С. А. АНАНЬИНЪ.

ИНТЕРЕСЪ

по ученію современной психологіи и педагогики.

КІЕВЪ.
Типографія Акціонерн. О-ва „Петръ Барскій въ Кіевѣ". Крещатикъ, № 40.
1915.

Дроб 335

Прил. 1956

Дубл.

Рекомендовано

Библиотека ООН
Академии Наук СССР

325
40

Основную задачу изслѣдованія составляетъ выясненіе понятія интереса по ученію современной психологіи и педагогики, т. е. психологіи и педагогики 19 в. и нашего времени. Побужденіе къ такому изслѣдованію обусловливается соображеніями, исходящими изъ педагогической области. Интересъ въ педагогикѣ является однимъ изъ основополагающихъ понятій, а между тѣмъ онъ принадлежитъ тамъ къ наиболѣе неяснымъ и неопредѣленнымъ. Послѣднее утвержденіе, на нашъ взглядъ, не нуждается въ доказательствѣ, оно неоспоримо для всякаго, кто хотя сколько-нибудь знакомъ съ современной педагогикой. Въ ней интересъ выступаетъ то какъ цѣль, то какъ средство воспитанія, то ему приписывается одна природа, то другая и т. д., то даже, пользуясь понятіемъ, иные вовсе обходятъ вопросъ о существѣ интереса и пр. Такое положеніе дѣла по отношенію къ основному понятію всей науки не можетъ не вызывать желанія изслѣдовать и выяснить его на почвѣ данныхъ современной психологіи и педагогики, первой, конечно, потому, что все значеніе интереса въ педагогикѣ обусловливается его психологической стороной. Вообще, педагогикѣ пора уже подойти къ рѣшенію вопроса объ интересѣ, такъ какъ ни одна наука не должна опираться и строиться на понятіи столь смутнаго характера, и первымъ шагомъ къ этому является выясненіе современнаго положенія даннаго вопроса.

Задача труда, слѣдовательно, обладаетъ двумя сторонами: психологической и педагогической. Первая заключаетъ въ себѣ вопросъ о существѣ и природѣ интереса, объ условіяхъ его возникновенія, о роли и значеніи его для психической жизни человѣка, вторая—о значеніи его при воспитаніи.

Этимъ опредѣляется въ общихъ чертахъ и самый ходъ изслѣдованія.

При выясненіи перваго вопроса предварительно пришлось привести въ извѣстность всѣ важнѣйшія направленія въ воззрѣніяхъ на существо интереса и классифицировать ихъ; эта классификація затѣмъ послужила руководящимъ началомъ для всего изслѣдованія.

Всѣ ученія о природѣ интереса могутъ быть раздѣлены на двѣ группы: на теоріи интереса психологическія и біолого-психологическія. Первыя разсматриваютъ интересъ преимущественно, какъ психологическій феноменъ, вторыя—какъ біолого-психологическій. Въ свою очередь первая группа ученій распадается на двѣ, въ зависимости отъ того: признается ли интересъ феноменомъ простой или сложной природы. Ученія о простой природѣ интереса раздѣляются на три группы, смотря по тому, принимается ли интересъ за состояніе интеллектуалистическаго, эмоціональнаго или волевого характера.

По отношенію къ каждой изъ упомянутыхъ отдѣльныхъ группъ мы, выдѣливъ наиболѣе характерныя и типическія ученія, старались уяснить тѣ вопросы, о которыхъ уже шла рѣчь выше. И психическая и педагогическая сторона ученій объ интересѣ подвергнуты критикѣ, преимущественно имманентной, какъ обезпечивающей бо̀льшую возможность объективности.

Вслѣдствіе того, что въ настоящее время вопросы дѣтской психологіи начинаютъ пріобрѣтать самостоятельное значеніе, мы, поскольку то не противорѣчило общей задачѣ труда, удѣлили особое мѣсто дѣтскимъ интересамъ, какъ таковымъ.

Всему изслѣдованію предпосланъ краткій историческій обзоръ, содержащій указанія на положеніе вопроса объ интересѣ въ психологіи и педагогикѣ, вообще, философіи, до 19 в.

Это краткое введеніе мы должны закончить обращеніемъ со словомъ благодарности и признательности къ проф. Сорбонны Брюно за сообщеніе имъ цѣнныхъ свѣдѣній по исторіи примѣненія термина—интересъ во французской рѣчи, проф. Кіевскаго Университета А. И. Сонни за такія же свѣдѣнія относительно латинскаго языка и особенно проф. того же Университета А. Н. Гилярову, не оставлявшему все время автора своими совѣтами и указаніями.

Было бы несправедливо не упомянуть и проф. Іенскаго Университета Рейна, съ готовностью подѣлившагося свѣдѣніями библіографическаго характера.

I.

Историческій обзоръ.

Отъ Коменскаго до Кондильяка.

1. Въ исторіи педагогики до Коменскаго мы не встрѣчаемся съ интересомъ, какъ понятіемъ, имѣющимъ педагогическое значеніе. Зато съ Коменскаго почти всѣми писателями 17 и 18 в., касавшимися вопросовъ воспитанія, обыкновенно предъявлялось къ учителю требованіе дѣлать обученіе пріятнымъ, т. е. интереснымъ [1]). Интересъ представлялся факторомъ, благопріятствующимъ главнымъ образомъ процессу обученія. Иногда, какъ напримѣръ, у Фенелона и у Руссо интересъ признавался основой самодѣятельности ребенка, у Руссо же мы встрѣчаемъ и указаніе, правда, вполнѣ въ бѣглой формѣ, на связь интереса съ вниманіемъ [2]). Мысль о необходимости дѣлать обученіе, по возможности, легкимъ, пріятнымъ, привлекательнымъ, т. е. интереснымъ, конечно, является основополагающей и для филантропистовъ, хотя у Базедова во всѣхъ главнѣйшихъ его сочиненіяхъ термина интересъ мы не нашли [3]). До Гербарта, сдѣлав-

---

[1]) Comenii Magna Didactica. Ed. Hultgern. Leipz. 1894. XVII, 3, XVIII, 16, XIX, 19, XX, 15, XXIII, 18, XXVI, 4, и др. Ср. W. Rathmann, Comenius und Herbart. Leipz. 1903, I. 29-31.

[2]) Fénelon, Sur l' Éducation des filles. Par. 1715. Ch V, VI. Locke, Some thoughts concerning education. Lond. 1891. § 151, 156. Rollin, Traité des études. Par. 1729-1728. VIII. § 1. Rousseou, Emil ou de l' éducation. T. I. Par. Ed Flammarion (стереотипное изданіе безъ обозначенія года) 49, 205 и др. Herder, Schulreden 1765 и 1799 г.г.

[3]) Basedow, Ausgewählte Schriften. Herausg. Göring. Langens. 1880. Ср. G. Salzmann, Ameisenbüchlein Leipz. Recl. 95, 97.

шаго интересъ центральнымъ понятіемъ своей педагогики, мы находимъ лишь попутныя упоминанія объ интересѣ. За исключеніемъ Нимейера, никто изъ педагогическихъ писателей, къ нимъ мы не причисляемъ ни Кондильяка, ни Гельвеція, которые больше философы, чѣмъ педагоги, не пытался выяснить природу и сущность интереса и установить въ соотвѣтствіи съ ними его роль въ воспитаніи. Обыкновенно интересъ и чувство пріятнаго, удовольствія признавались за равнозначущія понятія и самъ онъ въ педагогикѣ серьезнаго значенія не имѣлъ. Лишь Нимейеръ удѣляетъ вниманіе интересу и даетъ возможность на основаніи многократныхъ замѣчаній о немъ сконструировать это понятіе и выяснить его значеніе при воспитаніи. Своимъ упоминаніемъ объ интересѣ Нимейеръ, до извѣстной степени, оказалъ вліяніе на воззрѣнія Гербарта на данное понятіе[1]). Самъ Гербартъ, давая оцѣнку прежнимъ педагогамъ, говоритъ, что требованіе—„учить интересно“ является требованіемъ тогда уже извѣстнымъ. Оно, однако, примѣнялось обратно тому, какъ должно было на самомъ дѣлѣ осуществляться. Интересъ признавался средствомъ—обученіе цѣлью, тогда какъ обученіе должно было быть средствомъ, интересъ же цѣлью[2]).

Какъ философское понятіе, интересъ, повидимому, впервые встрѣчается у Кондильяка, а затѣмъ, главное, у Гельвеція. [3])

---

[1]) O Schleinitz, Herbarts Verhähltniss zur Niemeyer in Ansehung des Interesses. Leipz. 1899. 54-56.

[2]) J. F. Herbart, Pädagogische Schriften. F. Bartholomäi. VII Aufl. V. E. Sallwürk. II. 286. Считать, что этотъ отрывокъ имѣетъ въ виду исключительно филантропинистовъ, какъ то дѣлаетъ Дювель, мы не имѣемъ никакихъ основаній. W. Düvel, I. Herbarts Stellung zu seinen pädagogischen Vorgängern. Jena 1900. 149-150.

[3]) R. Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Berl. 1910. I. 594. Безусловно полагаться на утвержденіе Эйслера, конечно, не слѣдуетъ. Но намъ также не приходилось встрѣчать въ философской литературѣ до Кондильяка терминъ интересъ, какъ имѣющій научное значеніе.

Вслѣдъ за этими философами къ нему стали обращаться и другіе французскіе писатели, философы и экономисты второй половины 18 вѣка: Ламеттри, Гольбахъ, [1]) Мирбо отецъ и особенно находившійся подъ сильнымъ вліяніемъ Гельвеція—Mercier de la Rive're[2]) и др., а также и нѣмецкіе ученые и философы: Кантъ, Гарве, Маасъ и др.

Кондильякъ. 2. Ученіе Кондильяка объ интересѣ послужило основаніемъ для всѣхъ тѣхъ теорій, чрезмѣрно расширяющихъ значеніе его въ психической жизни и дѣятельности человѣка, которое мы встрѣчаемъ у представителей сенсуалистической психологіи второй половины 18 в. Это ученіе дало возможность Гельвецію сдѣлать изъ интереса уже основополагающее понятіе для психологіи, этики и соціологіи.

Въ основѣ душевной жизни, въ качествѣ ея источника, Кондильякъ, слѣдуя односторонне Локку, ставитъ одно ощущеніе. Рефлексія, какъ другой источникъ, отвергнута имъ. Душа черпаетъ всѣ свои силы и способности изъ ощущеній. Сужденіе, желаніе, рефлексія, страсти и пр. суть только нѣкоторымъ образомъ видоизмѣненныя ощущенія [3]). Принципъ, опредѣляющій развитіе изъ ощущеній всѣхъ способностей, содержится въ самомъ ощущеніи. Каждое ощущеніе сопровождается пріятнымъ или непріятнымъ чувствомъ и мы заинтересованы въ томъ, чтобы искать и переживать пріятныя чувства и избѣгать страданій. Слѣдовательно, интересъ, т. е. наслажденіе и страданіе, и есть причина порождающая процессы разума и воли [4]). Подъ его вліяніемъ ощущенія преобразовываются въ различнаго рода душевныя состоянія [5]).

---

[1]) Тамъ же 594.

[2]) De l' instruction publique ou considérations morales et politiques sur la nécessité, la natura et la soursé de cette instruction. Stockholm. 1775.

[3]) Traité des sensations, T. I, II. Londr. et Par. 1754. I. 7, 8, 127, 128.

[4]) Тамъ же I. 7, 20—22. Dissertation sur la liberté 273,

[5]) Traité I. 24, 129, 130.

Удовольствія и страданія вызываютъ у насъ способности и силы и даютъ имъ направленіе [1]). Въ первомъ случаѣ, душа пускаетъ въ ходъ всѣ свои силы, чтобы испытать, продолжить, усилить чувство удовольствія, во второмъ—чтобы избѣжать или ослабить страданіе [2]). Въ своихъ рѣшеніяхъ и дѣйствіяхъ душа руководствуется тѣмъ, насколько одно удовольствіе сильнѣе другого, а страданіе—одно слабѣе другого [3]). Въ соотвѣтствіи со степенью удовольствія или страданія ощущенія завладѣваютъ нашей душой. Наисильнѣйшее ощущеніе, устраняющее всѣ другія ощущенія кромѣ даннаго, есть вниманіе [4]). Отсюда чувство, или интересъ, опредѣляетъ вниманіе. Интересъ управляетъ и памятью, которая есть родъ ассоціированія идей, и воображеніемъ, лишь живостью образовъ отличающимся отъ памяти [5]). Онъ лежитъ и въ основѣ актовъ сужденія. Само сужденіе есть воспріятіе отношеній между 2 идеями, т. е. между 2 воспроизведенными памятью ощущеніями или 2 подлинными ощущеніями, которыя сравниваются между собой. Сравненіе же есть направленіе вниманія одновременно на 2 идеи [6]). Выборъ сравниваемыхъ идей совершается подъ воздѣйствіемъ интереса [7]). Удовольствіе и страданіе, такимъ образомъ, подлинные наши учителя [8]).

Относительно тѣхъ объектовъ, которые насъ не интересуютъ, т. е. которые не возбуждаютъ у насъ ни удовольствія, ни страданія, душа о такихъ объектахъ не пріобрѣтаетъ познанія. Гдѣ отсутствуетъ интересъ, тамъ отсутствуетъ и познаніе [9]).

---

[1]) Тамъ же I. 46, 47.

[2]) Тамъ же I. 48.

[3]) Тамъ же I. 84, 85. Dissertation sur la liberté 273.

[4]) Traité I. 20, 32, 33, 54 и др. II. 234.

[5]) Тамъ же I. 39, 40.

[6]) Тамъ же I. 33, 34, 292, 293, 294.

[7]) La logique ou les premiers developpemens deł art de pen ser. Par. 1792. 12.

[8]) Тамъ же 14.

[9]) Traité II. 213.

Вслѣдствіе того, что всѣ люди обладаютъ одними и тѣми же ощущеніями, различіе въ образѣ мыслей и дѣйствій объясняется исключительно различіемъ интересовъ. Простой народъ, занятый тяжелымъ трудомъ, философъ, постигающій природу, свѣтскій человѣкъ, предающійся суетной, пустой жизни и т. д. не испытываютъ одинаково удовольствій или страданій отъ одного и того же [1]). Все различіе въ ихъ душевной жизни объясняется различіемъ ихъ интересовъ, т. е. различіемъ чувствъ.

Интересу, слѣдовательно, Кондильякъ отводитъ исключительное мѣсто въ нашей душевной жизни. Правда, непосредственно объ интересѣ онъ говоритъ немного, самый терминъ встрѣчается рѣдко, но изъ общаго духа психологіи Кондильяка и изъ сопоставленій тѣхъ мѣстъ, въ которыхъ говорится объ интересѣ и чувствахъ удовольствія и страданія, съ ясностью, исключающей сомнѣніе, слѣдуетъ, что интересъ есть чувство, и что все значеніе чувствъ въ нашей жизни должно быть перенесено и на интересъ.

Сообразно съ различіемъ чувствъ: пріятныхъ и непріятныхъ, можно и интересъ различать двоякій: положительный и отрицательный. Затѣмъ мы встрѣчаемъ дѣленіе интереса на естественный (интересъ тѣла) и интересъ духовный [2]).

Психологическія воззрѣнія Кондильяка нашли свое дальнѣйшее развитіе въ ученіи Гельвеція и др. сенсуалистовъ. Мало того, самый взглядъ Кондильяка на интересъ нашелъ отзвукъ и въ психологіи нашего времени. Удовольствіе и страданіе у Кондильяка суть синонимическія выраженія любви и ненависти [3]). Ввиду отожествленія у него интереса съ первыми двумя, мы вправѣ любовь и ненависть считать синонимами интереса. У Брентано, рядомъ съ представленіями и сужденіями, основными душевными состояніями, мы находимъ въ качествѣ третьяго ос-

---

[1]) Тамъ же II. 213, 214.

