоже во всѣхъ отношеніяхъ. Новѣйшая педагогика всецѣло построена на этой мысли. Такъ, въ предисловіи къ 1-му русскому изданію «Лекцій» Меймана мы читаемъ:

«Новое педагогическое теченіе, получившее названіе экспериментальной педагогики, могло бы съ такимъ же правомъ быть названо

Относительно средствъ къ достиженію этой задачи взгляды педагоговъ, пожалуй, не такъ сходны, какъ относительно самой задачи. Пироговъ, напр., главнымъ средствомъ къ воспитанію нравственности считалъ самое науку и развитіе здраваго смысла. Такъ, въ 60-хъ годахъ онъ писалъ: «Самое дѣйствительное средство къ улучшенію нравственности въ учебныхъ заведеніяхъ есть самая наука, и учитель, знающій свое дѣло, есть вмѣстѣ съ тѣмъ самый лучший воспитатель»<sup>1)</sup>).

«Если кто воспитываетъ человѣка у насъ, такъ это наука и жизнь»<sup>2)</sup>).

«Не будетъ ли вѣрнѣе, вмѣсто всѣхъ попытокъ, столько разъ неудавшихся, улучшить нравственность путемъ чисто-нравственныхъ мѣръ, обратить всю дѣятельность школы на развитіе здраваго смысла путемъ науки? Развивъ его въ новомъ поколѣніи, намъ не нужно будетъ много опасаться за его нравственность. Она всегда лучше тамъ, гдѣ болѣе здраваго смысла»<sup>3)</sup>).

Съ такой точки зрѣнія, наибольшее значеніе въ школѣ должно принадлежать развитію интеллекта. Современная школа до послѣдняго времени главное свое вниманіе и обращала на интеллектуальное развитіе учащихся. Обученіе стало играть большую роль, чѣмъ воспитаніе. И это не только у насъ, но и у другихъ народовъ. Ферстеръ въ упомянутомъ выше сочиненіи говоритъ: «Центральнымъ пунктомъ существующей школьной системы служить мысль о рѣшающемъ значеніи интеллектуальнаго развитія... Нельзя не цѣнить интеллектуальнаго развитія, но слѣдуетъ рѣшительно отказаться отъ иллюзіи, будто одного его достаточно, чтобы обезпечить моральную культуру... Высшее знаніе невозможно безъ основательнаго просвѣтленія и укрѣпленія характера. Все то, что имѣетъ рѣшающее значеніе для работы интеллекта, коренится въ в о с п и т а н і и в о л и и можетъ проистекать только изъ него. Вмѣстѣ съ Мейманомъ Ферстеръ полагаетъ, — что вся наша педагогическая и дидактическая система страдаетъ тѣмъ фундаментальнымъ недостаткомъ, что она не замѣчаетъ чрезвычайной важности воздѣйствія на жизнь чувства и в о л и дѣтей для всей ихъ умственной работы и общаго духовнаго преуспѣянія»<sup>4)</sup>).

Такимъ образомъ, въ наше время замѣчается поворотъ во взглядахъ на средства къ достиженію основной цѣли школы: такимъ средствомъ

<sup>1) 2) 3)</sup> Н. И. Пироговъ, Собраніе литературно-педагогическихъ статей. Кіевъ 1861 г., стр. 128, 144, 188.

<sup>4)</sup> «Журн. Мин. Нар. Просв.» 1915 г., апр., ст. Вл. Фармаковского, стр. 186—188.

считается развитие не интеллекта, а воли и чувства учениковъ. Что этотъ взглядъ въ педагогикѣ — господствующій въ настоящее время, можно доказать ссылками на такихъ авторитетныхъ педагоговъ, какъ Мейманъ, Лай и др.

Первый изъ нихъ въ своихъ «Лекціяхъ по экспериментальной педагогикѣ» говоритъ: «Если теперь мы видимъ, что интеллектуальная одаренность не спасаетъ личность отъ такого ослабленія воли, что всякій успѣхъ въ упражненіи есть проявленіе воли, что умственная дѣятельность всегда опредѣляется организаціей воли и характера, то этимъ доказывается основательность педагогическаго волюнтаризма, который видитъ въ правильномъ обращеніи съ жизнью воли и чувства ребенка основу для воздѣйствія на него воспитателя. Не умственная даровитость, какъ таковая, гарантируетъ пригодность человѣка для дальнѣйшей жизни, а качества его воли, сила и тонкость его эмоціональныхъ реакцій. Это подтверждаютъ также и наблюденія надъ взрослыми: воля, направленная на достиженіе чего-нибудь, опредѣляетъ собою судьбу человѣка»<sup>1)</sup>).

Какъ говорится въ указанной выше статьѣ г. Фармаковскаго, въ послѣднее время волюнтаризмъ нашелъ многихъ сторонниковъ въ средѣ извѣстныхъ естествоиспытателей, психологовъ и педагоговъ. Такъ, Флексичъ, извѣстный классическими работами по анатоміи, говоритъ, что изученіе мозга привело его къ рѣшительному заключенію, что воля есть первичная сила души. Въ томъ же смыслѣ высказывается одинъ изъ основателей экспериментальной педагогики, Лай. Первые слѣды психической жизни, говоритъ онъ, проявляются у ребенка въ его движеніяхъ, которыя выражаютъ собою безсознательное, но непреодолимое устремленіе, т.-е. волевой актъ».

Въ «Экспериментальной дидактикѣ» Лая читаемъ, кромѣ того, слѣдующее: «Фихте сказалъ: «въ основѣ всего нашего мышленія лежатъ только наши побужденія, и у кого какія наклонности, такъ и образъ мыслей». Эти мысли Фихте какъ будто теперь въ наши дни, снова воскресаютъ»<sup>2)</sup>).

«Извѣстные въ психологіи изслѣдователи — Вундтъ въ Германіи, Рибо во Франціи, Селли въ Англии, Джемсъ и Стенли Холль — держатся воззрѣнія, что не представленіе, а инстинктъ, не интеллектъ, а воля, являются первой основой, дающей направленіе жизни, что уже вторично воля, какъ орудіемъ, управляетъ

<sup>1)</sup> Мейманъ, Лекціи, т. I, стр. 583, 1914 г.

<sup>2)</sup> Лай, Экспериментальная дидактика, 1905 г., стр. 9.

интеллектомъ. Они — послѣдователи волюнтаризма и противники интеллектуализма»<sup>1)</sup>.

«Разумъ и воля имѣютъ общій матеріалъ: умственное образованіе можетъ совершиться только при помощи воли; поэтому оно само уже является развитіемъ воли. Отсюда слѣдуетъ, что возможно и необходимо во всѣхъ учебныхъ предметахъ и при всякомъ матеріалѣ связывать умственное образованіе съ развитіемъ воли»<sup>2)</sup>.

Такимъ образомъ ясно, что выработка у учащихся твердаго нравственнаго характера путемъ развитія и укрѣпленія въ соотвѣтствующемъ направленіи воли и чувствъ должна быть основной задачей школы. А если такъ, то является несомнѣннымъ, что не одно о б у ч е н і е, но главнымъ образомъ в о с п и т а н і е или, во всякомъ случаѣ, в о с п и т ы в а ю щ е е о б у ч е н і е должно преобладать въ средней школѣ. Въ Англии, которую нельзя, конечно, упрекнуть въ отсталости, эта истина пустила столь прочные корни въ жизни, что даже университеты преслѣдуютъ не столько науку, сколько воспитаніе. По словамъ Мижуева, англійскіе университеты... считаютъ главной своей задачей не столько образованіе молодыхъ людей, т.-е. сообщеніе имъ тѣхъ или иныхъ знаній, сколько ихъ в о с п и т а н і е, притомъ, какъ говорятъ англичане, воспитаніе джентльменовъ, т.-е. людей вполне добропорядочныхъ какъ въ частной, такъ и общественной жизни... Сообщение молодымъ людямъ знаній, даже поднятіе ихъ умственнаго развитія играетъ роль второстепенную. Въ общемъ университетское образованіе цѣнится, главнымъ образомъ, постольку, поскольку оно просвѣтляетъ умъ, облагораживаетъ характеръ молодого человѣка, помогаетъ ему правильно понимать свои обязанности и права, какъ человѣка и гражданина, и надлежащимъ образомъ выполнять свои обязанности, осуществлять свои права»<sup>3)</sup>.

Несомнѣнно, и у насъ все болѣе и болѣе начинаетъ преобладать сознаніе, что школа и, въ частности, средняя должна не только обучать, но и воспитывать, не только развивать умъ, но еще болѣе и укрѣплять волю въ добромъ направленіи, вырабатывать характеръ. Улучшеніе положенія класснаго наставника по новымъ штатамъ показываетъ, что и закономъ 10 мая 1912 г. воспитательской дѣятельности придается важное значеніе. Однако нельзя сказать, чтобы истина о необходимости воспитывать въ школѣ сдѣлалась общепризнанной у насъ. Мы потому такъ долго и останавливались на этомъ чрез-

<sup>1)</sup> Ibid., стр. 11.

<sup>2)</sup> Ibid., стр. 388.

<sup>3)</sup> «Журн. Мин. Нар. Просв.» 1915 г., февраль, «Англійскіе университеты», стр. 186.

вычайно важномъ вопросѣ, что даже среди педагоговъ можно встрѣтить такихъ, которые держатся иного взгляда. Такъ, нѣкій г. «Педагогъ» въ газетѣ «Кіевлянинъ», въ статьѣ: «Не въ правдѣ ли спасеніе?» пишетъ, что «школа учить, а родители воспитываютъ»<sup>1)</sup>. Съ нашей точки зрѣнія, основанной не на личномъ, субъективномъ мнѣніи, а на указанныхъ выше авторитетахъ, подобный взглядъ можетъ высказать только отсталый педагогъ или же лжепедагогъ. Какъ есть классицизмъ и псевдоклассицизмъ, такъ есть педагоги и псевдопедагоги, къ числу которыхъ и принадлежитъ, очевидно, указанный педагогъ. Вѣдь, далеко не всѣ родители въ состояніи заниматься воспитаніемъ своихъ дѣтей. Но если и семья и школа будутъ пренебрегать этимъ дѣломъ, то гдѣ же, откуда вѣзяться воспитаннымъ людямъ? Нѣтъ, ужъ пусть лучше школа подвергнется нареканіямъ подобныхъ педагоговъ и другихъ лицъ, да будетъ вести свое дѣло согласно съ новѣйшими требованіями науки, занимающейся вопросами воспитанія.