[2]) Тамъ же I. 41.

[3]) Тамъ же I. 80, 81.

новного состоянія также любовь и ненависть, называемыя имъ интересомъ [1]).

Гельвецій.

3. Въ то время какъ Кондильякъ лишь изрѣдка прибѣгаетъ къ термину—интересъ, Гельвецій пользуется имъ непрестанно. Изъ всѣхъ писателей 18 в., придающихъ широкое и многообразное значеніе интересу, Гельвецій стоитъ въ этомъ отношеніи впереди всѣхъ, почему мы и разсмотримъ его вслѣдъ за Кондильякомъ. Болѣе всесторонняго примѣненія понятія интереса мы не находимъ ни у одного изъ писателей, сторонниковъ теоріи всеобъемлющей роли интереса, почему мы въ дальнѣйшемъ ограничимся Гельвеціемъ, обойдя остальныхъ ея представителей.

По воззрѣніямъ Гельвеція нашъ духъ есть продуктъ четырехъ факторовъ, среди которыхъ мы находимъ и интересъ:

1. Физической чувствительности. Безъ нея мы неспособны были бы испытывать, получать ощущенія.

2. Памяти, т. е. способности вызывать и воспроизводить испытанныя ощущенія.

3. Интереса, который мы питаемъ къ сравниванію между собой ощущеній.

4. Внимательнаго наблюденія сходства и различія между объектами [2]).

Благодаря интересу возникаетъ самая возможность процессовъ сужденія. Всякое сужденіе образуется на почвѣ сравненія объектовъ между собою. Сравненіе же предполагаетъ причину, побуждающую насъ сравнивать, этой причиной и является интересъ [3]). Сравненіе объектовъ предполагаетъ вниманіе, вниманіе-усиліе, усиліе-мотивъ, ради чего мы производимъ усиліе. Мотивомъ и является интересъ [4]). Интересъ, основа дѣятельности,

---

[1]) E. Brentano, Psychologie vom empirischen Standpunkte. I. B. Leipz. 1874. 261—263.

[2]) De l' Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation. T. I. II. Londres. 1773. II. 7.

[3]) Тамъ же I. 102.

[4]) Тамъ же I. 98.

коренится въ нашемъ влеченіи къ благополучію. Онъ есть слѣдствіе физической чувствительности, въ которой всѣ наши наслажденія и страданія находятъ свой источникъ. Страданія же и наслажденія суть истинная универсальная причина всѣхъ дѣйствій [1]).

Интересъ, слѣдовательно, есть продуктъ нашей способности чувствовать. Дѣйствовать въ своихъ интересахъ—значитъ стремиться получить удовольствіе и избѣжать или уменьшить страданіе. Онъ мотивъ всякой нашей дѣятельности, въ томъ числѣ и умственной. Смыслъ его въ поддержаніи нашего благополучія, въ немъ осуществляется природный, вполнѣ естественный эгоизмъ человѣка.

Интересъ приводитъ въ движеніе и направляетъ вниманіе, возбуждаетъ творческія способности человѣка, есть подлинное начало и источникъ плодотворной дѣятельности человѣка, истинная причина ея. Человѣческія чувства въ ихъ цѣломъ Гельвецій уподобляетъ клавіатурѣ органа. Различныя способности—клавиши, вниманіе, приводимое въ дѣйствіе интересомъ, есть рука, которая можетъ нажимать ту или иную клавишу [2]). Интересъ, слѣдовательно, создаетъ мелодію.

Роль интереса въ жизни человѣка и общества крайне велика. Различіе интересовъ, на ряду съ различіемъ въ одаренности людей, есть и причина несходства людей въ ихъ воззрѣніяхъ и дѣйствіяхъ. Если бы люди такъ же мало были заинтересованы въ морали, политикѣ и метафизикѣ, какъ въ геометрическихъ истинахъ, то въ вопросахъ морали, политики и философіи царили бы полное согласіе и единодушіе [3]). Вся мораль, говоритъ Гельвецій въ сочиненіи „О духѣ“, заключается въ законахъ интереса. Сообразно со своими интересами люди одну религію объявляютъ истинной, другую ложной, преступленія—по-

---

[1]) Тамъ же I, 102.

[2]) Тамъ же II. 7.

[3]) Тамъ же II. 280.

четнымъ дѣйствіемъ, благодаря интересамъ непрестанно, ежедневно нарушаютъ заповѣди и т. д. [1]).

Интересъ есть и причина человѣческаго общенія. Нужда и интересъ объединили людей [2]). Онъ, словомъ, единственный и универсальный двигатель человѣчества [3]).

Такимъ образомъ, интересъ у Гельвеція есть чувство. Онъ мотивъ для дѣятельности. На его почвѣ возникаетъ критерій для оцѣнки вещей и явленій. Все то, что служитъ источникомъ удовольствія или благопріятствуетъ послѣднему, что отвращаетъ или уменьшаетъ страданія, все то цѣнно для насъ, то для насъ интересно, къ остальному мы равнодушны. При такомъ пониманіи интересъ становится біологическимъ явленіемъ, коренящимся въ присущемъ всему живому влеченіи къ благополучію. Онъ потому-то есть единственная причина всѣхъ нашихъ идей и дѣйствій, такъ какъ всѣ онѣ лишь орудіе для достиженія этой цѣли [4]).

Интересъ состояніе постоянное, а не только мгновенно возникающее и на время возбуждающее наше вниманіе, скоро затѣмъ прекращающееся, какъ то было у писателей до Гельвеція [5]).

Ни Кондильякъ, ни Гельвецій не сдѣлали выводовъ чисто педагогическаго характера изъ своихъ воззрѣній на природу и значеніе интереса.

Психологическія воззрѣнія ихъ позволяли чрезмѣрно расширять границы воспитанія. Оно являлось всемогущимъ. Интересъ становился и цѣлью воспитанія, и средствомъ. Если взгляды человѣка на жизнь, на свое назначеніе, трудъ и пр. опредѣляются интересомъ, то отъ воспитанія зависитъ придать опредѣленное содержаніе, форму и направленіе интересамъ питомца и,

---

[1]) Тамъ же I. 12, 13, 152, 153, 154. II. 280, 302 и др.

[2]) Тамъ же I. 112.

[3]) Тамъ же II. 5.

[4]) Тамъ же II, 378.

[5]) См. возраженія Гельвеція по поводу игнорированія постоянной роли интереса у Руссо. Тамъ же II, 5—6.

слѣдовательно, осуществить въ немъ заранѣ намѣченный воспитателемъ идеалъ. Первоначально воспитатель имѣетъ дѣло лишь съ врожденной способностью ребенка испытывать удовольствія и страданія. Дать направленіе этой способности, пользоваться чувствами, какъ средствомъ для достиженія педагогическихъ цѣлей—все это дѣло воспитателя.

Кантъ.

4. Болѣе узкій характеръ носитъ изслѣдуемое нами понятіе у Канта. Съ нимъ мы встрѣчаемся преимущественно въ двухъ сочиненіяхъ по этикѣ: Основоположеніи къ метафизикѣ нравовъ и въ Критикѣ практическаго разума и затѣмъ въ третьей Критикѣ—способности сужденія. Во всѣхъ этихъ сочиненіяхъ, особенно въ первыхъ двухъ, интересъ выступаетъ какъ одно изъ важнѣйшихъ понятій. Несмотря, однако, на такую роль его, нельзя сказать, чтобы ученіе о немъ было чуждо неясностей и противорѣчій. Шопенгауеръ былъ правъ, указывая, что въ наиболѣе затруднительныхъ случаяхъ, когда надо рѣшать вопросъ о причинѣ принудительности моральныхъ нормъ, Кантъ обращается къ игрѣ словомъ интересъ [1]). Впрочемъ, такъ обстоитъ у Канта не съ однимъ даннымъ понятіемъ.

Ученіе Канта объ интересѣ мы изложимъ, придерживаясь генетическаго метода. Въ заключеніи резюмируемъ сущность воззрѣній Канта на интересъ, основываясь на всѣхъ добытыхъ данныхъ.

А). Основоположеніе къ метафизикѣ нравовъ.

А. Основоположеніе къ метафизикѣ нравовъ.

Опредѣленія интереса по существу мы здѣсь не встрѣчаемъ. Формальное же опредѣленіе его таково: онъ есть источникъ возбужденія или принужденія нашей воли къ дѣятельности [2]).

---

[1]) A. Schopenhauer, Sämtliche Werke, III. B. Herausg. v. E. Grisebach. Leipz. 3 Auf. Reclam. 547.

[2]) Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Herausg. v. S. Fritzsch. Leipz. Reclam. 69. Нѣкоторыя мѣста Основоположенія мы передаемъ въ провѣренномъ нами переводѣ, изданномъ Московскимъ Психологическимъ Обществомъ подъ редакціей проф. В. Хвостова. М. 1912.

Объясняя причины неудачъ всѣхъ попытокъ доискаться принципа нравственности, Кантъ говоритъ, что до него видѣли, что человѣкъ своимъ долгомъ связанъ съ закономъ, но не догадывались, что онъ подчиненъ только своему собственному и притомъ всеобщему законодательству. Если его представляли себѣ только подчиненнымъ закону, каковъ бы онъ ни былъ, то послѣдній долженъ былъ сопровождаться какимъ-нибудь интересомъ, какъ источникомъ возбужденія или принужденія, такъ какъ онъ не возникаетъ, какъ законъ, изъ его воли, но послѣдняя принуждается чѣмъ-то другимъ дѣйствовать закономѣрно извѣстнымъ образомъ [1]). Воля, которая сама является высшей законодательницей, тѣмъ самымъ уже не можетъ зависѣть отъ какого-нибудь интереса, т. е. она ничѣмъ другимъ не понуждается къ дѣйствію [2]).

Почему я долженъ подчиняться всеобщему принципу?.. Я признаю, что къ этому меня не побуждаетъ никакой интересъ[3]). Императивы получили свой повелительный характеръ безъ всякой примѣси какого-нибудь интереса, какъ мотива [4]).

Въ такомъ же значеніи интересъ выступаетъ и въ другихъ мѣстахъ [5]).

Во всѣхъ приведенныхъ словахъ Кантъ подъ интересомъ понимаетъ все то, что дѣйствуетъ опредѣляющимъ образомъ на нашу волю. Объ этомъ Кантъ въ одномъ мѣстѣ и заявляетъ: интересъ есть то, благодаря чему разумъ становится практическимъ, т. е. дѣлается опредѣляющей волю причиною [6]).

Интересъ, такимъ образомъ, больше всего подходитъ подъ понятіе „основанія для дѣйствія“, „мотива“, „побудительной

---

[1]) Тамъ же 69.
[2]) Тамъ же 68.
[3]) Тамъ же 88.
[4]) Тамъ же 68.
[5]) Тамъ же 102, 103 и пр.
[6]) Тамъ же 101.

причины къ дѣйствію". Однако, понятіе основанія шире интереса. Не всякое основаніе можно признать за интересъ, а только то, которое отлично отъ самой воли, какъ таковой, которое ставитъ волю въ зависимость отъ себя, словомъ, не есть сама законодательствующая воля. Интересъ есть только тамъ, гдѣ воля дѣйствуетъ въ зависимости отъ чего-либо, когда она не является сама себѣ законодательницей. Зависимость случайно опредѣляющейся воли отъ принциповъ разума—есть интересъ, говоритъ Кантъ [1])—онъ имѣетъ мѣсто только при зависимой волѣ, которая не всегда по своей природѣ согласна съ разумомъ[2]).

Интересъ, слѣдовательно, есть то, что опредѣляющимъ образомъ дѣйствуетъ на волю, ради чего, изъ-за чего она дѣйствуетъ. Она дѣйствуетъ не автономно, но въ зависимости отъ чего-либо. Для Божественной воли никакой интересъ не мыслимъ [3]).

Правильнѣе всего назвать интересъ условнымъ, субъективнымъ основаніемъ. Этимъ мы отличили бы интересъ отъ того основанія дѣйствій, которое носитъ безусловный, объективный характеръ, которое полагается самой волей, независимо ни отъ какихъ вліяній, и которое для всѣхъ обязательно. При воленіи изъ долга, говоритъ Кантъ, мы отказываемся отъ всякаго интереса [4]). Принципъ воли каждаго человѣка, какъ воли всѣми своими максимами устанавливающей всеобщіе законы, былъ бы вполнѣ пригоденъ для роли категорическаго императива благодаря тому, что какъ разъ въ силу идеи всеобщаго законодательства онъ не опирается ни на какой интересъ и, слѣдовательно, среди всѣхъ возможныхъ императивовъ онъ одинъ только можетъ быть безусловнымъ [5]).

---

[1]) Тамъ же 46. Въ первомъ изданіи Основоположенія сказано: „зависимость воли"...

[2]) Тамъ же 46.

[3]) Тамъ же 46.

[4]) Тамъ же 68.

[5]) Тамъ же 68—69.

Если человѣкъ подчиняется въ своихъ дѣйствіяхъ закону, то этотъ послѣдній долженъ сопровождаться какимъ-либо интересомъ. Воля здѣсь принуждается дѣйствовать чѣмъ-то другимъ. При такихъ условіяхъ мы никогда не получимъ долга, но только необходимость дѣйствовать изъ-за какого-либо интереса [1]). Дѣйствіе изъ долга исключаетъ всякое условное основаніе: мы тогда дѣйствуемъ не въ зависимости отъ цѣли, которую можемъ достигнуть своимъ дѣйствіемъ, не ради склонности, но исключительно изъ-за самого принципа воленія [2]). Такимъ образомъ, интересъ есть основаніе для дѣйствій, непроистекающихъ изъ долга. Даже поступокъ, согласный съ долгомъ, но не изъ долга, вытекаетъ изъ интереса. Лишь дѣйствія по долгу лишены интереса, какъ мотива. Дальше мы увидимъ, что Кантъ самъ расширяетъ значеніе интереса, какъ побудительной причины къ дѣйствіямъ, такъ какъ, оказывается, что и самъ долгъ, нравственный законъ возбуждаетъ у насъ интересъ къ себѣ, а черезъ него и къ поступку.

Однако, вышеприведенное пониманіе интереса господствующее въ Основоположеніи.

Какова же природа интереса?

Интересъ коренится въ чувствѣ. Удовольствіе есть обычное основаніе для нашихъ дѣйствій, непроистекающихъ изъ долга. Благодаря этому, намъ и трудно понять, почему нравственный законъ заставляетъ насъ дѣйствовать... Трудно, даже невозможно понять и истолковать интересъ, какой мы находимъ въ моральныхъ законахъ, т. е. истолковать причину, почему мы подчиняемся нравственнымъ законамъ [3]). Чтобы хотѣть того, къ чему только разумомъ можетъ быть предписано долженствованіе чувственно возбуждаемому разумному существу, для этого требуется, конечно, способность разума вселить чувство

---

[1]) Тамъ же 69.

[2]) Тамъ же 29.

[3]) Тамъ же 102, 103.

удовольствія или расположеніе къ исполненію долга [1]). Что подъ интересомъ понимается чувство удовольствія, одно способное быть мотивомъ дѣйствій, явствуетъ также и изъ нижеслѣдующаго мѣста Основоположенія: всякій эмпирическій интересъ, т. е. коренящійся во влеченіяхъ къ благополучію и счастью, обѣщаетъ намъ добавленіе къ нашему благополучію тѣмъ удовольствіемъ, которое намъ доставлено... Этотъ интересъ построенъ на физическомъ или моральномъ чувствѣ. Принципъ же моральнаго чувства должно причислить къ принципу счастья. Равнымъ образомъ, и принципъ участія въ счастьи другихъ нужно отнести къ тому же моральному чувству [2])... На чувственную природу интереса указываютъ и другія мѣста Основоположенія [3]).

Изъ сопоставленія двухъ вышеприведенныхъ мѣстъ ясно, что не только наши дѣйствія, вытекающія изъ стремленія къ счастью, въ основѣ опредѣляются интересомъ чувственной природы, но что и для выполненія долга требуется, чтобы основоположеніе морали вызвало къ себѣ или вселило въ насъ чувство, интересъ. Подъ вліяніемъ чувства, возбуждаемаго долгомъ, мы совершаемъ дѣйствія, независимо отъ его результатовъ [4]). Мы, по словамъ Канта, дѣйствительно находимъ интересъ въ моральныхъ законахъ: основаніе къ нему—моральное чувство. Изъ предыдущаго мы уже знаемъ, что въ основѣ моральнаго чувства лежитъ принципъ счастья и, слѣдовательно, удовольствія [5]). Въ другомъ мѣстѣ, впрочемъ, Кантъ то чувство, которое вызываетъ въ насъ моральный законъ, называетъ уваженіемъ. Всякій моральный интересъ, т. е. интересъ, вызываемый моральнымъ закономъ, состоитъ въ чувствѣ уваженія къ закону [6]). Правда, это чувство самъ Кантъ называетъ отличнымъ

---

[1]) Тамъ же 101, 102.
[2]) Тамъ же 81.
[3]) Тамъ же 46, 48, 80 и пр.
[4]) Тамъ же 31.
[5]) Тамъ же 81.
[6]) Тамъ же 31.

отъ всѣхъ чувствъ, такъ какъ оно вызывается единственно понятіями разума [1]). Но все же, не будь его, мы не могли бы быть заинтересованными въ выполненіи требованій моральнаго закона. Интересъ и при такомъ толкованіи не теряетъ своего чувственнаго характера.

Благодаря связи интереса съ моральнымъ закономъ, роль интереса настолько расширяется, что интересъ становится, въ концѣ концовъ, необходимымъ основаніемъ всякаго дѣйствія. Онъ единственный, въ конечномъ итогѣ, мотивъ нашихъ поступковъ. Въ одномъ случаѣ, мы дѣйствуемъ изъ-за опредѣленнаго объекта, предмета или матеріи воли, въ другомъ, изъ-за моральнаго закона. Но въ первомъ случаѣ матерія воли, во второмъ моральный законъ должны вызвать у насъ интересъ къ себѣ, т. е. опредѣленное чувство. Почему насъ можетъ интересовать нравственность—для Канта вопросъ не разрѣшимый. Ссылка на моральное чувство, будемъ ли мы понимать его въ смыслѣ удовольствія или какъ уваженіе, не убѣдительна и для самого Канта. Вопросъ остается открытымъ. Какимъ образомъ основоположеніе разума можетъ вселить въ насъ чувство удовольствія, или почему уваженіе къ закону заставитъ дѣйствовать насъ даже во вредъ намъ? все это, по словамъ Канта, не понятно [2]).

Въ Основоположеніи Кантъ различаетъ нѣсколько видовъ интереса. Въ основѣ дѣленія лежатъ: качество самаго интереса, его отношеніе къ воли и дѣйствію.

По качеству интересъ дѣлится на эмпирическій и чистый интересъ разума. Первый основывается на влеченіи къ счастью, благополучію своему или чужому. Онъ есть слѣдствіе прирожденнаго эгоизма. Второй—возникаетъ подъ вліяніемъ моральнаго закона [3]).

---

[1]) Тамъ же 31.

[2]) Тамъ же 100, 101, 102, 103, 105.

[3]) Тамъ же 31, 80, 81, 101, 102 и пр.

По отношенію къ волѣ интересъ бываетъ практическій и патологическій. Первый—показываетъ зависимость воли отъ принциповъ разума, какъ таковыхъ. Патологическій показываетъ зависимость воли отъ принциповъ разума для цѣлей склонности, когда разумъ даетъ только практическое правило, какъ удовлетворить потребность склонности. Въ первомъ случаѣ, насъ интересуетъ дѣйствіе, во второмъ—предметъ дѣйствія, поскольку онъ намъ пріятенъ [1]). Тамъ воля опредѣляется принципами разума, здѣсь склонностями, потребностями.

Таково ученіе Канта объ интересѣ въ его Освовоположеніи. Сущность ученія выражается въ томъ, что интересъ есть мотивъ для всѣхъ нашихъ дѣйствій, и что этотъ мотивъ—чувство.

В). Критика практическаго разума.

В. Переходимъ теперь ко второй Критикѣ. Хотя понятіе интереса здѣсь встрѣчается рѣже, чѣмъ въ предыдущемъ трудѣ, но за то его природа изображена, пожалуй, въ болѣе ясномъ видѣ.

Всѣ основы опредѣленія воли, за единственнымъ исключеніемъ чистаго практическаго закона разума,—эмпиричны, слѣдовательно, всѣ относятся къ принципу счастья. Быть же счастливымъ—необходимое желаніе каждаго разумнаго существа. Такое желаніе есть неизбѣжное основаніе, опредѣляющее волю [2]). Сознаніе разумнаго существа о пріятности жизни, которое непрерывно сопровождаетъ все его существованіе, и есть счастье [3]). Всѣ принципы, опредѣляющіе нашу волю для счастливой жизни, основу опредѣленія ея полагаютъ въ удовольствіи и неудовольствіи, получаемыхъ нами отъ какого-либо предмета дѣйствительности [4]). Интересъ есть мотивъ, опредѣляющій нашу волю въ ея стремленіи къ счастью. Онъ есть удовольствіе изъ представленія о существованіи вещи, поскольку оно должно быть основою

---

[1]) Тамъ же 46.

[2]) Kritik der praktischen Vernunft, herausg. v. K. Kehrbach. Leipz. Reclam. 113. 29.

[3]) Тамъ же 25.

[4]) Тамъ же 25.

опредѣленія желанія этой вещи [1]). Хотя въ данномъ мѣстѣ Критики мы не находимъ самого термина—интересъ, но вышеприведенное опредѣленіе основаній нашихъ обычныхъ дѣйствій въ третьей Критикѣ прямо и категорически называется интересомъ[2]). Всякій человѣкъ, дѣйствующій подъ вліяніемъ мотива о счастьи, интересуется только тѣмъ, въ какой мѣрѣ и какое удовольствіе онъ можетъ получать возможно болѣе продолжительное время[3]).

Съ пониманіемъ интереса, какъ чувства удовольствія, согласуется формальное опредѣленіе его, встрѣчаемое нами въ той же Критикѣ. Интересъ есть принципъ, заключающій въ себѣ всѣ условія, подъ которыми только и могутъ быть успѣшно примѣнены способности души[4]). Условіе для дѣятельности воли, стремящейся къ счастью, это, конечно, чувство удовольствія. Условіе для дѣятельности теоретическаго разума—познаніе, пониманіе объекта также сопровождается пріятнымъ чувствомъ[5]), такъ какъ счастье есть такое состояніе разумнаго существа въ мірѣ, когда все въ его существованіи идетъ по его волѣ и желанію[6]). Безпрепятственное же познаваніе объекта составляетъ также моментъ счастья.

Интересъ въ своемъ общемъ видѣ въ Критикѣ практическаго разума, такимъ образомъ, выступаетъ какъ матеріальный практическій принципъ. Онъ есть основаніе, опредѣляющее нашу волю, поскольку ощущеніе пріятнаго, которое субъектъ ожидаетъ отъ дѣйствительности предмета, способно вліять на волю[7]). Этимъ съ ясностью опредѣляется самая природа интереса. Интересъ коренится въ стремленіи человѣка къ счастью, въ на-

---

[1]) Тамъ же 24.

[2]) Kritik der Urtheilskraft, herausg. v. K. Kehrbach. Leipz. Reclam. 44.

[3]) Krit. d. prakt. Vernunft. 26, 27.

[4]) Тамъ же 144.

[5]) Тамъ же 144. Grundleg. 102.

[6]) Krit. d. prakt. Vernunft. 141.

[7]) Тамъ же 25.

шемъ природномъ эгоизмѣ. По своей природѣ—это чувство пріятнаго, т. е. всегда положительнаго характера. Отрицательныхъ интересовъ Кантъ не знаетъ.

Однако, было бы неправильно думать, что интересъ есть побужденіе воли къ дѣйствію въ формѣ пріятнаго чувства какъ такового. Побужденіе должно быть представлено черезъ разумъ[1]). Мы должны сознавать это побужденіе. Только то побужденіе есть интересъ, которое нашъ разумъ дѣлаетъ мотивомъ для воли, т. е. которое является сознательнымъ мотивомъ дѣйствія, въ противномъ случаѣ мы стали бы дѣйствовать не въ силу интереса, а вслѣдствіе влеченія[2]). Оттого-то интересъ мы можемъ приписать только существамъ, имѣющимъ разумъ[3]). Это воззрѣніе объясняется пониманіемъ Канта способности желанія, какъ способности путемъ своихъ представленій быть причиной дѣйствительности предметовъ этихъ представленій, а затѣмъ и пониманіемъ чувства удовольствія, которое есть представленіе соотвѣтствія предмета или поступка съ субъективными условіями жизни[4]). На основаніи вышесказаннаго было бы неправильно относить ученіе Канта объ интересѣ къ интеллектуальнымъ теоріямъ послѣдняго, какъ это дѣлаетъ Наги. Отъ того, что удовольствіе должно быть представлено разумомъ, интересъ не становится чисто интеллектуальнымъ явленіемъ. Чувство удовольствія оказываетъ воздѣйствіе на нашу способность желанія, не будь этого чувства, мы лишились бы посредственнаго или непосредственнаго интереса къ дѣйствію, какъ объекту нашего желанія[5]).

Мы уже знаемъ, что наряду съ эмпирическимъ интересомъ, коренящемся въ нашемъ эгоизмѣ, существуетъ еще и моральный

---

[1]) Тамъ же 96, 97.

[2]) Grundleg. 101.

[3]) Krit der prakt. Vernunft. 96. Grundleg. 101.

[4]) Krit. der prakt. Vernunft 7, 8.

[5]) L. Nagy. Psychologie des kindlichen Interesses. Übers. aus dem ungarischen v. K. Szidon. Leipz. 1912. 8.

интересъ. Первый дѣлаетъ волю зависимой отъ себя; здѣсь удовольствіе полагается въ основу опредѣленія способности желанія, во второмъ, удовольствіе слѣдуетъ за ея опредѣленіемъ, въ своихъ опредѣленіяхъ воля отъ него не зависитъ[1]). Въ Критикѣ практическаго разума Кантъ подробно останавливается на моральномъ интересѣ. Что, спрашиваетъ онъ, побуждаетъ насъ выполнять моральный законъ? Не склонность и не чувство, т. е. не интересъ, вытекающій изъ эгоизма, такъ какъ моральный законъ устраняетъ всѣ склонности и чувства[2]), но особое чувство, коренящееся исключительно въ разумѣ—моральное[3]). Нравственный законъ вызываетъ у насъ особое чувство, а отсюда и особый интересъ къ себѣ, содѣйствующій вліянію закона на волю[4]). Это чувство—уваженіе къ закону. Моральный интересъ коренится въ нашемъ уваженіи къ закону. Само уваженіе, какъ чувство, не есть пріятное чувство, удовольствіе, оно и не скорбь. Въ немъ отсутствуетъ и неудовольствіе[5]). Оно положительное чувство, своеобразное, въ которомъ соединены и сознаніе свободнаго подчиненія воли закону, и чувствованіе возвышенія духа надъ всѣми склонностями и страстями, самоодобреніе и благоговѣніе передъ закономъ долга[6]).

Какъ бы тамъ ни было, но интересъ въ данномъ произведеніи Канта всегда выступаетъ какъ побужденіе, представляемое разумомъ, къ дѣйствію. Онъ всегда чувство. Обычно, когда мы дѣйствуемъ не подъ вліяніемъ долга, не въ силу моральныхъ законовъ, онъ чувство удовольствія. Когда же мы дѣйствуемъ по долгу, мы все же побуждаемся къ тому особымъ интересомъ—

---

[1]) Krit. der prakt. Vernunft. 7, 8.
[2]) Тамъ же 89, 97 и пр.
[3]) Тамъ же 93, 97.
[4]) Тамъ же 92.
[5]) Тамъ же 91—100.
[6]) Тамъ же 190, 191, 192, 194 и пр.

моральнымъ, который есть своеобразное чувство, болѣе высокое чѣмъ удовольствіе. Универсальное значеніе интереса для нашей воли здѣсь подчеркнуто Кантомъ болѣе ясно, чѣмъ въ предыдущемъ трудѣ. Равно яснѣе, чѣмъ тамъ, выступаетъ и чувственная природа интереса.

С). Критика способности сужденія.

С. Въ Критикѣ способности сужденія мы уже встрѣчаемъ прямое опредѣленіе интереса. Правда, мы его находили и въ Критикѣ практическаго разума, но тамъ въ соотвѣтствующемъ мѣстѣ самый терминъ—интересъ отсутствуетъ.

Въ первыхъ двухъ разсмотрѣнныхъ нами сочиненіяхъ Канта дѣло шло объ интересѣ, какъ основѣ опредѣленія, или побужденія воли, теперь интересъ выступаетъ, какъ основа сужденіи оцѣнки, одобренія. Эта оцѣнка касается пріятнаго и добраго.

Интересъ, по опредѣленію Канта, есть наслажденіе, которое мы соединяемъ съ представленіемъ о существованіи предмета [1]). Это наслажденіе становится основой для сужденія о значимости для насъ даннаго предмета. Чтобы наслажденіе стало равнозначуще интересу, къ представленію о предметѣ должно присоединиться сознаніе извѣстнаго отношенія этого предмета къ нашему состоянію. Предметъ долженъ существовать для насъ. Мы можемъ высоко цѣнить предметъ, мы можемъ одобрять его, онъ можетъ доставлять намъ наслажденіе и въ то же время сужденіе о немъ можетъ вовсе не основываться на интересѣ. Въ сужденіяхъ вкуса, опредѣляемыхъ также наслажденіемъ отъ предмета, отсутствуетъ сознаніе отношенія даннаго предмета къ нашимъ состояніямъ. Намъ здѣсь доставляетъ удовольствіе не существованіе предмета для насъ, но самъ предметъ въ простомъ созерцаніи его [2]). Слѣдовательно, всѣ такія сужденія строятся нами не на интересѣ. Не

---

[1]) Kritik der Urtheilskraft, herausg. v. K. Kehrbach, Leipz. Reclam. 44.

[2]) Тамъ 44, 51.

основываются на немъ и чистыя моральныя сужденія, хотя это обстоятельство не мѣшаетъ тому, чтобы моральное сужденіе, если оно должно осуществиться въ качествѣ нормы нашего поведенія, вызвало у насъ интересъ въ формѣ чувства уваженія къ себѣ [1]).

Такимъ образомъ, интересъ, какъ явленіе эгоистическое, оказывается чуждымъ сужденіямъ вкуса. Мы можемъ наслаждаться прекраснымъ, оставаясь совершенно равнодушными къ самому существованію прекрасной вещи. Даже болѣе того, чтобы быть судьей въ дѣлахъ вкуса, надо именно стать равнодушнымъ къ существованію вещи [2]). Зато онъ лежитъ въ основѣ всѣхъ сужденій о пріятномъ и добромъ.

Первая характерная черта интереса, есть наслажденіе, сопровождаемое сознаніемъ, что вещь существуетъ для насъ.

Вторая черта—интересъ—мотивъ, опредѣляющій нашу волю. Онъ или предполагаетъ, или возбуждаетъ потребность. Оттого-то хотѣть чего-либо и находить удовольствіе въ его существованіи, (что то же имѣть интересъ), одно и то же [3]). Что сужденіе о предметѣ, въ которомъ мы признаемъ его пріятнымъ, выражаетъ нашъ интересъ къ нему, ясно уже изъ одного того, что у насъ возбуждается желаніе такого предмета... Черезъ это возникаетъ не только одобреніе, которое мы ему посвящаемъ, но и склонность къ нему [4]).