Если это — истина, что школа должна воспитывать, то не менѣе кажется намъ истиной и то, что главнымъ образомъ и больше всего эта обязанность должна лежать на классномъ наставникѣ. Конечно, и директоръ, и инспекторъ, и каждый преподаватель, желающій быть истиннымъ педагогомъ (дѣтководителемъ), долженъ заботиться о воспитаніи учащихся. Но на директорѣ лежитъ много и другихъ обязанностей (административныхъ, канцелярскихъ и т. п.); инспекторъ, пожалуй, менѣе занятъ другими обязанностями, такъ сказать, невоспитательскими, но и онъ не можетъ знать учениковъ всего учебнаго заведенія такъ хорошо, какъ можетъ знать учениковъ своего класса наставникъ. Инспекторъ, намъ кажется, долженъ, подъ главнымъ руководствомъ директора, направлять и объединять дѣятельность классныхъ наставниковъ, а послѣдніе непосредственно заниматься воспитаніемъ учениковъ своего класса. Преподаватели отдѣльныхъ предметовъ тоже не имѣютъ возможности изучить учениковъ такъ, какъ классный наставникъ, потому что, во-1-хъ, преподаватель знаетъ ученика постольку, поскольку дѣло касается одного какого-нибудь предмета (латинскаго языка, математики и т. п.); во-2-хъ, у каждаго преподавателя бываетъ на рукахъ класса 3—5, не менѣе: нельзя же изучить 120—200 учениковъ такъ, какъ, скажемъ, 40 учениковъ. Ясное дѣло, что на классномъ наставникѣ должна лежать главная обязанность — воспитать волю и характеръ своихъ учениковъ. Такимъ образомъ, становится очевидной въ высшей степени важная роль класс-

---

<sup>1)</sup> «Вѣстникъ Школы», 1915, № 68, стр. 1134.

наго наставника какъ для учащагося юношества, такъ вмѣстѣ съ тѣмъ и для будущаго всей нашей родины. Не даромъ еще Лейбницъ говорилъ: «Дайте намъ воспитаніе, и мы меньше, чѣмъ въ столѣтіе, измѣнимъ характеръ Европы».

Къ сожалѣнію, не всѣ классные наставники сознаютъ это и, серьезнѣе относясь къ учительскимъ обязанностямъ, готовясь къ нимъ, на классное наставничество смотрятъ иногда, какъ на дѣло второстепенное, дающее извѣстную прибавку къ годовому окладу учителя. Другіе же, понимая высокую роль наставничества, все-таки не представляютъ себѣ ясно, что имъ надо дѣлать, чтобы держать знамя класснаго наставника возможно высоко.

Чтобы рѣшить этотъ вопросъ, необходимо: 1) хорошо помнить и добросовѣстно исполнять дѣйствующую инструкцію, которая, кстати сказать, несмотря на то, что дѣйствуетъ съ 1877 г., не только не идетъ въ разрѣзъ съ данными педагогической психологіи нашего времени, но, напротивъ, намѣчаетъ, какъ увидимъ, положенія, руководствуясь которыми, наставникъ, развивая свою дѣятельность, какъ разъ придти къ выводамъ, вполне согласнымъ съ выводами экспериментальной педагогики; 2) подновлять время отъ времени свои свѣдѣнія по педагогической психологіи теоретически — путемъ чтенія сочиненій по вопросамъ воспитанія и практически — сознательно пользуясь своимъ педагогическимъ опытомъ, а еще лучше — научно поставивъ педагогическіе опыты.

Пользуясь этими источниками, наставникъ увидитъ, что всѣ его обязанности можно свести къ двумъ главнымъ: 1) изученію учениковъ своего класса и 2) воздѣйствію на нихъ.

## **I. Изученіе учениковъ.**

Какъ видно изъ 4 § Инструкціи, отъ класснаго наставника ожидается «строгаго разсчитанное и цѣлесообразное примѣненіе воспитательныхъ и дисциплинарныхъ мѣръ». А чтобы примѣненіе было именно такимъ, необходимо хорошо знать то существо, которое мы беремъ воспитывать. Еще Ушинскій въ 67 г. («Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія») писалъ, что если педагогика хочетъ воспитать человѣка во всѣхъ отношеніяхъ, то она должна прежде узнать его тоже во всѣхъ отношеніяхъ. Новѣйшая педагогика всецѣло построена на этой мысли. Такъ, въ предисловіи къ 1-му русскому изданію «Лекцій» Меймана мы читаемъ:

«Новое педагогическое теченіе, получившее названіе экспериментальной педагогики, могло бы съ такимъ же правомъ быть названо

психологической педагогикой, ибо за свой отправной пунктъ оно принимаетъ самого ребенка и его душевный міръ. Поэтому и воздѣйствовать на развивающуюся личность новая педагогика хочетъ, всегда считаясь съ душевнымъ содержаніемъ этой личности, а не прибѣгая къ простому внѣдренію познаній и правилъ поведенія, какъ это практиковалось, да и понынѣ еще практикуется, педагогами стараго закала. Естественно, что при такой постановкѣ на первый планъ выдвигаются не столько вопросы обученія ребенка, сколько вопросъ и зученія ребенка. Только на твердо установленныхъ психологическихъ основаніяхъ возможно строить разумную теорію воздѣйствія на дѣтей.

Такимъ образомъ, слѣдуя указаніямъ педагогики, классный наставникъ прежде всего долженъ заняться изученіемъ учениковъ своего класса. Если мы обратимся къ дѣйствующей Инструкціи, то и тамъ найдемъ цѣлый рядъ положеній, направленныхъ къ этому. Такъ, въ отдѣлѣ: «Общія положенія» мы, между прочимъ, читаемъ:

«2. Для возможно лучшаго достиженія указанныхъ имъ учебно-воспитательныхъ цѣлей, классные наставники обязаны: а) руководить одними и тѣми же учениками въ теченіе, по крайней мѣрѣ, двухъ послѣдовательныхъ годовъ; б) сноситься въ необходимыхъ случаяхъ съ родителями, родственниками или опекунами своихъ учениковъ; в) посѣщать по временамъ квартиры учениковъ... г) совѣщаться въ необходимыхъ случаяхъ съ помощниками своими, надзирателями пансіона, преподавателями класса и начальниками заведенія.

3. Классные наставники имѣютъ у себя записную книгу, въ которую вносится ими все важное, касающееся учебно-воспитательной части своего класса и каждаго изъ учениковъ въ отдѣльности и на основаніи которой они могли бы сообщать при случаѣ всѣ необходимыя директору, инспектору и преподавателямъ свѣдѣнія какъ вообще о цѣломъ классѣ, такъ и о каждомъ ученикѣ отдѣльно».

Итакъ, записная книга класснаго наставника должна служить какъ бы сокровищницей всѣхъ свѣдѣній объ ученикѣ, сокровищницей, изъ которой могли бы почерпнуть нужныя свѣдѣнія и директоръ, и инспекторъ, и преподаватели.

Имѣются ли такія книги у классныхъ наставниковъ? Книги, конечно, имѣются, но что тамъ написано — это другой вопросъ. Въ большинствѣ случаевъ въ этой книгѣ бывають заполнены дзѣ, три страницы и то чисто случайными фактами. Отсюда и происходитъ такое явленіе: когда директоръ въ совѣтѣ при сужденіи о какомъ-нибудь ученикѣ предложить классному наставнику сообщить свои свѣдѣнія

объ ученикъ, классный наставникъ въ большинствѣ отдѣляется такими фразами: «Собственно говоря, я ничего дурного за нимъ не замѣтилъ; въ общемъ онъ поведенія хорошаго, прилежный, по моему предмету учится хорошо, на урокахъ сидитъ смиренно; какъ другіе преподаватели находятъ, а у меня — ничего»... Иными словами, наставникъ переведетъ на слова отмѣтки ученика за поведеніе, прилежаніе, успѣхи и передастъ дальнѣйшую характеристику другимъ учителямъ, а тѣ, естественно, и еще меньше могутъ сказать.

Разумѣется, такихъ знаній объ ученикъ совершенно недостаточно для того, чтобы правильнымъ образомъ воздѣйствовать на ученика. Необходимо имѣть возможно точныя свѣдѣнія о личности ученика: его способностяхъ, наклонностяхъ, нравственномъ обликѣ, физическомъ состояніи и проч. Если каждый наставникъ поставитъ себѣ цѣлью изучить ученика, то у наставника найдется много матеріала — и записная книга, какой бы толщины она ни была (говоримъ безъ преувеличеній), можетъ вполне заполниться.

Средствъ для изслѣдованія учащихся педагогика указываетъ много. Но прежде всего надо отрѣшиться отъ обыкновенія мѣрять дѣтей на свой аршинъ, т.-е. заключать объ ихъ организаціи на основаніи собственной, какъ это въ большинствѣ случаевъ склонны дѣлать взрослые. Въ настоящее время считается установленнымъ, что психо-физическая организація ребенка значительно отличается отъ организаціи взрослою. Перечислить тѣлесные отличительные признаки ребенка затруднительно, такъ какъ они очень разнообразны: можно сказать, что во всѣхъ физиологическихъ процессахъ, какъ и во всѣхъ органахъ, у ребенка наблюдаются иныя свойства, нежели у взрослою. Если задаться цѣлью объединить ихъ въ опредѣленныя группы, то можно... свести ихъ къ слѣдующимъ процессамъ: явленія роста, измѣненія въ образованіи крови и въ кровообращеніи, измѣненія дыханія, голоса и рѣчи, функций кожи, пищеваренія и всасыванія, измѣненія въ функцияхъ костей и мышцъ, въ строеніи и положеніи тѣла вообще и въ дѣятельности нервной системы и органовъ чувствъ»<sup>1)</sup>.

Тутъ указаны физиологическія особенности; но несомнѣнно, что должны быть и особенности психологическія въ виду параллелизма между тѣлесными и душевными свойствами, который тоже считается установленнымъ. Надо имѣть въ виду, что духовное развитіе непосредственно связано съ мозговымъ развитіемъ, и тамъ, гдѣ мы

<sup>1)</sup> Мейманъ, Лекціи, т. I, стр. 70, изд. 3.

встрѣчаемъ кажушіяся исключенія въ параллелизмѣ духовнаго и физическаго развитія, — тамъ именно развитіе мозга не идетъ параллельно общему физическому развитію. Но, въ общемъ, мы можемъ выставить тотъ принципъ, что нормальный въ духовномъ отношеніи ребенокъ является и физически нормальнымъ, что духовно отсталый является и физически отсталымъ, и что ребенокъ, быстро развивающійся въ духовномъ отношеніи, быстро развивается и физически»<sup>1)</sup>).

Ясно, что по своей психофизической организаціи дѣти значительно отличаются отъ взрослыхъ и потому требуютъ съ нашей стороны особаго изученія.

Какими же способами можно изучать особенности каждаго воспитуемаго?

Весьма обстоятельный отвѣтъ на этотъ вопросъ находимъ въ «Педагогической психологіи» П. А. Соколова (изд. 5, испр. и дополн., стр. 15—23), руководствуясь которой мы и изложимъ то, что вполнѣ можетъ быть примѣняемо классными наставниками.

Прежде всего, какъ можно больше наблюдений — безъ этого не можетъ быть вѣрныхъ сужденій. Но это только одна сторона дѣла — количественная. Есть еще качественная сторона: какъ можно лучше наблюдайте. При этомъ, наблюдая, надо постоянно задавать себѣ вопросъ: чѣмъ данное лицо въ такомъ-то отношеніи отличается отъ другихъ лицъ? При истолкованіи наблюдений мы должны держаться правила: изъ замѣченныхъ внѣшнихъ и внутреннихъ фактовъ жизни должно считать выраженіемъ внутренней сущности только факты болѣе или менѣе постоянные, повторяющіеся неоднократно. Поэтому необходимо отдѣлять случайное отъ постояннаго».