Третяя характерная черта интереса заключается въ томъ, что интересъ состояніе всегда субъективное. Онъ опредѣляется не свойствомъ объекта, а свойствомъ самаго субъекта. Сужденія о пріятномъ и добромъ, т. е. тѣ сужденія, которыя всегда связаны съ интересомъ, основываются на чувствѣ каждаго субъекта. Въ этомъ отношеніи мы вправѣ сказать—каждый имѣетъ свой вкусъ [5]). Этимъ субъективнымъ моментомъ сужденія, возникаю

---

[1]) Тамъ же 45, 46, 47, 53.
[2]) Тамъ же 45.
[3]) Тамъ же 44.
[4]) Тамъ же 47, 48, 51.
[5]) Тамъ же 54.

щія на почвѣ интереса, отличаются отъ сужденій, оцѣнивающихъ прекрасное, чуждыхъ интереса. Мы не должны называть предметъ прекраснымъ, если онъ таковъ лишь для насъ. Между тѣмъ остальные виды наслажденій: пріятное и доброе, являются пріятнымъ и добрымъ только для насъ[1]). Сужденіямъ вкуса, при сознаніи отрѣшенія въ нихъ отъ всякаго интереса, присуще притязаніе на значимость для каждаго[2]). Наслажденіе прекрасной вещью объясняется свойствами вещи.

Четвертая характерная черта интереса та, что онъ дѣйствуетъ на наше сужденіе всегда ограничительно. Онъ связываетъ насъ въ нихъ. Всякій интересъ предполагаетъ потребность или возбуждаетъ ее и, какъ основа опредѣленія нашего одобренія, не позволяетъ сужденію о предметѣ быть свободнымъ[3]). Изъ трехъ видовъ пріятнаго—лишь пріятное въ прекрасномъ, чуждое интереса, становится основой для сужденій безкорыстныхъ, свободныхъ.

Классификація интереса въ данномъ сочиненіи Канта представляется въ такомъ видѣ:

Интересъ можетъ быть въ пріятномъ, добромъ, затѣмъ эмпирическій интересъ въ прекрасномъ и интеллектуальный интересъ къ прекрасному[4]).

Первые два вида интереса суть наслажденіе, вызываемое пріятнымъ и добрымъ. Второй видъ возникаетъ отъ соединеній сужденій вкуса, т. е. безкорыстныхъ сужденій съ интересомъ. Къ наслажденію прекраснымъ примѣшивается и удовольствіе отъ существованія прекраснаго предмета. Здѣсь, слѣдовательно, вкусъ соединяется съ чѣмъ-либо еще другимъ. Это другое можетъ быть склонностью, тогда возникнетъ эмперическій инте-

---

1) Тамъ же 54, 55.
2) Тамъ же 56—60.
3) Тамъ же 52.
4) Тамъ же 46—53.

ресъ[1]) или чѣмъ-либо интеллектуальнымъ, тогда будемъ имѣть интеллектуальный интересъ къ прекрасному[2]).

D. Теперь резюмируемъ въ общихъ чертахъ все, что мы нашли у Канта въ трехъ его разбираемыхъ выше произведеніяхъ существеннаго по вопросу объ интересѣ.

Д). Общій характеръ воззрѣній Канта на интересъ въ его основныхъ произведеніяхъ.

Въ понятіе интереса у Канта входитъ: 1) представленіе—объектъ, 2) чувство удовольствія, вызываемое объектомъ. Это чувство, если объектомъ является моральный законъ, уступаетъ мѣсто болѣе высокому чувству—моральному. 3) Отношеніе къ волѣ, воздѣйствіе чувства пріятнаго или моральнаго на волю.

Интересъ есть мотивъ, опредѣляющій волю. На его почвѣ мы строимъ оцѣнку вещей и явленій, онъ обусловливаетъ для насъ ихъ значимость. За исключеніемъ моральнаго интереса, коренящагося въ высшемъ чувствѣ, весьма своеобразномъ, не поддающемся точному описанію, интересъ своимъ источникомъ имѣетъ низшую способность желанія. Онъ, опять таки, за исключеніемъ моральнаго интереса, опредѣляетъ волю чисто эгоистически. Изъ всѣхъ видовъ наслажденій одно эстетическое чуждо всякаго интереса.

Если бы мы стали на точку зрѣнія Канта и его ученія объ интересѣ, то все же мы не могли признать его ученія яснымъ. Неясна, несмотря на всѣ старанія Канта, природа моральнаго интереса, т. е. интереса, вызываемаго нравственностью. Изображеніе его полно непримиримыхъ противорѣчій. Выше, говоря о немъ, мы постарались очистить понятіе моральнаго интереса отъ противорѣчій. На самомъ дѣлѣ описаніе чувства уваженія, основы моральнаго интереса, полно ихъ. Непослѣдовательно не признавать страданія за основной видъ интереса. Страданіе такъ же, какъ и удовольствіе, ставитъ нашу волю въ зависимость отъ себя, оно тоже является причиной, побуждающей волю къ дѣйствію, а вѣдь интересъ и есть то, благодаря чему разумъ дѣлается

---

[1]) Тамъ же 160—163.

[2]) Тамъ же 163—169.

опредѣляющей волю причиною. Да и въ Критикѣ практическаго разума Кантъ говоритъ, что моральный законъ, какъ основа опредѣленія воли, долженъ возбуждать чувство, которое можно было бы назвать непріятнымъ[1]), и слѣдовательно, интересъ, который вызываетъ законъ къ себѣ въ этомъ случаѣ, является какъ бы отрицательнымъ. Затѣмъ, счастье, а счастье есть основа интереса, зависитъ не только отъ удовольствія, но и отъ устраненія страданій. Въ практическихъ предписаніяхъ основа опредѣленій желанія покоится на чувствѣ удовольствія и неудовольствія[2]).

Неясно отношеніе интереса къ моральному закону. Очевидно, это отношеніе надо понимать такъ: нравственный законъ говоритъ намъ лишь, какъ мы должны поступать въ томъ или другомъ случаѣ. Но самъ по себѣ онъ не въ силахъ заставить насъ дѣйствовать. Для этого онъ долженъ вызвать у насъ интересъ къ себѣ, этотъ интересъ и становится побужденіемъ къ дѣйствію.

Невозможно далѣе ограничить интересъ областью низшихъ чувствъ. Наличность религіозныхъ или интеллектуальныхъ интересовъ противорѣчитъ этому. Невѣрно, будто всякое чувство, а слѣдовательно, интересъ непремѣнно носитъ чувственный характеръ. Нравственность, не только дѣло разума, но и чувства. При оцѣнкѣ красоты мы поднимаемся надъ міромъ чувственности.

Непонятно отрицаніе за прекраснымъ способности возбуждать интересъ. Конечно, мы можемъ наслаждаться вполнѣ безкорыстно прекраснымъ, не желая самаго объекта для себя. Но несомнѣнно и то, что самое эстетическое наслажденіе можетъ стать объектомъ желанія и нашего стремленія. Оно, какъ правильно замѣчаетъ Остерманъ, играетъ большую роль въ нашей жизни и зачастую составляетъ побужденіе къ дѣйствіямъ[3]).

---

[1]) Krit. der prakt. Vernunft. 89.

[2]) Тамъ-же 23, 25, 28—31 и пр.

[3]) W. Ostermann, Das Interesse. 3 Auf. Oldenb. u. Leipz. 1912. 5.

Е. Въ трактатѣ Канта О педагогикѣ мы встрѣчаемъ лишь бѣглое упоминаніе объ интересѣ. Важно здѣсь, пожалуй, признаніе за интересомъ возможности быть безкорыстнымъ. Слѣдуетъ, говоритъ Кантъ, ознакомить дѣтей и съ интересомъ ко всеобщему благу. Дѣти должны радоваться всеобщему благу, хотя бы таковое и не служило къ выгодѣ ихъ отечества и не приносило пользы имъ лично [1]). Широкій альтруистическій характеръ интереса въ данномъ мѣстѣ не примиримъ съ утвержденіемъ объ эгоистической природѣ его, изображенной выше. Этимъ также указывается, что при нравственномъ воспитаніи надо не только внушать понятіе о долгѣ, но и связывать долгъ со склонностями [2]). **Е). Трактатъ О педагогикѣ.**

Въ томъ же сочиненіи мы встрѣчаемъ три рода интересовъ: 1) интересъ, вызываемый нами самими, 2)—другими людьми, съ которыми мы росли, 3)—всеобщимъ благомъ. Иными словами, интересы дѣлятся на индивидуальные и соціальные, эгоистическіе и альтруистическіе. Соціальные: на узкосоціальные и широкосоціальные [3]). Впрочемъ, такое дѣленіе явно случайно и не носитъ исчерпывающаго характера.

6. Изъ остальныхъ писателей, касавшихся интереса, мы оставимъ въ сторонѣ такихъ, какъ Гарве, видѣвшаго въ интересѣ непроизвольное вниманіе, Мааса и др. Всѣ они мало оригинальны, ихъ ученіе не содержитъ по существу чего-либо новаго. Остановимся лишь на томъ, кто является истиннымъ предшественникомъ Гербарта въ ученіи объ интересѣ, чьи воззрѣнія на интересъ должны уже въ силу одного этого для насъ представлять большое значеніе—именно на Нимейерѣ. **Нимейеръ.**

Самъ Гербартъ неоднократно упоминаетъ въ своихъ сочиненіяхъ о Нимейерѣ, при чемъ онъ это дѣлаетъ въ такихъ вы-

---

[1]) I. Kant, Über Pädagogik. Herausg. v. J. Vogt. 3. Auf. Langens. 1901, 123.

[2]) Ср. Grundleg. 27, 81.

[3]) Über. Päd. 125.

раженіяхъ, которыя не оставляютъ сомнѣнія въ томъ, что самъ онъ въ своей педагогикѣ находился подъ вліяніемъ Нимейера [1]). Это вліяніе, несомнѣнно, сказалось и на ученіи Гербарта объ интересѣ.

Нимейеръ цѣль воспитанія опредѣляетъ какъ гармоничное, насколько возможно совершенное развитіе „человѣческаго" въ индивидуумѣ, т. е. наиболѣе полное и совершенное осуществленіе гуманности [2]) или развитіе всѣхъ силъ питомца [3]). Процессъ воспитанія у Нимейера расчленяется на воспитаніе, въ узкомъ смыслѣ этого слова, и обученіе [4]). Послѣднее отличается отъ перваго средствами, благодаря которымъ достигается единая цѣль воспитанія. Задача обученія двоякая: будить и укрѣплять силы питомца и давать для того соотвѣтствующую пищу, матеріалъ [5]). Такое обученіе должно исходить отъ того состоянія душевнаго развитія ребенка, въ которомъ онъ находится въ данный моментъ, оно должно идти впередъ, всегда сообразуясь со ступенями его развитія [6]). Обученіе должно дѣйствовать не только на интеллектъ, но и на моральную и эстетическую стороны питомца [7]). Оно, затѣмъ, обязано создать у послѣдняго характеръ, выработать способность быть всегда дѣятельнымъ [8]).

Обученіе не будетъ успѣшнымъ, если оно оставляетъ ученика равнодушнымъ, безучастнымъ по отношенію къ изучаемымъ предметамъ, если учитель не сумѣетъ вызвать и поддержать интересъ, т. е. участливое отношеніе къ предметамъ обученія [9]).

---

[1]) Herbart, Sämtl. Werke, Hart. XI. 65, 66. Pädag. Schrif. I. 271, 344. II. 386 и др.

[2]) A. Niemeyer, Ausgewählte Pädagogische Schriften. Herausg. v. J. Meyer. I, 2 Auf. 1884. II. 1 Auf. 1888. Langens. I. 56—58.

[3]) Его же, Leitfaden der Pädagogik und Didaktik. 1803. 9, 2.

[4]) Ausg. Werke. I. 51, 52.

[5]) Тамъ же II. 6.

[6]) Тамъ же II. 9, 10.

[7]) Тамъ же II. 8.

[8]) Тамъ же 8, 9.

[9]) Тамъ же II. 17.

Только благодаря интересу учитель можетъ удержать вниманіе ребенка, безъ котораго ученіе не будетъ плодотворно [1]).

Нимейеръ не даетъ опредѣленія интереса, онъ ограничивается указаніемъ лишь характерныхъ признаковъ его.

Одной стороной этого состоянія является вниманіе. Въ состояніи интереса ученикъ обнаруживаетъ свободное, невынужденное вниманіе. Затѣмъ, онъ проявляетъ внутреннюю духовную дѣятельность, направленную на извѣстные объекты, вызывающіе интересъ. Эта дѣятельность поддерживается, съ одной стороны, самими предметами, съ другой, чувствомъ увеличивающейся силы, ловкости, легкости работы ученика. Чѣмъ больше при обученіи приводятся душевныя силы питомца въ дѣйствіе, тѣмъ обученіе интереснѣе. Слѣдовательно, въ этомъ случаѣ само обученіе, какъ таковое, вызываетъ интересъ. Въ состояніи интереса ученикъ легко усваиваетъ все, что ему предлагается, всякое заданіе, всякая задача будитъ стремленіе выполнить заданное, разрѣшить задачу [2]). Не менѣе характерной чертой интереса является чувство удовольствія: душа питаетъ интересъ ко всему тому, съ представленіемъ чего связано удовольствіе [3]).

Эти данныя, описывающія интересъ, позволяютъ намъ построить понятіе его. Интересъ есть духовная дѣятельность, характеризующаяся преимущественно двумя чертами: вниманіемъ и чувствомъ пріятнаго. Толчекъ для такой дѣятельности дается извнѣ, но, разъ онъ данъ, она переходитъ въ самодѣятельность. Въ этомъ состояніи ученикъ проявляетъ живое отношеніе къ предмету изученія, участливое, почему Нимейеръ и отожествляетъ понятіе участія съ интересомъ [4]). Все, что возбуждаетъ естественную потребность знать, что доставляетъ удовольствіе, что

---

[1]) Тамъ же II. 17.

[2]) Тамъ же II. 17.

[3]) Grundsätze... I. § 142. 5 Auf. Цитир. по Schleinitz.: упом. соч. 14, такъ какъ въ томъ изданіи Grund., которымъ пользовались мы, этотъ параграфъ выпущенъ.

[4]) Тамъ же II. 17.

вызываетъ ожиданіе, благопріятствуетъ склонностямъ и пр., все то интересно, слѣдовательно, все то является толчкомъ для самодѣятельности [1]).

Мы уже говорили, что вниманіе и чувство удовольствія наиболѣе характерныя стороны интереса. Вниманіе есть дѣятельность духа, стремящаяся дѣлать представленія болѣе ясными [2]). Судя по признанію, что все, невходящее въ кругъ представленій юности, ее не можетъ интересовать, вполнѣ вѣроятно, что подъ вниманіемъ, какъ признакомъ интереса, Нимейеръ разумѣлъ апперцептивное вниманіе. Однако, думать подобно Schleinitz, будто у Нимейера интересъ отожествляется съ вниманіемъ, было бы ошибочно [3]). Интересъ болѣе сложное понятіе, чѣмъ вниманіе, сюда входятъ не только послѣднее, но и чувство удовольствія. У самаго Нимейера мы встрѣчаемъ рядомъ стоящія и незамѣняющія другъ друга понятія: интереса и вниманія. Есть, говоритъ онъ, много средствъ, способныхъ возбуждать вниманіе и интересъ [4]). Семейное чувство воспитывается путемъ присущаго родителямъ интереса къ дѣтямъ, вниманія къ послѣднимъ и т. д. [5]). Не все, на что направляется наше вниманіе, можетъ насъ непосредственно интересовать, здѣсь можетъ быть лишь посредственный интересъ [6]). Изъ этихъ словъ Нимейера несомнѣнно ясно, что интересъ и вниманіе не одно и то же, но что интересъ всегда находится въ связи съ вниманіемъ. Интересъ, какъ умственная дѣятельность, непремѣнно предполагаетъ вниманіе, такъ какъ вниманіе есть высшая степень таковой, а интересъ—именно состояніе, которое встрѣчается въ повышенной непринужденной умственной работѣ.