Этимъ средствомъ классный наставникъ имѣетъ возможность пользоваться въ самыхъ широкихъ размѣрахъ. Онъ можетъ наблюдать своихъ питомцевъ во время занятій и отдыха, во время игръ и развлеченій, въ школѣ и внѣ школы, дома, при посѣщеніи квартиръ учащихся.

Дѣлу наблюденія надъ учащимися можетъ много помочь собраніе необходимыхъ свѣдѣній посредствомъ опросовъ (анкетъ) и школьно-педагогической статистики. «Сколько времени тратится дѣтьми различныхъ возрастовъ и классовъ на домашнее приготовленіе уроковъ, какія книги и занятія интересуютъ дѣтей извѣстнаго возраста, какъ и къ чему проявляется страхъ у дѣтей, и для массы другихъ вопросовъ мы можемъ получить данныя путемъ письменныхъ опросовъ

---

<sup>1)</sup> Ibid., стр. 98.

родителей или самихъ дѣтей». Этотъ способъ, широко практикуемый въ Англии и Америкѣ, далъ много хорошаго матеріала такимъ выдающимся изслѣдователямъ дѣтской организаци, какъ Стенли Холль и Джемсъ Селли. «Тщательно поставленныя и примѣненныя къ педагогическимъ цѣлямъ школьныя статистическія записи, какъ колеблются годъ за годомъ успѣхи и поведеніе учениковъ по классамъ и возрастамъ, какъ отмѣчаются изъ года въ годъ занятія учениковъ по разнымъ предметамъ и пр. и пр., также могутъ дать матеріаль для тѣхъ или другихъ педагогическихъ соображеній».

Можно надѣяться, что немалую помощь при подобномъ собираніи свѣдѣній наставнику могли бы оказать и родители, съ которыми нерѣдко приходится ему бесѣдовать относительно ихъ дѣтей. Все это дало бы возможность основательно изучить учениковъ извѣстнаго класса, и страницы записной книги класснаго наставника пестрѣли бы многочисленнымъ и довольно интереснымъ матеріаломъ.

Если бы кто изъ наставниковъ захотѣлъ пойти по этому пути и еще далѣе, онъ могъ бы примѣнить экспериментъ, на который въ наше время психологи и педагоги возлагаютъ столь большія надежды. Конечно, нельзя требовать отъ наставника, чтобы онъ могъ производить экспериментъ съ особыми техническими приспособленіями, такъ какъ для этого понадобились бы и лабораторія и приборы. Пока это можетъ быть только *rium desiderium*. Но зато наставникъ могъ бы использовать экспериментъ второго рода, для котораго не надо ни приборовъ ни лабораторіи, экспериментъ при помощи особо подобранныхъ задачъ, разрѣшеніе которыхъ и должно показать свойства испытуемой дѣятельности души. Вотъ примѣры такого экспериментирования: 1) Для того, чтобы узнать силу вниманія учениковъ даннаго класса, можно дать, напримѣръ, ученикамъ на протяженіи 10 строкъ какой-нибудь статьи зачеркивать букву *o* или *a*; число пропущенныхъ, незачеркнутыхъ буквъ будетъ служить показателемъ степени вниманія. 2) Проф. Нечаевъ, желая узнать, повышается ли способность къ работѣ подъ вліяніемъ предыдущихъ занятій (упражненіе) или, наоборотъ, понижается (усталость), взялъ для опыта 382 ученика въ возрастѣ отъ 10 до 18 лѣтъ. Учащимся предлагалось, предъ началомъ занятій и послѣ каждаго изъ уроковъ, выслушать рядъ изъ 12 двузначныхъ чиселъ, произнесенныхъ чрезъ 5 секундъ одно послѣ другого, и затѣмъ учащіеся должны были написать ихъ по памяти. Оказалось, что у 45% учениковъ умственная усталость брала очевидный перевѣсъ надъ вліяніемъ упражненія, т.е. количество чиселъ, которыя они могли вѣрно записать по памяти, послѣ каждаго урока падало. И разница въ количествѣ чиселъ, вѣрно воспроизведенныхъ до перваго урока

и послѣ пятого, доходила до 40<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, т.-е. если передъ первымъ урокомъ могли воспроизвести всѣ 12 чиселъ, послѣ 5-го изъ 12 только 4 или 5. Лишь у небольшого количества учащихся (15<sup>0</sup>/<sub>0</sub>) было обнаружено замѣтное вліяніе предшествующаго упражненія.

Несомнѣнно, такія изслѣдованія дадутъ возможность узнать наилучшимъ образомъ не только каждаго отдѣльнаго ученика, но и сдѣлать нѣкоторыя весьма важныя въ дѣлѣ воспитанія обобщенія, особенно если экспериментъ будетъ поставленъ научно. А для этого слѣдуетъ пользоваться указаніями ученыхъ, давно уже занимающихся опытами подобнаго рода и изложившихъ свои выводы въ сочиненіяхъ по психологіи и педагогикѣ. Въ частности для экспериментовъ при помощи задачъ прекраснымъ пособіемъ можетъ служить «Атласъ для экспериментально-психологическаго изслѣдованія личности» прив.-доц. Московскаго университета О. Е. Рыбакова. М. 1910 г. Тутъ приведено 57 опытовъ-задачъ съ подробнымъ ихъ объясненіемъ.

Такимъ путемъ наставникъ можетъ изучить въ значительной степени личности учащихся своего класса. Правда, въ виду новизны дѣла, далеко не всѣ вопросы, касающіеся изслѣдованія дѣтской души, одинаково полно разработаны. Тѣмъ не менѣе, если мы воспользуемся хоть тѣмъ, что есть, то и это будетъ имѣть важное значеніе для воспитанія подрастающаго поколѣнія.

Не менѣе важнымъ средствомъ для знакомства съ личностью учащихся являются ф и з і о л о г и ч е с к і я и з с л ѣ д о в а н і я. Послѣднія еще болѣе, чѣмъ психологическій экспериментъ, отличаются научно-объективнымъ характеромъ. Они даютъ намъ матеріаль, прямо-таки необходимый и важный для всякаго класснаго наставника. Важность этого матеріала для насъ станетъ очевидной, если мы обратимъ вниманіе на тотъ параллелизмъ, какой устанавливается въ наше время наукой между физиологическими и психологическими свойствами человѣка. Мы приводили уже мнѣніе объ этомъ Меймана. Еще опредѣленнѣе говоритъ объ этомъ г. Фармаковскій въ «Журн. Мин. Нар. Пр.»: Многочисленными изслѣдованіями ученыхъ доказано, что развитіе умственное идетъ обыкновенно объ руку съ развитіемъ физическимъ. Д-ръ Граціановъ первый замѣтилъ, что наиболѣе успѣвающіе ученики въ среднемъ отличаются болѣе высокимъ ростомъ. Массовыя изслѣдованія, произведенныя д-ромъ Закомъ въ московскихъ учебныхъ заведеніяхъ, блестящимъ образомъ подтвердили открытіе Граціанова, изслѣдовавшаго ростъ 6.200 дѣтей... Одновременно съ изслѣдованіями названныхъ русскихъ ученыхъ произведены были аналогичныя изслѣдованія въ Америкѣ, приведшія къ тѣмъ же результатамъ. Изслѣдованія эти произведены были Портеромъ въ

Санъ-Луи по программѣ, значительно расширенной, и надъ матеріаломъ несравненно болѣе значительнымъ. Измѣривъ ростъ, вѣсъ тѣла, объёмъ груди, объёмъ черепа и т. д. 35.000 учащихся, Портеръ нашель, что во всѣхъ показанныхъ отношеніяхъ менѣе успѣвающіе ученики отстаютъ отъ болѣе успѣвающихъ. Въ послѣднее время колоссальную работу въ данномъ направленіи исполнилъ бреславльскій народный учитель Козогъ, подвергшій изслѣдованію до 70.000 учащихся. Выводы, полученные Козогомъ, были поразительны. Оказалось, что учащіеся, отстающіе отъ сверстниковъ въ ученіи, отстаютъ отъ нихъ также и въ ростѣ, и въ вѣсѣ, и притомъ отсталость въ томъ и другомъ отношеніи обыкновенно прогрессируетъ параллельно. По замѣчанію Козога, явленіе это столь обыкновенно, что нахожденіе ученика въ томъ или другомъ классѣ во многихъ случаяхъ служить болѣе точнымъ показателемъ физическаго развитія ученика, чѣмъ принадлежность къ извѣстной возрастной группѣ. (Само собой разумѣется, что исчисленныя совпаденія обнаруживаются лишь на среднихъ выводахъ изъ массовыхъ наблюденій и не могутъ быть примѣняемы къ отдѣльнымъ единичнымъ случаямъ.) Оказалось далѣе, что чѣмъ выше типъ учебнаго заведенія, чѣмъ, слѣдовательно, выше та умственная атмосфера, которою окружены учащіеся, тѣмъ сравнительно выше и ихъ физическое развитіе»<sup>1)</sup>).

Отсюда ясно, какъ много могутъ дать классному наставнику физиологическія изслѣдованія учащихся. Правда, изслѣдованія эти производятся врачами и въ настоящее время, но въ большинствѣ случаевъ очень рѣдко. Присутствуетъ при этомъ иногда и классный наставникъ. Но присутствія тутъ мало. Классный наставникъ долженъ записать себѣ въ книгу всѣ данныя, собранныя врачомъ, и потомъ время отъ времени производить провѣрку и отмѣчать измѣненія, хотя бы и безъ врача, если послѣдній не имѣетъ возможности присутствовать. Напримѣръ, такія изслѣдованія, какъ измѣреніе роста, вѣса, наставникъ можетъ производить и безъ врача каждую четверть года, а то и чаще.

Итакъ, при помощи наблюденій, психологическаго эксперимента и физиологическихъ изслѣдованій наставникъ можетъ получить свѣдѣнія о тѣхъ свойствахъ (не всѣхъ, конечно, но многихъ), сумма которыхъ и составляетъ личность изслѣдуемаго субъекта.

Чтобы изученіе личности не носило случайнаго характера и отличалось извѣстной полнотой, лучше всего производить его по определенной программѣ. Отсылая читателей за подробностями къ книгѣ

---

<sup>1)</sup> «Журн. Мин. Нар. Просв.», 1915, февраль, ст. Вл. Фармаковского, «О совмѣстномъ обученіи», стр. 214, 215 и др.

А. Ф. Лазурскаго, «Очеркъ науки о характерахъ съ приложеніемъ программы изслѣдованія личностей». Пг. 1906 г. Ц. 1 р. 50 к., — мы приведемъ здѣсь перечень индивидуальныхъ особенностей, какъ онъ изложенъ въ книгѣ Лая («Экспериментальная дидактика», 1905 г., стр. 369). Перечень этотъ можетъ служить планомъ для собиранія свѣдѣній о каждомъ ученикѣ.

Кромѣ имени, времени и мѣста рожденія ребенка, имени, сословія и профессіи родителей или воспитателей, перечень этотъ долженъ заключать слѣдующія данныя:

### А. Наклонности и функціи.

#### I. Наслѣдственность.

#### II. Внѣшняя среда.

а) Семья: питаніе; болѣзни; продолжительность сна (глубина, комната, товарищи и т. п.); игра и отдыхъ (родъ, время, профессиональная работа, внѣшкольные уроки и т. п.); воспитаніе (мировоззрѣніе родителей, ошибки, примѣры); б) вліяніе людей: дружба и товарищество въ играхъ; общественная жизнь (улица, религіозное и политическое общеніе); в) природа, естественная среда (въ домѣ, окружающей мѣстности).

#### III. Взаимодѣйствіе въ сферѣ дѣятельности сенсорно-моторнаго аппарата.

Физическая и психическая энергія. Утомляемость. Талантъ. Черты характера.

### В. Физическія особенности.

Общія данныя. Ростъ. Вѣсъ. Ненормальности. Болѣзни.

### С. Психическія особенности.

#### I. Сенсорныя:

Типы воспріятія (зрительный, слуховой, моторный, смѣшанный).

#### II. Особенности ассоціацій.

Вниманіе. Память. Интересы.

#### III. Моторныя:

Движенія. Ловкость. Дѣйствія.

Такую таблицу классный наставникъ долженъ составить о каждомъ ученикѣ своего класса въ первую же четверть учебнаго года. Понятно, что нѣкоторыя свѣдѣнія онъ можетъ получить только отъ родителей. Таблица эта, однако, не представляетъ данныхъ устойчивыхъ, все

время остающихся одними и теми же. Составивъ таблицу, необходимо потомъ слѣдить за учениками и отмѣчать всѣ измѣненія, какія происходятъ въ теченіе школьной жизни подъ вліяніемъ тѣхъ или иныхъ обстоятельствъ. Особенно слѣдуетъ обращать вниманіе на слѣдующее: какъ показываютъ антропометрическія данныя, ходъ всего развитія ребенка совершается не равномерно, а подвергается періодическимъ колебаніямъ, при чемъ эта періодичность развитія касается, вѣроятно, не только роста и вѣса, но и в с е й органической жизни подрастающаго человѣка. Между причинами, вызывающими такія колебанія, главными считаются: 1) самое поступленіе ребенка въ школу, измѣняющее обычное условія жизни ребенка, и 2) наступленіе полового созрѣванія. Послѣднее на мальчикахъ нашей расы наблюдается обыкновенно въ возрастѣ отъ 14 до 17 лѣтъ.

Такъ какъ половое созрѣваніе особенно сильно отражается на психо-физической организаціи и приходится какъ разъ на школьный возрастъ учащихся, то наставникъ долженъ имѣть въ виду, какъ оно вліяетъ вообще на всѣхъ, и слѣдить, какъ отражается на томъ или другомъ ученикѣ въ частности.

«Время полового созрѣванія является въ большинствѣ случаевъ періодомъ быстрого и усиленнаго развитія, и часто оно приноситъ съ собою неправильности въ ходъ развитія и рѣзкія измѣненія въ физической и духовной жизни подрастающаго человѣка. Эти измѣненія касаются всѣхъ тѣлесныхъ и духовныхъ функцій ребенка, и потому желательно, чтобы въ эти годы принималось во вниманіе уменьшеніе его работоспособности»<sup>1)</sup>.

«Наступленіе половой зрѣлости,—читаемъ въ другомъ сочиненіи,—знаменуется глубокими измѣненіями въ организмѣ и обусловливаетъ важныя фізіологическія и психологическія преобразованія; оно обозначаетъ собой прямо фізіологическую и психологическую революцію, и мы знаемъ, что на ряду съ инстинктомъ самосохраненія инстинктъ сохраненія рода, жажда любви, является самой могущественной силой, управляющей человѣкомъ. Безсознательные импульсы, происходящіе отъ пробуждающагося полового инстинкта и направленные къ сохраненію рода, приводятъ къ переоцѣнкѣ прежнихъ цѣнностей: самосознаніе пробуждается въ усиленной степени; стремленіе къ самостоятельности и независимости замѣтно повышается; воспріятія, мысли, чувства и желанія подвергаются горячей критикѣ, въ это же время легко развиваются всякія болѣзни, физическія и душевныя наклонности»<sup>2)</sup>.

<sup>1)</sup> Мейманъ, Лекціи, т. I, стр. 95.

<sup>2)</sup> Лай, Экспериментальная дидактика, стр. 332—333.

Всѣ подобныя измѣненія, безусловно, заслуживаютъ того, чтобы наставникъ подмѣчалъ ихъ и заносилъ въ записную книгу. И если у класснаго наставника всегда будутъ подъ руками тщательно собранныя по указанному плану и провѣренныя данныя о каждомъ ученикѣ, тогда можно сказать, что классный наставникъ знаетъ своихъ учениковъ. По мѣрѣ того, какъ онъ будетъ узнавать ихъ, онъ будетъ относиться къ нимъ съ большей любовью, потому что, по мнѣнiю истинныхъ педагоговъ, изслѣдованiе дѣтей способствуетъ любви къ ребенку и пониманiю дѣтскаго возраста, смягчаетъ обыкновенно бессознательную борьбу между взрослыми и дѣтьми и пробуждаетъ въ сознании извѣстныя права дѣтскаго возраста. Изслѣдованiе дѣтей можетъ способствовать большему пониманiю учителемъ каждаго ученика и его душевной жизни, сокращенiю съ его стороны механизма обученiя и болѣе легкому открытiю талантовъ и способностей, имѣющихъ значенiе для дальнѣйшей жизни ученика<sup>1)</sup>.

Понятно, что только при такомъ условiи и можно цѣлесообразно воздѣйствовать на воспитуемаго.

## II. Воздѣйствiе.

«Воспитанiе и преподаванiе должны постоянно имѣть въ виду, что дѣятельность ихъ въ силу природной необходимости должна ограничиваться поощренiемъ развитiя, задержкой и видоизмѣненiемъ прирожденныхъ функцiй, инстинктовъ и наклонностей. Они никогда не будутъ въ состоянiи создать что-нибудь безусловно новое<sup>2)</sup>. Отсюда слѣдуетъ, что воздѣйствiе должно исходить изъ знанiя личности ученика и этимъ знанiемъ должно обуславливаться. Всякая мѣра воздѣйствiя должна строго сообразоваться съ той или иной чертой личности ученика. Возьмемъ, напримѣръ, часто практикуемое оставленiе ученика въ классѣ за неудовлетворительный отвѣтъ. Не на всякаго ученика эта мѣра можетъ одинаково подѣйствовать. Мы не принадлежимъ къ числу тѣхъ, кто вообще отрицательно относится къ оставленiю, какъ и къ другимъ мѣрамъ воздѣйствiя, тѣмъ не менѣе мы не можемъ не указать на случаи, когда эта мѣра пользы не приноситъ: напримѣръ, если ученикъ отвѣтилъ неудовлетворительно не по лѣни, а вслѣдствiе слабыхъ способностей, вслѣдствiе болѣзненнаго состоянiя, происходящаго иногда отъ недоѣданiя и др. подобныхъ причинъ,— оставленiе ученика будетъ для него, конечно, вреднымъ. Поэтому-то

<sup>1)</sup> Золотаревъ, «Очерки по исторiи педагогики», 1910 г., стр. 205.

<sup>2)</sup> Лай, Экспериментальная дидактика, стр. 299.

и нужно знать ученика, чтобы выяснить причину его неуспѣшности. Не можетъ врачъ прописать лѣкарство безъ діагноза: не можетъ и педагогъ примѣнять мѣры воздѣйствія, не выяснивъ истинной причины того или другого недостатка, поступка и проч. своего питомца. § 7 Инструкціи говорить: ученики, мало успѣвающіе, а равно односторонне развивающіеся, составляютъ предметъ особенной заботливости классныхъ наставниковъ; при этомъ они стремятся о т к р ы т ь и с т и н н ы я п р и ч и н ы того и другого и принимаютъ всѣ зависящія отъ нихъ мѣры къ возможному устраненію этихъ причинъ и приглашаютъ къ тому и другихъ преподавателей класса».

Если наставникъ знаетъ ученика, онъ можетъ болѣе или менѣе точно установить причину неуспѣшности. Можетъ-быть, окажется нужнымъ воздѣйствовать не на ученика, а на кого-нибудь другого. Мы разумѣемъ § 6, 9 и 26 инструкціи, гдѣ сказано:

«§ 6. Классные наставники наблюдаютъ, чтобы вѣрные имъ ученики не были обременяемы учебными занятіями и чтобы задаваемые имъ на домъ уроки и письменныя упражненія соразмѣрились съ силами ихъ.

§ 9. Классные наставники наблюдаютъ по возможности, чтобы различнаго рода постороннія занятія учениковъ не мѣшали успѣшному ходу ученія.

§ 26. Классные наставники сколько можно чаще просматриваютъ дневники учениковъ... между прочимъ, съ цѣлью предупрежденія накопленія къ какому-либо дню слишкомъ большого количества домашней работы для учениковъ. Въ случаѣ, если бы... къ какому-либо дню дѣйствительно оказалось слишкомъ много работы для учениковъ, то классные наставники соглашаютъ преподавателей къ уменьшенію или совершенной отмѣнѣ урока или письменнаго упражненія; если же при такомъ случаѣ со стороны преподавателей не послѣдуетъ согласія на такую мѣру, то классные наставники своевременно доводятъ объ этомъ до свѣдѣнія начальника заведенія, сами же ни въ коемъ случаѣ не отмѣняютъ и не уменьшаютъ занятій по чужимъ предметамъ. Повтореніе подобныхъ случаевъ доводится класснымъ начальникомъ до свѣдѣнія всего педагогическаго совѣта въ видахъ устраненія ихъ на будущее время».

Обычно наставниками рѣдко примѣняются указанныя мѣры. Мы стѣсняемся беспокоить преподавателей и склонны прибѣгать къ объясненію неуспѣшности лѣнью, потому что это гораздо проще и удобнѣе. Между тѣмъ въ настоящее время видные педагоги самый актъ лѣни подвергаютъ большому скепсису. Такъ, Мейманъ по этому поводу говоритъ: «Экспериментальному изслѣдованію слѣдовало бы

подвергнуть также вопросъ о «лѣности» учениковъ. Въ новѣйшей психологіи, физиологіи и патологіи подрастающихъ все увеличивается тенденція къ тому, чтобы видѣть въ лѣни нѣчто болѣзненное и у лѣниваго ребенка предполагать опредѣленные органическія разстройства, задержки развитія или физическія ненормальности (напр., предрасположеніе къ угнетенному душевному состоянію). Ибо у нормальнаго ребенка потребность къ дѣятельности и стремленіе дѣлать успѣхи являются основными чертами, и юный умъ, обнаруживающій лѣнь, представляется намъ просто чѣмъ-то неестественнымъ. Посредствомъ экспериментовъ, соединенныхъ съ физическимъ изслѣдованіемъ ребенка слѣдовало бы пытаться выяснить причины лѣности; послѣднія, повидимому, почти всегда заключаются въ упомянутыхъ психическихъ и физическихъ факторахъ, особенно въ слабости вниманія и воли и въ предрасположеніи къ подавленности духа, а послѣдніе, въ свою очередь, всегда обусловливаются, какъ кажется, физическими ненормальностями, напримѣръ, малокровіемъ, въ особенности анеміей мозга, плохимъ питаніемъ, затрудненнымъ дыханіемъ, дѣтской неврастеніей и истеріей. Часто случается, что характеръ преподаванія какого-либо учебнаго предмета вообще не соответствуетъ интересамъ и одаренности ученика, или преобладающіе интересы ученика не совпадаютъ съ постановкою преподаванія и т. п.; во всѣхъ этихъ случаяхъ дѣлу можетъ помочь только строго индивидуализированное обращеніе съ учениками и основательное по н и м а н і е ученика учителемъ, — послѣднее же обстоятельство во всей нашей школьной жизни является особенно большимъ мѣстомъ <sup>1)</sup>.