---

[1]) Тамъ же I. 128.
[2]) Тамъ же I. 126.
[3]) O. Schleinitz, упом. соч. 12.
[4]) Ausg. Werke. II. 17.
[5]) Тамъ же I. 259.
[6]) Тамъ же I. 128.

Интересъ не только дѣятельность, онъ, разъ вызванъ, становится самодѣятельностью. Послѣднее обстоятельство обуславливается чувствомъ удовольствія, сопровождающимъ удачно и свободно производимую дѣятельность. Само собой понятно, что удачная дѣятельность предполагаетъ вниманіе, свободная и пріятная —соотвѣтствіе дѣятельности силамъ, склонностямъ и опыту ребенка. Пріятное чувство заставляетъ продолжать разъ вызванную дѣятельность. Чувство, такимъ образомъ, носитъ причинный характеръ. Насъ, по воззрѣніямъ Нимейера, можетъ интересовать лишь то, съ представленіемъ чего связано удовольствіе. Самые способы и мѣры, упоминаемые Нимейеромъ, какъ ослабляющіе интересъ, такъ и поднимающіе или вызывающіе его, указываютъ на чувственную основу интереса. Эти мѣры: принужденіе, угрозы, обѣщанія, награды, соревнованіе и т. д., онѣ прежде всего дѣйствуютъ на чувство. О томъ же свидѣтельствуетъ и указаніе Нимейера на врожденное всѣмъ людямъ стремленіе къ пріятному, которымъ воспитатель долженъ всегда и всюду пользоваться при обученіи [1]). Чувство пріятнаго, составляющее основу интереса, объясняется увеличеніемъ силы и ловкости при занятіи предметами, соотвѣтствующими возрасту и ступенямъ развитія дѣтей [2]). Чувство удовольствія повышается въ зависимости отъ количества духовныхъ силъ, приводимыхъ въ дѣйствіе. Понятно, что, по мѣрѣ того, какъ въ работу втягиваются различныя душевныя силы, растетъ въ ширину и чувство силы, источникъ удовольствія[3]). Помимо удовольствія, доставляемаго сознаніемъ и ощущеніемъ своей силы и ловкости при выполненіи духовной дѣятельности, большую роль еще играетъ и чувство, возникающее отъ удовлетворенія инстинктивнаго стремленія къ знанію [4]). Всѣ эти чувства на первыхъ порахъ вызываются умѣ-

---

[1]) Тамъ же I. 198—200.

[2]) Тамъ же II. 17.

[3]) Тамъ же II. 18.

[4]) Тамъ же II. 17.

лымъ обученіемъ, пока у ученика не образуется стойкой и продолжительной привычки и интереса къ дѣятельности.

При обученіи роль интереса непосредственная, для воспитанія она посредствена.

Для обученія интересъ необходимое условіе успѣшности. Интересъ способенъ вызывать продолжительное вниманіе, въ то время какъ всѣ другія средства могутъ возбудить его лишь на самое короткое время, онъ избавляетъ отъ скуки и праздности учащихся, вызываетъ самодѣятельность, пріучаетъ къ ней, является лучшимъ побудительнымъ средствомъ къ непрестанному труду питомца [1]).

Посредственное значеніе имѣетъ интересъ для воспитанія, понимаемаго въ узкомъ смыслѣ этого слова, т. е. для воздѣйствія на область нравственныхъ, эстетическихъ и религіозныхъ чувствъ и на волю. Поскольку умственное образованіе является поддержкой нравственному, эстетическому и т. д., постольку важенъ здѣсь интересъ. Указанныя чувства находятся въ тѣсной связи съ соотвѣтствующимъ кругомъ представленій, а кругъ представленій, конечно, зависитъ въ значительной степени отъ обученія [2]).

Теперь обратимся къ условіямъ, до извѣстной степени обезпечивающимъ возникновеніе и поддержаніе интереса при обученіи.

1. Обученіе должно согласоваться со ступенями развитія ребенка, иначе оно не можетъ быть интереснымъ.

2. Оно должно выяснять для ученика пользу и значеніе вещи, ея употребленіе и т. п. [3]).

3. Образовательный матеріалъ не долженъ быть особенно обиленъ. Цѣнность обученія не въ полнотѣ и многообразіи знаній, а въ усвоеніи цѣлесообразно выбраннаго матеріала [4]).

---

[1]) Тамъ же II. 17.

[2]) Тамъ же I. 158, 173, 206, 210, 212 и пр.

[3]) Leitf. d. Pädag. u. Didak. 77—79.

[4]) Ausgew. Werke II. 12, 13.

4. Для возбужденія и поддержанія интереса наилучшая ме тода діалогическая или акроаматическая. И та и другая придаютъ преподаванію живость, благопріятствующую возникновенію интереса [1]). Къ сожалѣнію Нимейеръ не выясняетъ достоинства акроаматической методы именно съ этой точки зрѣнія.

5. Чтобы обученіе соотвѣтствовало ступенямъ въ развитіи силъ учащихся, оно должно идти отъ легкаго къ трудному, отъ конкретнаго къ абстрактному, отъ извѣстнаго къ неизвѣстному. Въ послѣднемъ случаѣ Нимейеръ исходилъ изъ требованія процесса апперцепціи [2]).

Нимейеръ различаетъ непосредственный и посредственный интересъ. Послѣдній возникаетъ тогда, когда то, что само по себѣ не способно заинтересовать ученика, соединяется съ тѣмъ, что стоитъ въ непосредственной связи съ наклонностями, потребностями ученика, т. е. съ непосредственно интереснымъ [3]). Затѣмъ онъ говоритъ о моральномъ и эстетическомъ интересѣ.

Остановимся теперь на отношеніи ученія объ интересѣ Нимейера къ таковому же Гербарта.

Характеристика интереса у Нимейера весьма близка къ той, какую мы позже находимъ у Гербарта въ его Общей Педагогикѣ.

1. Интересъ вызывается объектами; о томъ же училъ и Гербартъ. Онъ—дѣятельность духа, направленная на пріобрѣтеніе и усвоеніе знаній; то же имѣемъ и у Гербарта. Въ состояніи интереса ученикъ погружается въ предметъ; Гербартъ точно такъ же описываетъ это состояніе.

2. Интересъ есть самодѣятельность, этотъ терминъ прилагается къ интересу и Гербартомъ.

3. Характерная черта интереса вниманіе; у Гербарта вниманіе составляетъ даже самую сущность понятія интереса.

---

[1]) Тамъ же II. 24, 25, 26, 29—31.

[2]) Тамъ же II. 11, 12.

[3]) Тамъ же I. 128, 129.

4. У Нимейера мы находимъ требованіе образовывать изъ ребенка многосторонняго человѣка[1]), путемъ развитія его важнѣйшихъ сторонъ и силъ; у Гербарта возбужденіе многосторонняго интереса—цѣль воспитанія.

5. И тотъ и другой требуютъ, чтобы при обученіи возбуждался и поддерживался интересъ. Хотя у Нимейера интересъ есть лишь средство, у Гербарта—цѣль, но и Гербартъ считалъ цѣль достижимой лишь при условіи пользованія интересомъ, какъ средствомъ: обученіе должно быть интереснымъ.

6. Самая постановка Нимейеромъ вопроса объ интересѣ, пространное, сравнительно съ предшествующими писателями-педагогами, трактованіе его, уже это одно могло натолкнуть Гербарта на мысль изслѣдовать полнѣе интересъ. Собственныя психологическія воззрѣнія Гербарта видоизмѣнили самое понятіе въ его природѣ и придали ему иную роль при воспитаніи. Огромное вліяніе и значеніе въ психической жизни вниманія было признано уже психологами 18 в.[2]), такъ что въ этомъ отношеніи Гербартъ могъ быть и независимъ отъ Нимейера, но въ самомъ побужденіи выдвинуть именно интересъ въ качествѣ основного педагогическаго понятія несомнѣнно надо видѣть вліяніе Нимейера на Гербарта.

Этимъ мы заканчиваемъ историческій обзоръ.

Выводъ. Понятіе интереса къ началу 19 в. уже заняло болѣе или менѣе прочное мѣсто въ психологіи и педагогикѣ. Въ общемъ интересу приписывалась чувственная природа, во всякомъ случаѣ чувство составляло основной элементъ его. Въ психологіи интересу отводилось въ большинствѣ случаевъ значеніе источника психической жизни, фактора, опредѣляющаго въ значительной мѣрѣ и содержаніе, и направленіе психическихъ процессовъ.

---

[1]) Тамъ же I. 63.

[2]) O. Braunschweiger, Die Lehre von Aufmerksamkeit in der Psychologie des 18 Jahrhunderts. Leipz. 1899. 2, 3, 122, 124 и пр.

Въ педагогикѣ интересу придавалось значеніе могущественнаго средства, способнаго возбуждать вниманіе, удерживать его на изучаемыхъ предметахъ, дѣлать процессъ обученія для ученика болѣе легкимъ и пріятнымъ.

Столь же важная роль признавалась за нимъ и въ этикѣ, какъ то мы видимъ у Канта. Онъ являлся мотивомъ для нашихъ дѣйствій, побудительной причиной къ нимъ.

Благодаря Нимейеру съ его пониманіемъ интереса, какъ сложнаго психическаго явленія, содержащаго въ основѣ два элемента: эмоціональный и интеллектуальный, намѣчается возможность признанія за интересомъ чисто интеллектуалистической природы: для этого стоило лишь выдвинуть второй, интеллектуальный моментъ въ пониманіи интереса. Это и сдѣлалъ Гербартъ, хотя и по другимъ основаніямъ.

II.

Интеллектуалистическое направленіе.

Гербартъ.

1. Понятіе интереса у Гербарта исключительной важности: оно поставлено въ самомъ центрѣ его педагогической системы. Чтобы выяснить его природу, значеніе въ психической жизни человѣка, роль въ воспитаніи, необходимо предварительно въ самыхъ краткихъ чертахъ изложить основныя психологическія воззрѣнія Гербарта, внѣ которыхъ ни сама педагогика его вообще, ни въ частности интересъ не могутъ быть понятны.

А). Психологія Гербарта.

Психологія Гербарта покоится въ конечномъ счетѣ на его метафизикѣ. Извѣстно, что метафизика у Гербарта преслѣдовала задачу разрѣшить проблему опыта, т. е. вопросъ о возможности согласованія понятія о мірѣ съ фактами опыта и законами логики [1]). За измѣнчивымъ, полнымъ противорѣчій міромъ явленій

---

[1]) Herbart, Sämtliche Werke. Herausg. v. G. Hartenstein. Leipz. 1850. I. Преимущественно 173-286.

Гербартъ ставитъ абсолютное, неизмѣнное, простое бытіе. Бытіе это есть безконечное множество простыхъ, нематеріальныхъ, неизмѣнныхъ сущностей—реаловъ. Чтобы объяснить, какъ могутъ эти простыя сущности порождать міръ явленій, Гербартъ дѣлаетъ два предположенія: 1) реалы качественно разнородны, т. е. каждый изъ реаловъ обладаетъ однимъ качествомъ и 2) реалы могутъ вступать во взаимодѣйствіе. При взаимодѣйствіи реаловъ, обладающихъ противоположными качествами, каждый изъ нихъ отстаиваетъ существованіе отъ разрушенія, которое угрожаетъ ему вслѣдствіе взаимоотношенія къ другому реалу, противоположному по качеству. Это отстаиваніе своего существованія, это противодѣйствіе отрицанію, погашенію собственнаго бытія есть актъ самосохраненія, что и составляетъ единственную дѣятельность реаловъ. Все происходящее есть преодолѣніе этого отрицанія, оно—акты самосохраненія реаловъ. Въ каждомъ реалѣ вслѣдствіе различныхъ взаимоотношеній съ другими реалами возникаетъ большое множество такихъ актовъ самосохраненія, которые въ соотвѣтствіи со степенью и родомъ контрастовъ качествъ другихъ реаловъ, вступившихъ съ даннымъ во взаимоотношеніе, могутъ быть весьма разнообразной формы и силы [1]).

Душа наша есть реалъ, т. е. простая сущность. Она не обладаетъ никакими задатками, способностями, силами. Въ ней первоначально отсутствуютъ представленія, чувства, желанія. Она ничего не знаетъ о себѣ, ни о другихъ вещахъ. Находясь во взаимоотношеніи съ реалами мозга, она утѣсняется ими и противодѣйствуетъ имъ, отчего эти акты противодѣйствія являются актами самосохраненія. Самосохраненіе есть представленіе [2]). Каждое представленіе просто, самостоятельно, живетъ своей жизнью. Оно становится силой, когда вступаетъ въ связь, взаимодѣйствіе съ другими представленіями, иного, чѣмъ оно

---

[1]) Тамъ же I. 216—336, IV. 17—55, 64—264.

[2]) Тамъ же V. 108—116.

само, качества. Тогда оно отстаиваетъ свое существованіе отъ уничтоженія его другими представленіями, противными по своимъ качествамъ. Противодѣйствіе, отстаиваніе своего бытія и есть обнаруженіе силы [1]). Если вступаютъ въ соотношеніе два противоположныхъ по качеству представленія, они утѣсняютъ взаимно другъ друга, связываютъ одно другое; если сталкиваются одновременно два представленія съ одинаковымъ качествомъ, они сливаются въ одно болѣе сильное; если встрѣчаются два несравнимыя по качеству представленія, они соединяются, образуя сложное представленіе, не выигрывая отъ того въ силѣ. Въ первомъ изъ описываемыхъ случаевъ представленія становятся темными, во второмъ ясными, свѣтлыми [2]). По воззрѣніямъ Гербарта сознаніе есть свойство представленій, сторона ихъ. Темныя представленія суть представленія безъ сознанія, потемнѣніе представленія означаетъ потерю представленіемъ сознанія, ясное представленіе—представленіе съ сознаніемъ, ясность—возвращеніе сознанія. Степень утѣсненія, взаимной задержки обуславливается степенью контраста представленій, вступающихъ во взаимоотношеніе. Степень утѣсненія опредѣляетъ и степень потемнѣнія представленій, т. е. степень потери сознанія. Отсюда и различіе въ степеняхъ сознанія представленій. Сильно утѣсненное представленіе находится подъ порогомъ сознанія, ясныя представленія, взаимно подкрѣпляющія другъ друга противъ угнетенія другими представленіями или освобожденныя отъ утѣсненія, находятся за порогомъ сознанія. Представленія, которыя близки къ сознанію, такъ что достаточно лишь самаго незначительнаго ослабленія стѣсненія, чтобы они стали ясными, находятся на порогѣ сознанія [3]). Потемнѣніе и просвѣтленіе суть движеніе представленій. Представленія могутъ находиться въ равновѣсіи, если они задержаны настолько, насколько этого требуютъ ихъ сила и контрастъ [4]).

---

[1]) Тамъ же V. 15—21.
[2]) Тамъ же V. 32—34, 327—514, VII. 404—458.
[3]) Тамъ же V. 18—21, 341—347, 402—416.
[4]) Тамъ же V. 17—21.

Вся духовная жизнь объясняется статикой и динамикой представленій. Представленія соединяются въ группы, сливаются другъ съ другомъ, подкрѣпляютъ одно другое, взаимно задерживаютъ и задерживаются и т. п. [1]). Каждое новое представленіе дѣйствуетъ какъ раздраженіе, благодаря которому болѣе старое представленіе или болѣе старыя группы ихъ снова вызываются къ сознанію, воспроизводятся. Воспроизведеніе представленій можетъ быть непосредственное, если представленіе собственной своей силой получаетъ сознаніе, оно бываетъ посредственное, если угнетенное представленіе съ помощью другихъ, подкрѣпившихъ его своей связью представленій, поднимается за порогъ сознанія [2]). Новое представленіе, вступивъ въ соединеніе со старыми, сливается съ однородными. Въ этомъ состоитъ апперцепція [3]). Высшіе умственные процессы мышленія выражаются въ соединеніи представленій не только по пространственной и временной связи ихъ, но и по качественнымъ отношеніямъ, въ которыхъ они могутъ находиться въ соотвѣтствіи со своимъ содержаніемъ. По законамъ механики представленій, послѣднія сами соединяются въ группы на указанномъ выше основаніи, что исключаетъ необходимость предполагать особую способность или силу мышленія[4]). Понятія, въ которыхъ совершаются акты сужденія, возникаютъ также по законамъ механики представленій изъ однородныхъ представленій, вслѣдствіе многократныхъ репродукцій, сліяній и задержекъ представленій. Однородные элементы представленій сливаются, соединяются, разнородные задерживаются взаимно. Получается нѣкоторое наслоеніе представленій въ ихъ родственныхъ элементахъ. Изъ такого механическаго множества, которое образуетъ смутное, нерасчлененное въ своемъ содержаніи, необработанное понятіе, возникаетъ чистое, отвѣчающее требо-

---

[1]) Тамъ же V. 67—70.

[2]) Тамъ же V. 67—70.

[3]) Тамъ же VI. 188—193. VII. 591—604.

[4]) Тамъ же VI. 52—67.

ваніямъ логики понятіе, послѣ того какъ оно подвергнется обработкѣ въ актахъ сужденія [1]).

Сужденіе есть также результатъ, продуктъ механики представленій. Если въ процессѣ апперцепціи, въ которой всегда уже имѣется не въ расчлененномъ видѣ субъектъ и предикатъ—воспринимающее и воспринимаемое, представленіе субъекта и представленіе предиката нѣсколько утѣсняютъ другъ друга, задерживаютъ, недопускаютъ полнаго сліянія, или если въ томъ же процессѣ къ одному субъекту устремляется нѣсколько предикатовъ, задерживая другъ друга, благодаря чему соединеніе элементовъ происходитъ не сразу, то возникаетъ сужденіе. Умозаключеніе является тоже продуктомъ механики представленій [2]).

Чувственныя состоянія суть модификаціи представленій. Это дѣятельность самихъ представленій, видъ, форма, состояніе, положеніе, въ какихъ находятся представленія. Представленія могутъ поддерживать другъ друга, стѣснять, освобождаться отъ утѣсненія и т. п. Эти состоянія и воспринимаются нами какъ чувства пріятныя и непріятныя. Первыя локализуются въ представленіяхъ, освобождающихся отъ гнета, вторыя локализуются въ угнетенномъ, стѣсненномъ представленіи. Сила и живость чувствъ зависитъ отъ силы стѣсненія, поддержки, освобожденія и т. п. Постепенное преодолѣніе представленіемъ угнетенія, стѣсненія другими представленіями воспринимается нами какъ желаніе. Желаніе, въ отличіе отъ чувства, есть динамическое состояніе представленій, тогда какъ чувство—статическое. Сила и живость желанія обуславливается силой представленій, стѣсняющихъ данное, силой самого освобождающагося отъ утѣсненія представленія, а также и силой тѣхъ представленій, которыя, соединяясь съ даннымъ, помогаютъ ему преодолѣвать за-

---

[1]) Тамъ же V. 125—134. VI. 156—173.

[2]) Тамъ же V. 59—65.

держивающую силу угнетающихъ представленій и пріобрѣсти ясность, т. е. подняться за порогъ сознанія [1]).

Желаніе или сопровождается чувствами, или послѣднія слѣдуютъ за нимъ. Желаніе получаетъ удовлетвореніе, когда представленіе освобождается отъ стѣсненія и достигаетъ ничѣмъ незатемняемой ясности [2]).

Воля есть желаніе. Желаніе становится волей при условіи сознанія достижимости желаемаго. Слѣдовательно, чтобы явилась воля, къ желанію должна присоединиться рефлексія, размышленіе о достижимости желаемаго [3]). Ниже мы подробнѣе разсмотримъ вопросъ о психологіи воли, въ связи съ ученіемъ Гербарта объ интересѣ, пока же остановимся на этомъ.

В) „Интересъ" въ раннихъ произведеніяхъ Гербарта.

2. Мы уже говорили, что на ученіе Гербарта объ интересѣ оказалъ значительное вліяніе Нимейеръ. Конечно, мы этимъ вовсе не хотимъ сказать, будто оно всецѣло сложилось подъ воздѣйствіемъ послѣдняго. Несомнѣнно и помимо Нимейера у Гербарта могла зародиться мысль объ интересѣ, какъ важнѣйшемъ педагогическомъ понятіи. Нимейеръ могъ въ такомъ случаѣ лишь укрѣпить Гербарта въ сознаніи необходимости изслѣдовать это понятіе.

Въ свои юношескіе годы, въ періодъ обученія въ Ольденбургской гимназіи, Гербартъ испыталъ на самомъ себѣ непосредственно все значеніе того обученія, которое не столько стремилось сообщать знаніе, сколько вызывать интересъ къ предметамъ. Въ то время тамъ царилъ духъ Элерса, даровитаго ученика Геснера, видѣвшаго, подобно своему учителю, задачу обученія древнимъ языкамъ не въ усвоеніи грамматики, а въ возбужденіи интереса къ древнимъ писателямъ, вообще классической древности, въ образованіи вкуса, умѣньи правильно судить и

---

[1]) Тамъ же V. 29—32, 70—78.

[2]) Тамъ же V. 28—83, VI. 68—97.

[3]) Тамъ же V. 151—156.

мыслить [1]). Въ своей практической дѣятельности, въ качествѣ домашняго учителя въ семьѣ Штейгера, Гербартъ также столкнулся съ понятіемъ интереса. Изъ писемъ къ Штейгеру, особенно изъ письма отъ 4 ноября 1797 г., въ которомъ впервые Гербартомъ упоминался самый терминъ интересъ [2]), видно, что тогда уже Гербартъ придавалъ интересу огромное значеніе: возбужденіе интереса должно служить высшей цѣли—образованію характера [3]). Мы не должны удивляться тому, что нѣсколько позже, въ Общей Педагогикѣ, интересъ выступаетъ, какъ равноправная цѣль воспитанія рядомъ съ нравственностью. Педагогическія воззрѣнія Гербарта, вопреки утвержденію Наторпа, сложились не вдругъ и не безъ колебаній [4]), ученіе объ интересѣ тому примѣръ. Въ упомянутомъ письмѣ къ Штейгеру Гербартъ цѣлью воспитанія то выставлялъ нравственность [5]), то говоритъ о 4-хъ цѣляхъ: о многостороннемъ интересѣ, ясности ума, силѣ характера, воспріимчивости къ радостямъ жизни [6]). Въ основныхъ же педагогическихъ произведеніяхъ о столь многообразныхъ цѣляхъ, особенно же о послѣдней цѣли, ничего не говорится.

---

[1]) F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf Schulen und Universitäten. 2 Auf. 1897. I. 579. II. 20—25, 41 и др. H. Walther, J. Herbarts Charakter und Pädagogik in ihrer Entwicklung. Stuttgart und Berlin. 1912. 14—19.

[2]) E. Sallwürk, Herbarts Lehrjahre. Bielfeld. 1890. 19, 20.

[3]) J. Herbart, Pädagogische Schriften. Herausg. v. F. Bartholomäi. 7 Auf. v. E. Sallwürk. Langens. I. B. 1903. II. 1906. II. 11—15, 16—17.

[4]) P. Natorp, Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. I. Abt. Stuttgart. 1907. 209.

[5]) Päd. Schrift. II. 11—15, 16—17.

[6]) Тамъ же II. 10—11. Письма къ Штейгеру въ значительной мѣрѣ опровергаютъ замѣчаніе Рейна, будто въ то время Гербартъ не ставилъ воспитательной задачей возбужденіе интереса въ соединеніи съ образованіемъ сильнаго характера въ нравственныхъ цѣляхъ. W. Rein, Herbart als Pädagog., въ коллективномъ трудѣ: Herbart und Herbartianer. Sonderabdruck aus dem Encycl. Handbuch d. Pädagogik v. Rein. Langens. 1897. 22.

Если мы примемъ во вниманіе, что первое письмо къ Штейгеру помѣчено 4 ноября 1797 г., и что главное сочиненіе Нимейера: Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts вышло въ 1796 г., то высказанное нами предположеніе о возможномъ вліяніи Нимейера на Гербарта въ данномъ пунктѣ оправдывается и внѣшними фактами.

Дальнѣйшее углубленіе ученія объ интересѣ мы находимъ въ письмѣ Гербарта къ своему замѣстителю по воспитанію дѣтей Штейгера—Зегелькену. Гербартъ говоритъ въ немъ о трехъ главныхъ видахъ интереса, независимыхъ другъ отъ друга: интересѣ къ людямъ, къ природѣ, къ тѣлеснымъ упражненіямъ. Эти три интереса должны быть развиваемы у дѣтей такъ, чтобы послѣдующая ступень становилась цѣлью, предыдущая—средствомъ. Каждый интересъ распадается въ свою очередь на рядъ особыхъ интересовъ [1]). Подробнаго дѣленія Гербартъ не даетъ. Различеніе этихъ трехъ главныхъ видовъ интереса позже не сохранилось у Гербарта. О послѣднемъ видѣ интереса: интересѣ къ тѣлеснымъ упражненіямъ, Гербартъ въ дальнѣйшемъ не говоритъ и уже во всякомъ случаѣ онъ не является цѣлью воспитанія. На тѣлесное воспитаніе позже Гербартъ смотрѣлъ, какъ на условіе, благопріятствующее воспитанію, необходимую основу послѣдняго. Замѣчанія у него по этому вопросу скудны [2]). Не удержались въ чистомъ видѣ и первые два вида интереса. Въ главныхъ педагогическихъ сочиненіяхъ всѣ интересы дѣлятся на двѣ группы: интересы познанія и участія. Впрочемъ, тамъ дѣло идетъ не столько о замѣнѣ этими интересами тѣхъ, а скорѣе о болѣе вдумчивомъ дѣленіи [3]).

Въ томъ же письмѣ Гербартъ высказываетъ мысль, что только то имѣетъ цѣну, что будитъ интересъ, всякая неинте-

---

[1]) Sämtliche Werke. Herausg. Kehrbach XVI. 145. Walther, упом. соч. 190—192.

[2]) Pädag. Schrift. I. 296, 308, 355, 366, 382 и др.

[3]) Ср. Walther, упом. соч. 192.

ресная работа вредна. Что неинтересно, то мертво, то не вытекаетъ изъ внутренняго я питомца, не обладаетъ самостоятельнымъ значеніемъ, по отношенію къ ученику то—внѣшнее. Что способно возбуждать интересъ, то коренится во внутренней жизни человѣка. Оттого—то порядокъ обученія, планъ, расчлененіе обученія и пр. должны обусловливаться индивидуальностью питомца [1]). Эта мысль легла въ основу тѣхъ мѣстъ Общей Педагогики, гдѣ трактуется вопросъ о взаимоотношеніи интереса и индивидуальности.

Не обошлось безъ упоминанія объ интересѣ и въ небольшомъ сочиненіи, написанномъ немного позже письма къ Зегелькену: Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan fur höhere Studien. Цѣль обученія, говоритъ Гербартъ въ немъ, образованіе характера. Она достижима при условіи, чтобы обученіе было основательнымъ, чтобы дѣти слѣдовали ему легко и радостно. Гдѣ это будетъ, тамъ будетъ и интересъ. Такую связь интереса съ легкостью и радостью можно вывести изъ того, что въ томъ же сочиненіи нѣсколько ниже Гербартъ средствомъ осуществленія цѣли признаетъ занятіе тѣми предметами, задача которыхъ возбудить интересъ къ людямъ, природѣ и математикѣ [2]).

Наконецъ, въ докладѣ, посвященномъ методѣ обученія Песталоцци: Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Untrerrichtsmethode, Гербартъ, говоря о необходимости при воспитаніи исходить изъ индивидуальности питомца, указываетъ на обстоятельство, которое всегда долженъ помнить воспитатель, что ребенку еще можно привить опредѣленный интересъ, но относительно юношества мы можемъ лишь заботиться объ имѣющемся уже на лицо интересѣ. Новыхъ привить ему нельзя. Ребенокъ вѣритъ тому, что ему говорятъ, онъ думаетъ то, о чемъ слышитъ, онъ дѣлаетъ то, что видитъ. Мы строимъ ему міръ

---

[1]) Sämtliche Werke v. Kehrbach. XVI. 146, 147.

[2]) Pädag. Schrift II. 58, 59. Ср. II. 402—405. Walther упом. соч. 232.

посредствомъ картинъ и разсказовъ. У юношей же мы въ состояніи только расширить или сузить міръ, въ которомъ они живутъ [1]). Это мѣсто какъ будто стоитъ въ нѣкоторомъ противорѣчіи съ требованіемъ возбуждать равномѣрный многосторонній интересъ. Однако, противорѣчіе лишь кажущееся. Гербартъ строилъ свою педагогическую систему для воспитанія человѣка съ самыхъ малыхъ лѣтъ, когда, слѣдовательно, можно еще привить многосторонній интересъ. Прежде всего онъ имѣлъ въ виду дѣтей, а не тѣхъ, у кого интересъ уже болѣе или менѣе сложился, по крайней мѣрѣ съ его количественной стороны. Въ этомъ случаѣ, именно, для воспитателя остается одно: сузить нежелательные интересы и расширить желательные, но отнюдь не создавать новые.

Эти отрывочныя замѣчанія объ интересѣ, если и не даютъ возможности установить ясный и твердый взглядъ на его природу и значеніе, все же указываютъ на то, что мысль объ интересѣ, разъ возникла, не переставала занимать Гербарта. Почти въ каждомъ письмѣ и сочиненіи ранняго періода его жизни и дѣятельности мы находимъ упоминаніе о немъ. Онъ долго работалъ надъ нимъ, прежде чѣмъ изложить пространно въ своихъ основныхъ сочиненіяхъ по педагогикѣ. И если, несмотря на многолѣтнюю предварительную работу, ученіе объ интересѣ у Гербарта вышло все же смутнымъ, то въ этомъ нельзя винить его. Скорѣе всего причина лежитъ въ самомъ понятіи сложномъ, многообразномъ, почти не поддающемся точному опредѣленію. Гербартъ по преимуществу уловилъ ту сторону его, которая стоитъ въ тѣсной связи съ умственными процессами и особенно съ процессомъ вниманія, игнорируя другія его стороны. Такая односторонность пониманія, конечно, не могла способствовать ясности понятія.

Какъ въ главныхъ педагогическихъ сочиненіяхъ, такъ тѣмъ болѣе въ мелкихъ, предваряющихъ первыя, мы находимъ неус-

---

[1]) Pädag. Schrift. II. 229—230.