Французскій педагогъ Поше указываетъ въ качествѣ физическихъ причинъ лѣности: разстроенное пищевареніе, неправильное строеніе щитовидной железы, разстройство слуха, недостаточное дыханіе, плохое зрѣніе (близорукость и слабость зрѣнія), несоответствіе между типомъ одаренности и характеромъ преподаванія. Онъ дѣлаетъ слѣдующій выводъ: зачатки лѣни даются плохимъ обращеніемъ въ семьѣ, а затѣмъ ихъ развиваетъ средняя школа<sup>2)</sup>.

Если принять все это во вниманіе, то окажется, что лѣнь на лѣнь не похожа: нужно знать причину лѣни и примѣнять соответственныя мѣры, насколько это зависитъ отъ класснаго наставника.

Мѣры воздѣйствія, какъ извѣстно, могутъ быть: 1) предупредительныя, или предварительныя, когда мы стараемся не допускать воспитуемаго до совершенія преступленія, и 2) карательныя, когда

---

<sup>1)</sup> Мейманъ, Лекціи, т. I, стр. 588.

<sup>2)</sup> Ibid.

мы наказываемъ воспитанника, совершившаго уже какой-нибудь проступокъ, съ цѣлью предупредить повтореніе проступка въ будущемъ.

Мы отнюдь не думаемъ отрицать здѣсь мѣръ второго рода, наказанія за проступокъ, какъ дѣлаюгъ теперь очень часто сторонники разныхъ «новѣйшихъ» теорій, въ родѣ такъ называемаго свободного воспитанія, по которому «никакихъ карательныхъ мѣръ не допускается». Мы въ данномъ случаѣ вполне раздѣляемъ взглядъ извѣстнаго швейцарскаго педагога Ферстера, который очень обстоятельно доказываетъ неосновательность теоріи свободного воспитанія, находящаго, къ сожалѣнію, у насъ сторонниковъ даже среди педагоговъ. Только борьба закаляетъ характеръ, потому что она содѣйствуетъ концентраціи силъ и мощному развитію нравственной энергіи. Воспитаніе, которое состоитъ въ уступкахъ и поблажкахъ ребенку, которое отдастъ его на произволъ минутныхъ влеченій, ведетъ къ рабству, потому что ребенокъ не можетъ еще возвыситься самъ собой до идеальныхъ стремленій; влеченія его, не руководимыя взрослыми, всегда эгоистичны, и чѣмъ больше ему дѣлается уступокъ, тѣмъ больше онъ навывается въ дурныхъ склонностяхъ, тѣмъ дальше удаляется отъ пути къ свободѣ. Педагоги дѣтскаго произвола забываютъ, что воспитаніе должно сдѣлать ребенка лучшимъ, чѣмъ онъ есть и чѣмъ онъ можетъ быть, будучи предоставленъ самому себѣ <sup>1)</sup>.

Въ сочиненіи «Вина и искупленіе» Ферстеръ вполне логично доказываетъ необходимость карательныхъ мѣръ. Онъ говоритъ о педагогической незамѣстимости наказанія, и не только потому, что всякое здоровое нравственное чувство само стремится къ извѣстному страданію, какъ искупленію за содѣянное преступленіе (Раскольниковъ въ «Преступленіи и Наказаніи» Достоевскаго). **Н а к а з а н і е** **н е з а м ѣ н и м о** въ воспитательномъ отношеніи еще и потому, что оно апеллируетъ къ личной волѣ караемаго, утверждаетъ его личную свободу къ отвѣтственности за содѣянное. Наказывая провинившагося, общество или школа внушаетъ ему сознаніе, что его поступокъ не есть простой продуктъ «независящихъ обстоятельствъ», а есть результатъ его собственнаго, чисто личнаго рѣшенія. Замѣчено, что на здоровыхъ дѣтей наказаніе производитъ самое благопріятное вліяніе: они чувствуютъ себя до нѣкоторой степени польщенными, ибо въ наказаніи кроется возвышающій и глубоко импонирующій моментъ признанія въ нихъ свободной воли, дѣе-и правоспособности личности. Поэтому-то кое-какія **н о в ѣ й ш і я** **в о с п и т а**

<sup>1)</sup> «Журн. Мин. Нар. Просв.», 1915, апр., стр. 209—210.

тельные теченія съ ихъ всепрощеніемъ должны быть признаны — особенно по отношенію къ подрастающимъ поколѣніямъ — вреднѣйшимъ педагогическимъ лжеученіемъ. Требованіе отмѣны наказанія вообще можетъ исходить лишь отъ людей, которые не понимаютъ человѣческой природы и условій ея обновленія <sup>1)</sup>).

Да и всякая карательная мѣра въ то же время является предупредительной, поскольку она предупреждаетъ повтореніе проступка тѣмъ же лицомъ или другими. Не даромъ и Сократъ называлъ «возмездіе медициной души».

Итакъ, признавая необходимость и карательныхъ мѣръ, мы здѣсь будемъ говорить, главнымъ образомъ, о мѣрахъ предупредительныхъ какъ потому, что онѣ сравнительно рѣже примѣняются у насъ, такъ и потому, что онѣ дѣйствительнѣе и плодотворнѣе, чѣмъ карательныя.

Обыкновенно у насъ воздѣйствіе начинается тогда, когда совершенъ ученикомъ какой-нибудь проступокъ, проявлена какая-нибудь дурная черта. Тогда наставникъ разслѣдуетъ, усовѣщеваетъ, наказываетъ самъ или доводитъ до свѣдѣнія высшей инстанціи. Пока же ученикъ не напроказилъ, классный наставникъ на него не воздѣйствуетъ. Такое отношеніе къ дѣлу является совершенно неправильнымъ. Не наказаніями только, слѣдующими за проступкомъ, долженъ дѣйствовать классный наставникъ: это послѣднее средство. Онъ долженъ создавать у своихъ учениковъ такое направленіе ума, воли и чувства, чтобы они и не могли совершить проступка.

Не можемъ не вспомнить при этомъ правдивыхъ, вполне согласныхъ съ выводами современной науки воспитанія словъ одного опытнаго въ этомъ дѣлѣ директора къ класснымъ наставникамъ: «Надо, господа, предупреждать проступки учениковъ. Что же вы ждете, пока ученикъ попадетъ въ чемъ-нибудь дурномъ или же совсѣмъ перестанетъ заниматься? Доведете его до того, что потомъ придется преждевременно выходить изъ гимназіи. А чѣмъ виноватъ мальчикъ?»

И часто приходилось директору повторять этотъ упрекъ, ибо ученики нѣтъ-нѣтъ да и попадались въ такихъ проступкахъ, большинство которыхъ можно было бы предупредить, если бы были приняты своевременно мѣры. Но этого не случилось, потому что вообще, правду сказать, созидательная, воспитующая дѣятельность класснаго наставника проявляется сравнительно рѣже. Очевидно, многіе классные наставники или неправильно понимаютъ

---

<sup>1)</sup> «Вѣстникъ Воспитанія», 1911 г., № 8, стр. 153.

свою роль, или, понимая, не знаютъ, какъ ее осуществлять, или, и понимая и зная, не хотятъ исполнять своего долга. И то, и другое, и третье въ особенности — предосудительно.

Возьмемъ для примѣра такое больное мѣсто, какъ успѣшность учениковъ по разнымъ предметамъ. Обыкновенно до конца первой четверти въ этомъ отношеніи многіе наставники придерживаются выжидательной тактики: пусть-де обнаружится, кто изъ учениковъ не успѣваетъ, тогда примемъ мѣры. Намъ приходилось слышать такое разсужденіе: «какъ это можно принимать какія-нибудь мѣры для сокращенія числа неуспѣвающихъ до конца четверти, когда и самые неуспѣвающіе еще не выяснились? Только въ концѣ четверти, когда выставлены отмѣтки, выясняется, кто не успѣваетъ по одному, двумъ и болѣе предметамъ». Подобный взглядъ надо признать наивнымъ и вытекающимъ изъ простаго незнанія Инструкціи, не говоря уже о какой-нибудь педагогикѣ. Такъ, въ § 29, б, читаемъ:

«Въ классныхъ комиссіяхъ... подвергаются предварительному обсужденію отмѣтки всѣхъ преподавателей класса, имѣющія быть выставленными въ четвертной вѣдомости, что необходимо для достиженія возможнаго однообразія въ отмѣткахъ за вниманіе и прилежаніе, а также и для соблюденія возможной справедливости при оцѣнкѣ успѣховъ учениковъ вообще и тѣхъ изъ нихъ въ особенности, которые, во-первыхъ, или получили нѣсколько неудовлетворительныхъ классныхъ отмѣтокъ, но не по нерадѣнію или лѣности, а по болѣзни или по другой какой-либо уважительной причинѣ, и которые позднѣе возмѣстили все опущенное, или же, во-вторыхъ, получили въ началѣ нѣсколько хорошихъ отмѣтокъ, но потомъ предались лѣни по расчету, что неудовлетворительныя отмѣтки не могутъ уже ослабить ариѣметическаго значенія полученныхъ ими прежде хорошихъ отмѣтокъ».

§ 25, б., той же Инструкціи гласить: «Классные наставники соглашаютъ преподавателей класса... оцѣнивать насколько возможно чаще отвѣты и поведеніе учениковъ соответственными отмѣтками въ классномъ журналѣ».

Мы привели эти выдержки изъ Инструкціи потому, что большинство классныхъ наставниковъ не помнитъ ихъ, и предварительныя совѣщанія классной комиссіи бывають весьма рѣдко: обыкновенно четвертныя отмѣтки каждый преподаватель выставляетъ въ одиночку у себя дома.

Всякій классный наставникъ пусть, положа руку на сердце, скажетъ самъ себѣ: все ли то, что требуется указанными параграфами Инструкціи, онъ добросовѣстно исполняетъ? И если не все, то не

является ли онъ самъ главной причиною того, что въ его классѣ въ ту или другую четверть оказался столь низкій процентъ успѣвающихъ и столь высокій — неуспѣвающихъ? А не произошло ли отсюда, что ученикъ, имѣющій, скажемъ, за послѣднюю четверть нѣсколько двоекъ и не имѣющій права или возможности остаться, выбылъ изъ учебнаго заведенія?