тойчивость, колебанія, противорѣчія въ воззрѣніяхъ Гербарта на интересъ. Интересъ, то играетъ подчиненную роль, служебную, въ качествѣ средства для достиженія основной, главной—образованія характера, то идетъ рядомъ съ послѣдней, какъ ея равноправная цѣль. Хотя Гербартъ въ разсматриваемыхъ сочиненіяхъ и не выясняетъ точно природы интереса, но несомнѣнно въ нихъ уже намѣчены всѣ тѣ элементы, которые составляютъ его сущность по ученію Общей Педагогики и Очерка лекцій по педагогикѣ. Чувство яснаго пониманія, я считаю, говоритъ Гербартъ, истинной приправой обученія [1]). Сидя на урокахъ у Песталоцци онъ отмѣчаетъ живое, дѣятельное отношеніе ученика къ классной работѣ. Вниманіе учащихся было непринужденно, оно вызывалось самой работой и было напряжено въ теченіи цѣлаго урока, не ослабѣвая. Это вниманіе, говоритъ Гербартъ, дѣлясь своими впечатлѣніями отъ посѣщенія уроковъ Песталлоцци, не было для меня задачей. У дѣтей были заняты языкъ и руки, они находились все время въ работѣ, дѣтская живость получала естественный выходъ. При такихъ условіяхъ обученіе оказывалось плодотворнымъ и все здѣсь дѣло методы Песталоцци [2]). Такимъ образомъ, на дѣлѣ, со стороны, Гербартъ видѣлъ все значеніе живого, дѣятельнаго отношенія дѣтей къ предметамъ обученія, непринужденнаго участія ихъ въ классной работѣ. Въ крупныхъ педагогическихъ трудахъ Гербарта интересъ и выступаетъ какъ активность, самодѣятельность, участіе, вниманіе. Условія интереса: легкость, ясность, послѣдовательность обученія и пр. все то, что мы находимъ въ послѣдующихъ трудахъ, о чемъ изложено тамъ столь обстоятельно, мы также находимъ и здѣсь [3]). Мысль, что обученіе должно возбуждать интересъ также встрѣчается въ раннихъ произведеніяхъ Гербарта. Весь успѣхъ Песталоцци онъ объясняетъ методой его. Благодаря ей обученіе увлекаетъ учени-

---

[1]) Pädag. Schrift. II. 70.

[2]) Pädag. Schrift. II. 68—70, 73 и др.

[3]) Тамъ же 69—74.

ковъ, вызываетъ интересъ. Позже Гербартъ самъ пытается указать на тотъ методъ обученія, который долженъ возбуждать у питомцевъ интересъ. Въ раннихъ же сочиненіяхъ намѣчено и дѣленіе интереса.

С)„Интересъ" въ Общей Педагогикѣ.

3. Всѣ эти мысли по вопросу объ интересѣ являлись лишь подготовительной работой къ тому ученію объ интересѣ, которое Гербартъ изложилъ вскорѣ въ Общей Педагогикѣ. Къ этому труду мы теперь и переходимъ. Здѣсь уже интересъ выступаетъ, какъ понятіе сложившееся, болѣе или менѣе продуманное и въ своей природѣ и въ педагогическихъ выводахъ, обусловленныхъ ею. Оно занимаетъ уже центральное мѣсто въ сочиненіи.

Въ дальнѣйшемъ мы будемъ держаться генетическаго метода лишь въ общихъ чертахъ: т. е. по преимуществу изложимъ ученіе объ интересѣ, какъ оно представлено въ Общей Педагогикѣ и затѣмъ въ Очеркѣ лекцій по педагогикѣ. На другихъ произведеніяхъ отдѣльно подробно останавливаться не будемъ. Привлекать ихъ мы станемъ лишь въ тѣхъ случаяхъ, когда это окажется нужнымъ для выясненія тѣхъ или иныхъ положеній двухъ основныхъ педагогическихъ трудовъ Гербарта. Строгое слѣдованіе генетической методѣ привело бы къ раздвоенію вниманія, загромождению его подробностями и повтореніями, безъ особой пользы для дѣла.

Прямого опредѣленія интереса въ Общей Педагогикѣ мы не находимъ. Зато Гербартъ пытается пространно описать его.

Интересъ есть состояніе духовной активности. Передъ воспитателемъ, говоритъ Гербартъ, выступаетъ активность подрастающаго человѣка, присущая ему доля непосредственной живой силы и непосредственной способности къ дѣйствію. Чѣмъ эта доля больше, чѣмъ она полнѣе, шире и въ большей гармоніи съ собой, тѣмъ она ближе къ совершенству [1]). Въ задачу воспи-

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 151—152. Въ нѣкоторыхъ мѣстахъ мы переводъ Гербарта даемъ по провѣренному нами русскому переводу: Избранныя педагогич. сочиненія Гербарта изд. Тихомирова.

танія и входитъ углубленіе, расширеніе и упорядоченіе активности воспитанника. Эту задачу Гербартъ назвалъ многосторонностью интереса [1]). Въ сочиненіи, вышедшемъ чрезъ шесть лѣтъ послѣ Общей Педагогики—О моемъ спорѣ съ модной философіей, Гербартъ говоритъ, что воспитатель долженъ мыслить ребенка существомъ сильнымъ, полнымъ побужденій. Онъ долженъ знать, что интенсивность силы у ребенка есть по большей части даръ природы, что концентрація ея на одномъ предметѣ (спеціализація) возможна и полезна лишь въ болѣе позднемъ возрастѣ. Отсюда воспитателю остается обратить вниманіе на экстенсивную сторону силы, т. е. на расширеніе ея, на приложеніе къ неопредѣленному количеству предметовъ [2]).

Если интересъ—активность, то эта активность чисто внутренняя. Въ ея состояніи мы погружаемся духомъ въ предметъ, послѣдній захватываетъ насъ. Лишь когда интересъ переходитъ въ желаніе или стремленіе, тогда обнаруживается и внѣшняя активность, т. е. лишь тогда мы дѣйствуемъ [3]). Интересъ противоположенъ равнодушію. Этимъ Гербартъ вовсе не желаетъ сказать, что интересъ, какъ это въ данномъ мѣстѣ склоненъ признать одинъ изъ новѣйшихъ изслѣдователей Гербарта [4]), есть чувство. Указаніемъ на противоположное равнодушію состояніе Гербартъ отмѣчаетъ активную сторону его. Впрочемъ, ученіе о природѣ интереса въ данномъ произведеніи Гербарта далеко не отличается ясностью и точнымъ языкомъ. Оттого-то Гербартъ, здѣсь же, не желая того, замѣняетъ понятіе интереса понятіемъ воли [5]).

---

[1]) Тамъ же I. 153.

[2]) Sämtl. Werke XII. 235, 242.

[3]) Pädag. Schrift. I. 169.

[4]) H. Walther, Studien zur Allgem. Pädagogik Herbarts. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1914. 288.

[5]) Pädag. Schrift. I. 152.

Продолжаемъ, однако, дальнѣйшее описаніе интереса. Интересъ всегда направленъ на настоящее [1]), вызывается интересными предметами и занятіями [2]), т. е. такими, которые способны вызвать вниманіе [3]), заставить насъ воспринимать, отчего задача обученія—вызывать у ученика многообразную воспріимчивость [4]). Онъ является состояніемъ длительнымъ, по крайней мѣрѣ такимъ онъ долженъ выступать въ области воспитанія [5]).

Сопоставляя его съ желаніемъ, стремленіемъ, съ сужденіями вкуса, всѣми тѣми состояніями, которыя своей противоположностью равнодушію и пассивности родственны интересу, Гербартъ говоритъ, что интересъ отличается отъ всѣхъ ихъ трехъ тѣмъ, что онъ не властвуетъ надъ предметами, а находится въ зависимости отъ нихъ. Въ состояніи заинтересованности мы, хотя внутренне активны, но внѣшне пребываемъ пассивными, пока интересъ не перейдетъ въ желаніе и стремленіе. Предметъ интереса вовсе не тотъ же, что и предметъ желанія. Желаніе направляется всегда на что-либо будущее, на то, чѣмъ мы еще не обладаемъ, наоборотъ, интересъ развивается въ созерцаніи и связанъ съ настоящимъ. Онъ занимаетъ середину между созерцаніемъ и дѣйствіемъ. Отъ простого воспріятія интересъ отличается тѣмъ, что въ немъ воспринимаемое захватываетъ нашъ духъ и среди прочихъ представленій пріобрѣтаетъ причинное значеніе [6]). Это значеніе представленія выражается въ томъ что представленіе, выступающее предпочтительно передъ другими на первый планъ, само собой оттѣсняетъ другія представленія, затемняетъ ихъ [7]).

---

[1]) Тамъ же I. 168.
[2]) Тамъ же I. 161.
[3]) Тамъ же I. 169.
[4]) Тамъ же I. 153.
[5]) Тамъ же I. 169, II. 404.
[6]) Тамъ же I. 168, 169.
[7]) Тамъ же I. 169.

Специфической природой интереса, какъ умственной активности, объясняется и установленіе Гербартомъ четырехъ основныхъ моментовъ въ его развитіи [1]), или, какъ ихъ называетъ Гербартъ, ступеней интереса [2]).

Первый моментъ интереса есть наблюденіе, видѣніе, т. е., какъ его позже опредѣляетъ Гербартъ въ Очеркѣ [3]), умѣніе открывать то, что скрыто или едва воспринимаемо. По существу здѣсь мы имѣемъ дѣло съ вниманіемъ, что прямо и говоритъ Гербартъ въ Очеркѣ. То, что нами замѣчается, воспринимается, оттѣсняетъ и затемняетъ всѣ другія представленія. Мы начинаемъ погружаться въ воспринимаемый предметъ. Предметъ завладѣваетъ нашимъ сознаніемъ[4]). Это состояніе, которое Гербартъ обозначаетъ, какъ первую ступень интереса, возникаетъ или благодаря силѣ чувственнаго впечатлѣнія, или подъ воздѣйствіемъ живого описанія учителя, или благодаря тому, что предварительно вызваны прадставленія, родственныя данному, которыя какъ бы захватываютъ новое, соединяясь съ нимъ. Такъ, напр., бываетъ, когда какому-либо классическому писателю предпосылается разсказъ изъ древняго міра и т. д. Первый моментъ интереса, слѣдовательно, покоится на силѣ представленія, направляемой противъ другихъ представленій, т. е. частью на податливости послѣднихъ, частью на абсолютной силѣ перваго [5]).

Вторая ступень, или второй моментъ интереса—ожиданіе, сомнѣніе, безпокойство. Данное представленіе—объектъ вниманія, вызываетъ, репродуцируетъ ему родственныя. Эти представленія также служатъ предметомъ вниманія, духъ погружается въ нихъ. Снова возникаетъ процессъ вниманія, обусловленный вызываемыми представленіями. Послѣднія не всегда

---

[1]) Тамъ же I. 169—170. II. 286. Sämtl. Werke V. 147, 148.
[2]) Pädag. Schrift. I. 182.
[3]) Тамъ же I. 321—322.
[4]) Тамъ же I. 169.
[5]) Тамъ же I. 182—183.

появляются сразу. Они могутъ медлить въ своемъ появленіи, тогда интересъ вступаетъ во вторую стадію развитія—ожиданія. Эта стадія, или ступень, есть моментъ предугадыванія [1]).

Третью ступень интереса Гербартъ называетъ исканіемъ. Ожидаемое не одно и то же съ тѣмъ, что возбудило ожиданіе. Оно есть будущее—то, что еще должно появиться. То же, что возбудило ожиданіе—то настоящее. Оно—объектъ, съ которымъ связанъ въ данное время нашъ интересъ. Если состояніе духа измѣняется такъ, что духъ направляется скорѣе на будущее, на ожидаемое, чѣмъ на настоящее, т. е. чѣмъ на то, что вызвало ожиданіе, то терпѣніе, съ которымъ мы ожидаемъ, прекращается, интересъ становится желаніемъ. Послѣднее обнаруживается въ исканіи [2]).

Четвертая ступень интереса—дѣйствіе. Если исканіе пользуется нашими органами, какъ средствомъ, т. е., если выполненіе найденнаго кажется возможнымъ [3]), оно переходитъ въ дѣйствіе [4]).

Характерной чертой, присущей всѣмъ описаннымъ выше моментамъ интереса, является приростъ активности, замѣчаемый нами въ каждой ступени: отъ воспріятія черезъ репродукцію къ самодѣятельному усвоенію и, наконецъ, къ дѣйствію. Строго говоря, въ третьей и четвертой ступени мы выходимъ уже за предѣлъ интереса, такъ какъ тутъ мы уже обращаемся къ будущему, но не къ настоящему. На этихъ ступеняхъ нашей дѣятельностью руководитъ то, что мы называемъ результатомъ. На ступени исканія сначала смутно, потомъ все яснѣй и яснѣй представляется намъ то, что должно получиться, какъ конечный результатъ нашей умственной дѣятельности. На ступени дѣйствія—цѣль работы, примѣненіе найденнаго, искомое опять отно-

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 169. Sämtl. Werke V. 147—148.

[2]) Pädag. Schrift. I. 169—170.

[3]) E. v. Sallwürk, J. F. Herbart. Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. IV. 2. Stuttgart 1898. 808.

[4]) Тамъ же I. 169—170.

сится къ будущему. Однако, несомнѣнно, что эти оба момента коренятся въ интересѣ, откуда исходятъ.

Если ожиданіе видоизмѣняется такъ, что мы обращаемся скорѣе не къ настоящему, а будущему, то получается желаніе. Желаніе въ простѣйшей формѣ есть представленіе, противостоящее тѣсненію другихъ представленій и опирающееся на свои связи; оно само тѣснитъ другія представленія и поднимается къ сознанію [1]). Когда къ желанію присоединяется сознаніе достижимости желаемаго, возникаетъ воля. Такъ интересъ ставится въ связь съ волей.

4. Теперь обратимся къ интересу, какъ онъ изображенъ Гербартомъ въ Очеркѣ лекцій по педагогикѣ. D) „Интересъ въ Очеркѣ лекцій по педагогикѣ.

Словомъ интересъ, говоритъ Гербартъ, обозначается вообще родъ умственной дѣятельности, которую должно вызывать обученіе, такъ какъ нельзя оставаться при одномъ знаніи. Одно знаніе можно мыслить какъ пріобрѣтеніе, котораго можетъ и не быть, при чемъ человѣкъ оттого не дѣлается другимъ. Эта дѣятельность заключается въ удержаніи пріобрѣтенныхъ знаній и расширеніи ихъ, т. е. пріобрѣтеніи новыхъ. Интересъ есть самодѣятельность, этимъ онъ отличается отъ простого усвоенія знаній. Для воспитанія цѣнно не само знаніе, а умственная дѣятельность при пріобрѣтеніи знаній, которыя при томъ постоянно и постепенно расширяются [2]). Это энергія духовныхъ стремленій, которую надо увеличить, направить, облагородить путемъ обученія [3]). Говоря о бюргерскихъ школахъ, Гербартъ замѣчаетъ, что онѣ не могутъ предоставить въ полной мѣрѣ средствъ разнообразной умственной дѣятельности. А между тѣмъ эти школы также предназначены возбуждать многосторонность интереса [4]).

---

[1]) Sämtl. Werke II. 174.

[2]) Pädag. Schrift. I. 315, 316, 317, 320, 321.

[3]) Тамъ же I. 317. Sämtl. Werke II. 128.

[4]) Pädag. Schrift. I. 332.

Условіемъ интереса служитъ прежде всего вниманіе. Когда ученикъ внимателенъ, обученіе у него вызываетъ интересъ [1]). Вниманіе есть стараніе достигнуть большей интенсивности [2]) представленій. Оно бываетъ произвольнымъ, зависящимъ отъ заранѣе принятаго намѣренія, и непроизвольнымъ. Послѣднее дѣлится на два вида: примитивное вниманіе, возникающее подъ вліяніемъ силы воспріятія, и апперцептивное, происходящее на почвѣ уже ранѣе пріобрѣтенныхъ представленій и поднимающихся на встрѣчу новому [3]), т. е. вниманіе, которое основывается на взаимодѣйствіи новаго представленія съ массами старыхъ представленій. Новое представленіе вызываетъ группы родственныхъ, болѣе старыхъ, которыя поддерживаютъ его, ассимилируютъ себѣ [4]). Если на встрѣчу новому представленію устремляется представленіе, свободно поднимающееся, то такая апперцепція есть лучшій видъ непроизвольнаго вниманія, чѣмъ апперцепція на почвѣ съ усиліемъ вызванныхъ представленій [5]). Вниманіе непроизвольное выше и богатче результатами вниманія произвольнаго. Его приходится получать посредствомъ искуснаго преподаванія. Именно въ немъ заключается тотъ интересъ, который, говоритъ Гербартъ, мы имѣемъ въ виду [6]).