Итакъ надо пользоваться, главнымъ образомъ, предупредительной системой для воспитанія юношества. Тотъ же Ферстеръ, который, какъ мы видѣли, является защитникомъ и наказаній, говоритъ слѣдующее: «Воспитательная дисциплина должна быть предупредительной, а не карательной. Надо покорить сердце ребенка, и тогда онъ добровольно будетъ дѣлать то, что соотвѣтствуетъ воспитательнымъ планамъ. Воспитатель долженъ умѣть уловлять психическіе моменты, чтобы дѣйствовать на настроеніе воспитуемаго»<sup>1)</sup>. Или въ другомъ мѣстѣ: «Воспитаніе посредствомъ крутой и мрачной строгости противно христіанству. Сущность христіанскаго воспитанія состоитъ въ томъ, чтобы брать человѣка изнутри, опираясь на его задатки духовной природы, а не держать его въ рабскомъ подчиненіи»<sup>2)</sup>. И какія бы мѣры ни предпринималъ наставникъ, всѣ онѣ должны быть проникнуты той любовью, которая, по слову Св. Писанія, все покоряетъ.

Вотъ какъ описываетъ Г. С. Петровъ въ книгѣ «Школа и Жизнь» дѣйствіе такой любви на человѣка: «Мнѣ люди всегда представляются въ видѣ градусника. Стоитъ на улицѣ морозъ, — въ градусникѣ за окномъ трубочка пуста. Вся ртуть отъ холода сжалась, ушла въ шарикъ; ея не видать. Но стоитъ подойти къ шарикю, дохнуть на него, или взять его въ руки, наша теплота сейчасъ отзовется на ртуть: она выйдетъ изъ шарика, станетъ подыматься. То же и съ людьми. Очень ужъ отъ всѣхъ насъ другъ на друга холодомъ вѣетъ. Ежимся мы всѣ, жмемся одинъ отъ другого въ сторонку, уходимъ каждый въ себя, въ свой шарикъ. Попробуйте на человѣка дохнуть любовью, пригрѣть его своею теплотою, — сейчасъ увидите, какъ онъ начнетъ таять, какъ въ немъ самомъ любовь ртутью пойдетъ быстро вверхъ»<sup>3)</sup>.

Сказавши о системѣ воздѣйствія вообще, мы отмѣтимъ далѣе, въ чемъ же въ частности это воздѣйствіе можетъ отражаться на психофизической организаціи учениковъ; что можетъ сдѣлать классный наставникъ для физическаго развитія, для развитія интеллекта,

<sup>1)</sup> «Журн. Мин. Нар. Просв.», 1915 г., апр., ст. Вл. Фармаковскаго, стр. 213.

<sup>2)</sup> Ibid., стр. 212.

<sup>3)</sup> Петровъ, Школа и жизнь, изд. 3, стр. 171.

чувства и воли учащихся? Само собой, мы не имѣемъ въ виду излагать в с е то, что можетъ сдѣлать наставникъ, а укажемъ только на то, что обыкновенно или въ большинствѣ случаевъ упускается изъ виду и чего, по нашему мнѣнію, упускать отнюдь не слѣдовало бы.

Такъ, относительно здоровья учащихся Инструкція возлагаетъ на наставника слѣдующія обязанности (§ 16): классные наставники наблюдаютъ за надлежащимъ исполненіемъ всѣхъ мѣръ относительно поддержанія чистоты воздуха и соблюденія всѣхъ прочихъ гигиеническихъ условій въ классной комнатѣ и обращаютъ особенно заботливое вниманіе на учениковъ болѣзненныхъ и имѣющихъ тѣлесные недостатки, приглашая къ тому же и прочихъ преподавателей класса». Это наставники, конечно, дѣлаютъ. Но, не ограничиваясь этимъ, классный наставникъ могъ бы сдѣлать еще больше, разъясняя ученикамъ уже съ низшихъ классовъ важнѣйшія правила гигиены и необходимость соблюденія ихъ. Правда, въ нѣкоторыхъ учебныхъ заведеніяхъ гигиена преподается въ качествѣ необязательнаго предмета; но преподается только въ старшихъ классахъ, когда уже могутъ выработаться многія нежелательныя привычки, и, кромѣ того, преподается далеко не во всѣхъ учебныхъ заведеніяхъ. Между тѣмъ для здоровья учащихся весьма важно, чтобы они знали основныя правила элементарной гигиены и соблюдали ихъ не только въ стѣнахъ школы, но и внѣ ея, у себя дома или на квартирѣ, и классный наставникъ сдѣлалъ бы большое и общепользное дѣло, если бы при помощи бесѣдъ въ свободное время разъяснилъ ученикамъ важнѣйшія правила гигиены хотя бы школьнаго возраста, напр., какъ слѣдовало бы распределить внѣурочный день — въ какіе часы готовить уроки, когда и сколько времени слѣдуетъ употреблять на отдыхъ, какъ использовать время для отдыха, когда ложиться спать и сколько времени нужно удѣлять сну; какое значеніе имѣетъ опрятность во всемъ: въ костюмѣ, содержаніи книгъ, тетрадей (обратить вниманіе на необходимость мыть руки по приходѣ изъ класса!) и т. п., полезно ли читать книги, особенно захватывающаго содержанія, передъ самымъ сномъ; какъ надо держать себя при чтеніи, писаніи, съ какой стороны долженъ быть свѣтъ, на какомъ разстояніи отъ глазъ держать книгу, тетрадь и проч. Все это, скажутъ, истины, весьма извѣстныя. Конечно, извѣстныя, только не ребенку, поступившему въ учебное заведеніе и живущему на квартирѣ. Кто же разъяснить ему все это, какъ не классный наставникъ?

Посѣщая квартиры учениковъ, наставникъ можетъ наблюдать, принимаются ли во вниманіе его наставленія, а также и то, удовлетворяетъ ли комната, въ которой живетъ ученикъ, гигиеническимъ

требованіямъ. Классный наставникъ долженъ принять всѣ зависящія мѣры, чтобы ученикъ жилъ въ благопріятныхъ для здоровья условіяхъ.

Заботы объ интеллектуальномъ развитіи лежатъ на ответственности всѣхъ преподавателей. Роль класснаго наставника въ данномъ случаѣ должна быть объединяющая и, такъ сказать, освѣдомляющая: какъ болѣе всѣхъ знающій своихъ учениковъ, онъ долженъ освѣдомлять преподавателей, какими особенностями отличается извѣстный ученикъ, къ какому типу памяти принадлежитъ онъ, къ чему наиболѣе склоненъ по природѣ и т. п. Особенное вниманіе долженъ обращать классный наставникъ на чтеніе книгъ. Мы не станемъ говорить о пользѣ хорошихъ книгъ для всякаго ученика — это такъ всѣмъ понятно. Но мы не можемъ не остановиться на вопросѣ о томъ, кто долженъ руководить чтеніемъ книгъ.

Г. попечитель Кавказскаго учебнаго округа предложилъ въ истекшемъ 1914—1915 учебномъ году начальникамъ среднихъ учебныхъ заведеній обсудить въ педагогическихъ совѣтахъ всѣ вопросы, относящіеся къ внѣшкольному чтенію учащихся, заняться устройствомъ классныхъ бібліотекъ и просить классныхъ наставниковъ не только слѣдить за чтеніемъ учащихся, но и представлять каждую четверть года списки прочитанныхъ книгъ, а также и свѣдѣнія о томъ, какъ и когда производилась провѣрка домашняго чтенія. «Вѣстникъ Воспитанія» (1914 г., № 9), привѣтствуя въ принципѣ предложеніе попечителя, протестуетъ противъ возложенія новыхъ обязанностей на классныхъ наставниковъ, которые и безъ того обременены массой канцелярскаго работы. По мнѣнію «Вѣстника Воспитанія», естественнѣе всего возложить это дѣло на одного или нѣсколькихъ руководителей-спеціалистовъ («Родной языкъ въ школѣ», 1914—1915 г., № 7, въ отд. литературной хроники).

Очевидно, писавшій въ «Вѣстникѣ Воспитанія» не знаетъ (или забылъ) § 10 инструкціи и потому считаетъ подобныя обязанности новыми. Въ упомянутомъ параграфѣ сказано: «классные наставники... по возможности, наблюдаютъ, насколько приносятъ пользу ученикамъ домашнее чтеніе и не препятствуетъ ли оно исполненію прямыхъ ихъ обязанностей. Классные наставники вообщеруководятъ выборомъ книгъ для домашняго чтенія учениковъ своего класса, въ чемъ имъ обязаны оказывать содѣйствіе и всѣ прочіе преподаватели класса». Такимъ образомъ, никакой новой обязанности не возлагается. Эта обязанность давно уже лежитъ на классныхъ наставникахъ, которые, очевидно, въ нѣкоторыхъ мѣстахъ такъ мало осуществляютъ ее, что забыли даже о ея существованіи. Поэтому-то, дабы руководство

было болѣе серьезнымъ, и не мѣшаетъ заносить слѣды его на бумагу хотя бы въ видѣ тѣхъ списковъ, какіе предложены начальствомъ Кавказскаго учебнаго округа. Да и кому же, при существующемъ положеніи дѣлъ, удобнѣе всего руководить чтеніемъ учащихся, какъ не наставнику? Въдь ни одинъ учитель (хотя бы и русскаго яз.) не можетъ знать своихъ учениковъ (мы предполагаемъ з н а н і е въ изложенномъ выше смыслѣ) такъ, какъ классный наставникъ, и времени у отдѣльнаго преподавателя для бесѣдъ съ своими учениками меньше, чѣмъ у наставника.

Говорять, что едва ли классные наставники способны быть такими энциклопедистами, чтобы отчетливо знать всю школьную литературу, и что лучше всего было бы возложить это дѣло на одного или нѣсколькихъ руководителей-спеціалистовъ. Что и говорить, это было бы очень хорошо, но гдѣ же взять такихъ спеціалистовъ? Ни одинъ преподаватель не можетъ быть знакомъ со всею школьной литературой, каждый знакомъ съ литературой по своему предмету. Тѣмъ не менѣе, это не значитъ, чтобы онъ не могъ руководить чтеніемъ учащихся при помощи другихъ преподавателей. Поэтому удобнѣе всего было бы раздѣлить этотъ трудъ такимъ образомъ: учителя русскаго языка и другихъ предметовъ составляютъ списки книгъ, рекомендуемыхъ ими для учениковъ извѣстнаго класса, съ указаніемъ — какія надо прочитать о б я з а т е л ь н о и чтеніе какихъ ж е л а т е л ь н о при болѣе благопріятныхъ условіяхъ, а классный наставникъ распредѣляетъ между учениками это чтеніе и наблюдаетъ, насколько это распредѣленіе осуществляется тѣмъ или другимъ ученикомъ. Такимъ образомъ главная роль въ руководствѣ чтеніемъ принадлежитъ классному наставнику, и эта роль по силамъ всякому преподавателю-словеснику, историку, математику, а въ низшихъ классахъ и человѣку со среднимъ образованіемъ, тѣмъ болѣе, что въ затруднительныхъ случаяхъ онъ всегда можетъ обратиться за помощью къ преподавателю-спеціалисту. Во всякомъ случаѣ классный наставникъ долженъ быть болѣе, чѣмъ кто-нибудь, знакомъ съ развитіемъ своихъ учениковъ, а это знакомство необходимо для руководителя ученическимъ чтеніемъ.

Что касается воздѣйствія на чувства учащихся, то здѣсь мы обратимъ вниманіе на слѣдующее обстоятельство. Въ виду того, что пріятныя чувства повышаютъ физическую и психическую дѣятельность человѣка, а непріятныя, наоборотъ, понижаютъ, и что изъ чувствъ создаются и настроенія, которыя такъ или иначе вліяютъ на психику учениковъ, — классный наставникъ долженъ заботиться о томъ, чтобы у учащихся было, по возможности, бодрое, веселое

настроение. Между тем у наших учеников бывает нередко подавленное настроение, происходящее от разных причин — от неудачного ответа, от обиды товарищей, от самой школьной обстановки и проч. «Классные наставники, — говорится в § 17 инструкции, — наблюдают, по возможности, чтобы ученики, вновь поступающие, а равно и переходящие из других заведений, не были обижаемы их сотоварищами». Мало того: если ученик получил неудовлетворительную отметку за ответ, классный наставник должен успокоить, ободрить его. Пусть наставник замечит в таком случае отца или мать, всегда готовых принести облегчение тоскующему. Прекрасным средством в подобных случаях педагоги психологи считают — дать ученику высказаться, излить свою душу. Так, у Меймана читаем: «Случай... показали, какое огромное значение имеет вполне свободная беседа подростка, удрученного какою-нибудь душевною тяготою, с воспитателем, которому он безусловно доверяет, и как подобная беседа благотворно отражается и на его физическом состоянии, и на его нравственном состоянии»<sup>1)</sup>. Самая обстановка как класса, так и всей школы имеет важное значение для настроения. По мнению, напр., П. А. Соколова, для большинства не проходит ни одно, самое внешнее впечатление. Поэтому следует заботиться о том, чтобы приятное впечатление производила и самая школа, как совне, так и снутри. Школа должна манить, чтобы приятно было и входить и быть в ней. В ее окраске не должно быть мрачных, убивающих тонов, в роде синяго, фиолетоваго. Ее классы должны быть светлы и веселы, чтобы в них энергично чувствовалось... Все это, конечно, мелочи. Но кто знает могущественную силу настроений и знает, какими ничтожными впечатлениями и мелочами они создаются, тот никогда не станет отрицать значения и самых последних мелочей школьной жизни и обстановки<sup>2)</sup>. Конечно, далеко не все здесь зависит от класснаго наставника, но чистота и опрятность как в классной комнатѣ, так и у самих учеников должны быть предметом неослабывающей заботы наставника, который, согласно § 15 Инструкции, «наблюдает как за опрятностью самих учеников, так и за исправнымъ и опрятнымъ содержаніемъ ими своихъ учебниковъ, классныхъ пособій и тетрадей». Въ своемъ мѣстѣ мы говорили, что это необходимо въ гигиеническихъ цѣляхъ, но не менѣе важны чистота и опрятность и для эстетическаго развитія учащихся.

<sup>1)</sup> Мейманъ, Лекціи, I т., стр. 586.

<sup>2)</sup> Соколовъ, Педагогическая психологія, стр. 162—163.

Но больше всего, какъ мы говорили, слѣдуетъ обращать вниманіе на развитіе воли ученика въ добромъ направленіи, на выработку характера. Психологи (Н. Лосскій, Соколовъ) различаютъ слѣдующіе виды характера: чувственный (когда преобладаютъ стремленія къ удовлетворенію физическихъ потребностей), эгоцентрической (стремленіе къ утвержденію своего «я», его власти и силы) и сверхличный, идеальный (стремленіе къ удовлетворенію высшихъ интересовъ, требующихъ самоотданія и, въ извѣстномъ смыслѣ, самоотреченія). Когда ни одни изъ указанныхъ стремленій не пріобрѣтаютъ болѣе или менѣе постояннаго преимущества, и въ разныхъ случаяхъ воля склоняется то къ тому, то къ другому, получается непостоянный характеръ, или нравственная безхарактерность (см. у Соколова, стр. 242). Наша школа выпускаетъ едва ли не больше всего лицъ, отличающихся такой безхарактерностью. Конечно, плохо, если у человѣка чувственный или эгоцентрической характеръ. Но нѣтъ ничего хорошаго и въ человѣкѣ, отличающемся нравственной безхарактерностью. Въ самомъ дѣлѣ, можно ли такого человѣка считать «зрѣлымъ». Можно ли положиться на него? Какъ тонкая былинка отъ вѣтра, можетъ склониться онъ въ ту или иную сторону подъ вліяніемъ тѣхъ или иныхъ условій, особенно среды, въ которую попадетъ онъ по выходѣ изъ школы. Не такіе «типы» нужны народу и государству въ наше время, да и всегда. Только характеры сильные съ явной, опредѣленной наклонностью въ хорошую сторону, и могутъ быть полезны для общества. А для того, чтобы создать такихъ людей, необходимо направлять всѣ усилія къ тому, чтобы выработать въ ученикѣ сверхличный, идеальный характеръ.

Насколько это важно и какую роль должна играть въ созданіи такихъ характеровъ школа — объ этомъ мы достаточно говорили въ своемъ мѣстѣ. Теперь мы остановимся на тѣхъ средствахъ, тѣхъ мѣрахъ, которыя долженъ принять съ своей стороны классный наставникъ, чтобы содѣйствовать школѣ въ достиженіи намѣченныхъ цѣлей. Опять-таки оговариваемся, что мы не можемъ указать здѣсь всѣхъ возможныхъ средствъ, а остановимся только на тѣхъ, которыя, по нашему мнѣнію, наиболѣе достигаютъ указанной цѣли.

Большое значеніе, прежде всего, мы придаемъ въ данномъ случаѣ бесѣдѣ съ учениками. Бесѣды нужно понимать не въ смыслѣ разговора съ учениками, а въ смыслѣ рѣчи учителя къ ученикамъ наподобіе тѣхъ бесѣдъ, которыя ведутъ пастыри духовные съ своими пасомыми. Примѣромъ такихъ бесѣдъ могутъ служить уроки социальной морали для дѣтей по Фр. Ферстеру, изложенные въ «Вѣстникѣ Воспитанія», 1910 г., № 5, стр. 25—51. Подобная бесѣда должна

вестись не въ формѣ научной, мало понятной для учениковъ лекціи, а въ формѣ простого, доступнаго пониманію учениковъ разсказа, съ примѣрами изъ обычной жизни учениковъ, съ указаніемъ на выдающіеся факты изъ жизни великихъ людей и т. п. Насколько намъ приходилось наблюдать, классные наставники рѣдко бесѣдуютъ такимъ образомъ со своими учениками. Между тѣмъ, эти бесѣды должны дѣйствовать на молодежь очень благотворно. Несомнѣнно, что многіе дурные поступки учениковъ совершаются по невѣдѣнію, потому что ученикъ не отдаетъ себѣ отчета — дурно это или хорошо, многіе изъ подражанія, изъ чувства солидарности, товарищества и т. д. Классный наставникъ и долженъ почаще разяснять, что хорошо и что дурно, не ожидая, пока совершится какой-нибудь проступокъ со стороны учениковъ.

Въ Америкѣ, Англии, Франціи и др. странахъ, въ начальныхъ школахъ, есть особые уроки нравственности. Въ нашихъ школахъ, и начальныхъ и среднихъ, существуютъ уроки Закона Божія, но это обстоятельство не освобождаетъ ни одного учителя, а тѣмъ болѣе класснаго наставника отъ обязанности учить учениковъ нравственности. Уроковъ Закона Божія бываетъ въ средней школѣ всего два въ недѣлю при довольно обширной программѣ, и если классный наставникъ своими бесѣдами будетъ оказывать помощь законоучителю, отъ этого только выиграетъ общее дѣло воспитанія. Вѣдь, и Инструкціей, какъ мы видѣли, предполагается, что «наставникъ будетъ содѣйствовать возбужденію и укрѣпленію въ ученикахъ чувства правды, чести, уваженія къ закону и исполнителямъ его, привязанности къ Государю и отечеству и въ особенности чувства религіознаго» (§ 4). Въ § 13, кромѣ того, сказано: «классные наставники разясняютъ, въ случаѣ необходимости, своимъ ученикамъ ихъ обязанности, какъ указанныя въ выдаваемыхъ имъ отъ гимназіи правилахъ, такъ и налагаемыя на нихъ требованіями общежитія и нравственности».

Кромѣ правилъ нравственности, предметомъ бесѣдъ могутъ служить правила вѣжливости, требованія гигиены и вообще все, что можетъ содѣйствовать умственному, нравственному, эстетическому и физическому развитію учащихся. Юность — лучшая пора жизни, весна ея! Сердце полно святыхъ порывовъ и мечтаній, душа горитъ священнымъ огнемъ. Дайте же юности живое слово, и она отдастъ вамъ всю себя, пойдетъ за вами, превратитъ жизнь въ сплошное богослуженіе, въ служеніе Богу любви и правды<sup>1)</sup>. Бесѣда съ учениками гораздо плодотворнѣе однихъ наставленій въ родѣ: «надо учиться»

---

<sup>1)</sup> Г. Петровъ, Школа и жизнь, стр. 6.

«не слѣдуетъ обижать другъ друга» и т. п. Повтореніе голыхъ сен-тенцій настолько пріѣдается, что совершенно потому не дѣйствуетъ на учениковъ. Иное дѣло — живое, прочувствованное слово наставника. Тутъ не надо быть обязательно ораторомъ. Надо имѣть любовь къ дѣтямъ и искреннее желаніе подѣйствовать на нихъ, подѣйствовать не только на умъ, но и на сердце учениковъ. Не даромъ же психологи и педагоги много говорятъ о внушеніи. «Внушеніе — читаемъ у Лая, — дѣйствуетъ въ уваженіи къ родителямъ, учителямъ, старшимъ, вообще почтеннымъ особамъ, въ обрядахъ и обычаяхъ племень, въ традиціяхъ, въ правилахъ и порядкахъ въ семьѣ, школѣ, интернатѣ, въ общинѣ, въ церковныхъ и государственныхъ учрежденіяхъ. Вѣра, уваженіе, отношеніе къ извѣстнымъ лицамъ или учрежденіямъ передаются каждому новичку, и при этомъ тѣмъ сильнѣе, чѣмъ большимъ уваженіемъ пользуется данное лицо или учрежденіе, чѣмъ больше число его приверженцевъ»<sup>1)</sup>. Живое слово наставника и кажется намъ наилучшимъ средствомъ такого внушенія. И чѣмъ авторитетнѣе наставникъ, тѣмъ дѣйствительнѣе будетъ вліяніе его бесѣдъ. Въ учебные годы молодежь представляетъ благодарный матеріаль. Въ ней въ эту пору лучшія стороны души выступаютъ съ особою силою. Благородные порывы и свѣтлыя стремленія бурлятъ и кипятъ ключомъ. На нихъ, какъ искра на порохъ, могущественно дѣйствуетъ всякое искреннее воодушевленное слово... Для укрѣпленія учащейся молодежи въ свѣтлыхъ идеалахъ правды и любви къ дѣлу общаго блага необходимо болѣе серьезное и дѣйствительное слово зрѣлаго ума и нравственно-авторитетной личности»<sup>2)</sup>.

Авторитету же воспитателя много помогаетъ соотвѣтствіе поступковъ со словами: пусть собственнымъ примѣромъ подтверждаетъ онъ и доказываетъ все, къ чему призываетъ учениковъ. П р и м ѣ р ь является не менѣе важнымъ средствомъ воздѣйствія на учениковъ. Если наставникъ твердитъ ученикамъ, что нужно быть вѣжливыми, не хорошо быть грубыми, а самъ не отличается вѣжливостью и нерѣдко проявляетъ грубость, то тщетны будутъ слова его. И если наставникъ предполагаетъ выработать у своихъ питомцевъ твердость характера, онъ самъ прежде всего не долженъ быть безхарактернымъ, «тряпкой». Въ отношеніи къ ученикамъ онъ долженъ проявлять настойчивость, рѣшительность, особенно, когда дѣло касается нарушенія правилъ дисциплины со стороны учениковъ. Мы говорили раньше, что въ дѣлѣ воспитанія большую роль играетъ любовь къ пи-

<sup>1)</sup> Л а я, Экспериментальная дидактика, стр. 223.

<sup>2)</sup> Г. П е т р о в ъ, Школа и жизнь, стр. 42.

томцамъ. Но пусть не подумаетъ читатель, что съ понятіемъ «любви» соединяется у насъ попустительство, нерѣшительность, неспособность настоять на исполненіи учениками того, что требуется правилами дисциплины или нравственного долга. Такія качества скорѣе свидѣтельствуя, намъ кажется, объ отсутствіи любви къ ученикамъ. Нерѣшительные, слабохарактерные люди, несмотря на все свое попустительство, несмотря на то, что ко многимъ проступкамъ учениковъ относятся весьма снисходительно, какъ говорится, «смотрятъ сквозь пальцы», — рѣдко пользуются авторитетомъ среди учащихся. Ученики называютъ ихъ хорошими, «добренькими», но вниманія на нихъ мало обращаютъ. Только воспитатели, отличающіеся твердымъ характеромъ, могутъ воспитывать и въ ученикахъ такой же характеръ. Значеніе примѣра становится еще болѣе очевиднымъ, если мы вспомнимъ, какую роль въ жизни ребенка играетъ подражаніе. Подражаніе людскимъ поступкамъ, подражаніе чужой дѣятельности способствуетъ развитію и укрѣпленію склонностей, привычекъ и убѣжденій и имѣетъ огромное значеніе для общаго умственного развитія.

«Нѣтъ сомнѣнія, — говоритъ Балдвинъ, — въ томъ, что личность ребенка складывается подъ вліяніемъ подражанія, которое въ значительной степени о с л а б л я е т ь н а с л ѣ д с т в е н н о с т ь, при чемъ образцомъ служатъ поступки, настроенія и аффекты тѣхъ людей, которые образуютъ обычный специальный кругъ, въ которомъ протекаетъ дѣтство ребенка... Лейбницъ говоритъ, что ребенокъ представляетъ собой социальную единицу, цѣлый маленькій мірокъ, въ которомъ отражается вся система воздѣйствій, которыя возбуждаютъ его впечатлительность; подражаніе находится въ прямой связи съ возбужденіемъ впечатлительности, и ребенокъ постепенно усваиваетъ привычки, которыя ложатся въ основу его характера»<sup>1)</sup>.

Нужно ли говорить о томъ, что не одинъ наставникъ, но и весь персоналъ, вся школа должна дѣйствовать въ томъ же направленіи. «Чтобы выработать въ своихъ питомцахъ цѣльную нравственную личность, школа должна вліять внутреннимъ воздѣйствіемъ: личнымъ примѣромъ учащаго персонала, горячимъ увлеченіемъ и любовью его къ своему дѣлу, искреннимъ одушевленнымъ призывомъ къ добру и правдѣ, а не внѣшними мертвенно-холодными правами о поведеніи и казеннымъ механическимъ наблюденіемъ»<sup>2)</sup>.

Но бесѣды и примѣровъ — мало. Необходима еще дѣятельность самихъ учениковъ въ извѣстномъ направленіи. Какъ всякая способ-

1) Л а й, Экспериментальная дидактика, стр. 68.

2) П е т р о в ъ, Школа и жизнь, стр. 61.

ность, для своего развитія, нуждается въ дѣятельныхъ упражненіяхъ, такъ въ нихъ нуждаются и нравственныя чувствованія и стремленія... И не только состраданіе, любовь, но и всѣ другіе элементы нравственнаго развитія усваиваются черезъ дѣятельность, дѣятельность, подходящую къ возрасту. Добродѣтели учатся, добро дѣлая, — вотъ основное правило, которое повторяютъ всѣ педагогическіе мыслители» (А. Коменскій, Локкъ, Руссо, Песталоцци и др.)<sup>1)</sup>.

Въ этомъ отношеніи педагоги придаютъ громадное значеніе с а м о д и с ц и п л и н ѣ. «Самодисциплина есть естественное развитіе принципа самодѣятельности, принятаго въ интеллектуальномъ образованіи. Воспитуемому должна быть открыта возможность находить путь къ добру самостоятельно и не только по указанію воспитателя»<sup>2)</sup>.

Какимъ же образомъ сдѣлать это? Въ чемъ можетъ проявиться самостоятельная дѣятельность учащихся для упражненія въ «добродѣланіи»? — Отвѣтъ на этотъ вопросъ находимъ въ только что упомянутой статьѣ г. Фармаковскаго. Можно, напр., предоставить дѣтямъ участіе въ порядкѣ класса. Организация школы, въ которой ученики, подъ руководствомъ и наблюденіемъ учителя, исполняютъ извѣстныя отдѣльныя порученія учителя, въ предѣлахъ полномочія, имъ предоставляемаго, составляетъ, по мнѣнію Ферстера, упорядоченное сотрудничество учениковъ учителю въ поддержаніи школьнаго порядка. Совершенно умѣстно было бы, напр., возложить на нѣкоторыхъ старшихъ учениковъ обязанность охранять малышей отъ притѣсненій и обидъ болѣе сильныхъ; или было бы недурно, если бы старшіе слѣдили за младшими, чтобы они не вносили грязи въ школьное помѣщеніе. Г. Фармаковскій считаетъ полезнымъ также развитіе школьныхъ кружковъ и товариществъ съ задачами, гармонирующими съ общими воспитательными планами заведенія, въ направленіи, благопріятномъ для видовъ школьнаго управленія, и подъ общимъ наблюденіемъ учащаго персонала. Такъвы общества воздержанія отъ алкогольныхъ напитковъ, отъ табаку, отъ сквернословія, отъ употребленія въ разговорѣ варваризмовъ и жаргоновъ, общества древонасажденія и ухода за растеніями, общества охраненія птичьихъ гнѣздъ и т. п. «Участіе въ дѣйствіяхъ такого рода общества открываетъ широкій просторъ инициативѣ учениковъ и всѣ удобства для развитія самостоятельной дѣятельности, сосредоточенной около извѣстной идеи, для воспитанія стойкости и выдержанности характера»<sup>3)</sup>.

<sup>1)</sup> П. А. Соколовъ, Педагогическая психологія, стр. 193.

<sup>2)</sup> «Журн. Мин. Нар. Просв.», 1915, апр., ст. В. Фармаковскаго, стр. 213.

<sup>3)</sup> Ibid., стр. 219.

Когда у воспитанника создается стойкий и выдержанный характер, характер сверхличного, идеального типа, за воспитанника тогда можно не беспокоиться: онъ сумеетъ достигнуть и нужныхъ знаній, сумеетъ и использовать эти знанія такъ, какъ подсказываютъ ему требованія высшаго долга. И если наставникъ добьется того, что хоть большинство его питомцевъ (если ужъ не всѣ) будутъ отличаться такими свойствами, онъ въ правѣ гордиться своей дѣятельностью: эти люди не пройдутъ въ жизни безслѣдно, безъ дѣятельности, полезной для Вѣры, Царя и Отечества. Это будутъ лучшіе граждане, лучшіе сыны отечества.

Вотъ, когда средняя школа станетъ выпускать такихъ питомцевъ, тогда общество будетъ иначе смотрѣть и на насъ, педагоговъ. Тогда и только тогда педагогъ по справедливости заслужитъ званія «истиннаго педагога», званія, о которомъ такъ восторженнаго отзывается Г. С. Петровъ, когда говоритъ:

«Истинный педагогъ, педагогъ по призванію и по дарованіямъ, — художникъ не меньшей величины, если еще не большей, чѣмъ Шекспиръ, Рафаэль, Торвальдсенъ, Канова. Шекспиръ далъ яркіе типы, бессмертные образы человѣка, какъ онъ есть, со всѣмъ его величіемъ и позоромъ; истинный педагогъ призванъ къ тому, чтобы не въ художественныхъ только образахъ, а въ живыхъ людяхъ воспитать реальный образъ совершеннѣйшаго человѣка. Рафаэль на полотнѣ красками, Торвальдсенъ въ глинѣ и мраморѣ проясляютъ свое творчество, а художникъ-педагогъ творитъ въ живой душѣ ребенка. Воспитать свѣтлую, одухотворенную личность, героя добра — не меньшая, если не большая заслуга, чѣмъ воспроизвести такой же образъ въ яркихъ краскахъ, въ оживленномъ мраморѣ или въ художественномъ словѣ»<sup>1)</sup>.

Что этотъ взглядъ нисколько не преувеличенъ, видно хотя бы изъ того, что онъ вполне совпадаетъ со взглядомъ такого философа древняго міра, какъ Платонъ. Послѣдній въ дѣятельности педагога видитъ самую высокую и самую цѣнную «государственную дѣятельность». По его мнѣнію, «въ обсужденіи вопроса о воспитаніи рѣчь идетъ о приобрѣтеніи, которое дороже всего, чѣмъ обладаетъ человѣкъ»; воспитаніе у Платона ясно сознается, какъ строитель и хранитель общества, — истина, къ сожалѣнію, съ трудомъ пробивающая себѣ путь въ сознаніи современныхъ людей, какъ справедливо замѣчаетъ М. М. Рубинштейнъ. авторъ статьи о воспитательныхъ взглядахъ Платона<sup>2)</sup>. И если это

<sup>1)</sup> Г. С. Петровъ, Школа и жизнь, стр. 11.

<sup>2)</sup> «Вопросы Философіи и Психологіи», 1914 г., сент., окт., стр. 405—408.

такъ, если въ обществѣ, дѣйствительно, на педагога нерѣдко смотрять свысока, — то виной тому, надо полагать, является не только общество, не доросшее еще до сознанія всей важности высокой дѣятельности педагога, но отчасти и самъ педагогъ, который пока не сумѣлъ еще поставить своего дѣла на надлежащую высоту.

Тезисы статьи.

1. Задачей средней школы должно быть не только интеллектуальное развитіе учащихся, но и, главнымъ образомъ, воспитаніе и укрѣпленіе нравственныхъ характеровъ. Отсюда выясняется высокая роль класснаго наставника, на которомъ преимущественно лежитъ обязанность воспитанія.

2. Для правильнаго воспитанія необходимо:

а) изучить наилучшимъ образомъ своихъ питомцевъ;

б) воздѣйствовать на нихъ не столько мѣрами карательными, сколько предупредительными, направленными къ физическому и психическому (умъ, чувство и воля) развитію учащихся.

3. Наиболѣе дѣйствительными средствами такого воздѣйствія являются: бесѣды, примѣръ и воспитаніе самодисциплины.

*А. С. Крыжановскій.*