Первичное, или примитивное, вниманіе зависитъ отъ цѣлаго ряда факторовъ, изъ которыхъ сила чувственнаго впечатлѣнія уже была упомянута. Другія обстоятельства, вліяющія на интенсивность представленій, суть: а) воспріимчивость, т. е. тотъ

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 321.

[2]) Такъ переводитъ терминъ Zuwachs—приращеніе Н. Ланге. Психологическія изслѣдованія. Одесса 1898. 96—97. Sämtl. Werke II. 207.

[3]) Pädag. Schrift. 322—323.

[4]) Sämtl. Werke V. 32—34. VI. 188—206. Pädag. Schrift. I. 324—325.

[5]) Pädag. Schrift. I. 321.

[6]) Pädag. Schrift. I, 322.

предѣлъ, до котораго представленіе можетъ возрасти, b) степень противорѣчія новыхъ представленій съ наличными представленіями и c) степень равновѣсія между приведенными въ движеніе представленіями, т. е. степень оттѣсненія и давленія, которыя оказываютъ старыя представленія на новыя[1]). Если преподаватель не станетъ считаться съ этими условіями, обученіе перестанетъ быть интереснымъ[2]). Апперцептивному вниманію предшествуетъ примитивное, въ противномъ случаѣ апперцепирующія представленія не могутъ возникнуть[3]). Апперцепивное вниманіе должно опираться на примитивное, и условія послѣдняго должны имѣть значеніе и для перваго[4]).

Изъ сопоставленія произвольнаго и непроизвольнаго вниманія видно, что послѣднее вниманіе есть актъ свободный, въ то время какъ первая форма вниманія вызывается увѣщаніями и угрозами. Этимъ интересъ, какъ дѣятельность, отличается отъ принудительнаго дѣйствія. Затѣмъ интересъ предполагаетъ свободно поднимающіяся представленія. Представленія, свободно поднимающіяся, возникаютъ въ томъ случаѣ, когда причина оттѣсненія или задержки представленія исчезаетъ[5]). При движеніи такихъ представленій, какъ это случается въ играхъ дѣтей и въ процессахъ воображенія, умственная дѣятельность, вызываемая обученіемъ, совершается у дѣтей легко, безъ тѣхъ усилій, которыя сопровождаютъ обученіе, построенное на вызванныхъ представ-

---

[1]) Тамъ же I. 322—324. Sämtl. Werke VII. 88—119. Ср. нѣмецкій переводъ трактата: De attentionis mensura causisque primariis, P. Hauptmann въ Zeitschrift v. Philos. u. Päd. 1912. 54—57, 81—89, 117—125, 213—217.

[2]) Pädag. Schrift. I. 323—324. Эти условія съ педагогической точки зрѣнія подробно разсматриваетъ E. Priebe, Herbarts Vorschriften über die Pflege der Aufmerksamkeit. Kreuzburg. O—s. 1899. 4—11.

[3]) Тамъ же I. 322.

[4]) Тамъ же I. 322.

[5]) Sämtl. Werke V. 21. VII. 388 и сл.

леніяхъ, и особенно обученіе на почвѣ произвольнаго вниманія, всегда возникающаго подъ вліяніемъ принужденія [1]). При безпрепятственномъ, свободномъ погруженіи въ предметъ, представленія становятся особенно ясными и раздѣльными. Чувство же яснаго пониманія, говоритъ Гербартъ, есть единственная истинная приправа обученія [2]).

Таково въ существенныхъ чертахъ ученіе Гербарта о природѣ интереса, если держаться непосредственно словъ его.

Е). Общая характеристика воззрѣній Гербарта на интересъ.

5. Прежде всего мы должны отмѣтить нѣкоторое различіе въ изложеніи взглядовъ Гербарта на интересъ Общей Педагогики и Очерка лекцій по педагогикѣ. Вмѣсто сравнительно пространнаго описанія интереса въ первомъ трудѣ, во второмъ Гербартъ для характеристики интереса ограничивается немногими словами. Въ Очеркѣ мы уже не встрѣчаемъ схемъ развитія интереса, затѣмъ вниманіе здѣсь названо не ступенью интереса, какъ это было въ Общей Педагогикѣ, а условіемъ интереса. Въ томъ же трудѣ интересу приписывается сравнительно меньшее педагогическое значеніе, чѣмъ въ Общей Педагогикѣ.

Все ученіе Гербарта о природѣ интереса не отличается желаемой ясностью и опредѣленностью. Строго говоря, непосредственно изъ описанія интереса мы такъ и не узнаемъ главнаго: есть ли интересъ своеобразный психическій феноменъ, или онъ вводится Гербартомъ въ видѣ простого термина для обозначенія какого-либо уже извѣстнаго психическаго явленія? Простой ли психическій фактъ кроется подъ нимъ, или сложный? на все это прямого отвѣта у Гербарта мы не находимъ. Онъ, по описанію Гербарта, похожъ на желаніе, но не есть оно, схожъ со стремленіемъ, но не оно, близокъ къ сужденію вкуса, но снова не есть само такое сужденіе. Похожъ онъ и на воспріятіе, на созерцаніе, дѣйствіе и т. д. Такія опредѣленія его какъ: интересъ есть самодѣятельность, умственная дѣятельность и пр., по существу

---

[1]) Päd. Schrift. I. 321.

[2]) Sämtl. Werke XI. 49.

самого понятія говорятъ мало. Неясность въ изображеніи природы интереса повела къ различнымъ, многообразнымъ пониманіямъ ея. Въ виду того, что позже мы подробно останавливаемся на выясненіи психической природы интереса, здѣсь ограничимся лишь краткими доводами противъ возможности тѣхъ толкованій, которыя, по нашему мнѣнію, идутъ въ разрѣзъ съ истинной природой интереса у Гербарта.

F). Господствующія направленія въ пониманіи природы интереса у Гербарта.

6. Среди изучающихъ Гербарта по вопросу о природѣ интереса мы можемъ отмѣтить главнымъ образомъ слѣдующія направленія:

I. Самое обычное. Оно принимаетъ интересъ въ терминахъ Гербарта, не пытаясь истолковывать ихъ, вскрыть ихъ содержаніе. Представители этого теченія ограничиваются при изложеніи ученія Гербарта объ интересѣ повтореніемъ словъ Гербарта и характеризуютъ обычно интересъ, какъ духовную самодѣятельность [1]). Такое отношеніе даетъ возможность въ понятіе интереса вкладывать при случаѣ самое разнообразное содержаніе.

II. Другое направленіе стремится выяснить истинную, психологическую природу интереса, какова она должна быть по Гербарту. Здѣсь прежде всего мы должны отмѣтить весьма распространенное пониманіе интереса, какъ сложнаго явленія, составными элементами котораго являются чувство и познавательная дѣятельность [2]). Чувство у однихъ толкователей есть

---

[1]) P. Dietering, Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt. Leipz. 1908. 37—49. 88—100. Мы нарочно ссылаемся на этотъ трудъ, представляющій обычное отношеніе къ понятію интереса, такъ какъ онъ считается въ Гербартовской литературѣ однимъ изъ наилучшихъ.

[2]) O. Schleinitz, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. Langens. 1901. 7, 8. Его же, Herbarts Verhältniss zu Niemeyer. 27, 29. G. Voigt, Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik für Volksschule. 4 Auf. Leipz. 1908. 60—64. E. Stössel, Darstellung, Kritik und Pädagogische Bedeutung der Herbartschen Psychologie. Altenb. 1907. 169—171. F. Bartles, Die Anwendbarkeit der Herbart—Ziller—Stoysschen didaktischen Grundsätze für den Un-

чувство цѣннаго, направляющее духъ на цѣнные объекты, у другихъ—интеллектуальное—радость исканія и познанія, у третьихъ—просто удовольствіе, доставляемое предметомъ и т. д. Самое отношеніе чувства къ интеллектуальной дѣятельности тоже не всѣми принимается одинаково. То чувство является стимуломъ къ ней, то равноцѣннымъ элементомъ рядомъ съ ней, то сопутствующимъ состояніемъ.

Затѣмъ встрѣчается воззрѣніе, отожествляющее интересъ со стремленіемъ, вообще волевыми состояніями, проявленіями воли [1]). Третье развѣтвленіе подъ интересомъ понимаетъ непроизвольное вниманіе [2]).

---

terricht an Volks—und Bürgersschulen. Wittenb. 2 Auf. 1888. 41. K. König, Von Herbart und seiner Schule. Strassb. 1909. 13. L. Koch, Studien zu Herbarts Pädagogik. Tilsit. 1886. 6. H. Prass, Herbarts Pädagogik. Strassb. 1890, 26 и др. Въ послѣднемъ трудѣ подъ интересомъ авторъ понимаетъ не только чувство удовольствія, доставляемое объектомъ, но и стремленіе къ объекту. J. Grund, Wie ist Behauptung, dass das Interesse Ziel des Unterrichts sei, zu beurteilen? Katholische Schulzeitung. 1912. N 34, 605. A. Grünveller, Unsere Stellung zu Herbart und Dörpfeld und unsere besonderen Aufgaben. Berl. 1901, 31. A. Popowitsch, Die Ergebnisse der esperimentellen Psychologie und Pädagogik. Langens. 1911. 106. За чувственную природу интереса высказались и учителя народныхъ училищъ на семинарской конференціи въ Ораніенбургѣ въ 1893 г.: Die deutschen Volksschullehrer—Konferenzen des Jahres 1893. Herausg. v. G. Giggel. Dresd. 1894. 4.

[1]) E. Sallwürk, Interesse und Handeln bei Herbart. Langens. 1900. 5, 6. Отчасти упомянутые выше Stössel, Prass и др.

[2]) F. Meyer, Herbarts Lehre vom Interesse. Leipz. 1908. 14. Staude, Über das Interesse. Pädagog. Blätter. 1883. 636. Ср. K. Lange, Über Apperzeption. 3 Auf. Plauen. 1889. 12. A. Ziechner, Ästhetisch-Ethisches und Pädagogisches bei Herbart. Pädagog. Studien. 1910. I. 48. Rude, Pädagog. Studien, 1889. 65. W. Ostermann, Irrtümer der Herbartschen Psychologie. 3 Auf. 1908. Oldenb. u. Leipz. 133. G. Wunderle, Aufmerksamkeit und Interesse. Die christliche Schule 1910. III. 120—121. Pulmer, Interesse als willkürliche Aufmerksamkeit. Pädagog. Blätter. 1910. XI. 531. Къ этому тече-

Проще всего, конечно, было бы такое пониманіе ученія Гербарта объ интересѣ: сообразно съ двумя основными видами интереса: интересомъ познанія и участія (симпатіи), и самъ интересъ, какъ психическій феноменъ, двоякъ. Интересъ познанія есть умственная самодѣятельность, интересъ участія—чувство. Въ послѣднемъ случаѣ это чувство было бы любовью къ людямъ, преданностью имъ, состраданіемъ и пр.. Если сюда еще прибавить эстетическій интересъ, то къ чувству любви и расположенія къ людямъ еще присоединилось бы чувство наслажденія красотой. Это пониманіе[1]) не только, однако, противорѣчило бы подлиннымъ словамъ Гербарта объ интеллектуальной природѣ интереса, какъ такового, но оно шло бы въ разрѣзъ и съ ученіемъ о воспитывающемъ обученіи, смыслъ котораго состоитъ именно въ томъ, чтобы путемъ организаціи круга представленій создать нравственный характеръ у человѣка, т. е. образовать волю и чувства. Мало того, оно противорѣчило бы основнымъ психологическимъ воззрѣніямъ Гербарта о производномъ характерѣ чувства и воли.

Необходимо замѣтить, что несмотря на центральное положеніе понятія интереса въ педагогикѣ Гербарта, до настоящаго времени психологическая сторона интереса не привлекала вниманія изслѣдователей Гербарта. Поскольку интересъ, какъ педагогическій факторъ, являлся предметомъ многочисленныхъ изслѣдованій, постольку онъ, какъ психическій феноменъ, оставался

нію примыкаетъ и мнѣніе народныхъ учителей на окружной конференціи въ Зигенѣ въ 1883 году: Die deutsche Volksschullehrer—Konferenzen des Jahres 1883. Herausg. v. G. Giggel. Dresd. 1884 13. Другіе съѣзды и собранія учителей народныхъ германскихъ школъ, на которыхъ обсуждался вопросъ объ интересѣ, держались иного воззрѣнія. См. кромѣ выше уже упомянутыхъ учительскихъ собраній еще: Die deutsche Volksschullehrer-Konferenzen des Jahres 1898. Herausg v. G. Giggel, Drezd. 1899. 55.

[1]) Felsch, Über einen neuen Versuch Herbarts Psychologie zu vernichten. Jahrbuch des Vereins für wissenschaf. Pädagogik. B. XLI. 189.

въ тѣни. Поэтому представляется вполнѣ умѣстнымъ заняться выясненіемъ психической природы, которую ему приписываетъ Гербартъ.

G). Критическое разсмотрѣніе господствующихъ направленій.

Прежде всего, мы прямо и рѣшительно должны отвергнуть тотъ взглядъ на интересъ, согласно которому чувство является основой или составнымъ элементомъ интереса Такое пониманіе интереса явно противорѣчитъ прямымъ словамъ Гербарта: интересъ есть родъ умственной дѣятельности, онъ самодѣятельность, умственная энергія, интересъ обнаруживается въ актахъ углубленія и обдумыванія и пр.. Въ Учебникѣ Психологіи Гербартъ говоритъ, что интересъ опредѣляется фантазированіемъ и мышленіемъ человѣка [1]), т. е. умственной дѣятельностью его, но отнюдь не чувствомъ, хотя бы въ томъ духѣ, какъ его понималъ Гербартъ.

Терпѣніе, которое по Гербарту характеризуетъ состояніе заинтересованности, не могло быть связано съ интересомъ, если бы послѣдній былъ, напримѣръ, любовью. Что это за терпѣливая, спокойная любовь, не стремящаяся къ обладанію объектомъ? Единственная приправа обученія для Гербарта ясность, но не чувство. Самая классификація интереса основывается на многообразіи умственной дѣятельности [2]), а не на различіи чувствъ, вызываемыхъ предметами. При такомъ толкованіи интереса не понятны были бы ступени его. Гербартъ нигдѣ не говоритъ, что, напримѣръ, ступень вниманія называется интересомъ. Эта ступень есть самъ интересъ въ первой стадіи своего развитія. Если, быть можетъ, нѣкоторыхъ вводитъ въ заблужденіе терминъ, употребляемый иногда Гербартомъ для обозначенія интереса: Gemütszustand, Gemüt, то на это слѣдуетъ замѣтить, что у Гербарта Gemüt въ большинствѣ случаевъ есть просто—„состояніе духа“, но отнюдь не душевное настроеніе, выростающее на почвѣ

---

[1]) Sämtl. Werke V. 147.

[2]) Pädag. Schrift. I. 171, 316, 329 и сл.

чувствъ, какъ то понимается обыкновенно въ современной психологіи [1]).

Мы не можемъ согласиться съ Цигеномъ, будто Gemüt у Гербарта всегда обозначаетъ чувства и желанія [2]). Правда, въ Учебникѣ Психологіи Гербартъ говоритъ, что поскольку душа представляетъ—она есть духъ (Gesit), поскольку чувствуетъ и желаетъ—Gemüt [3]). Самъ, однако, Гербартъ вовсе не придерживался терминологіи Учебника. Interesse ist dauernder Gemütszustand, velcher in sich mannigfaltig wechselnd, in vielfacher und vielförmiger Vertiefung und Besinnung sich äussern soll [4]). Чувства и желанія, обнаруживающіяся въ углубленіи и осмысливаніи, явленіе мало понятное, а между тѣмъ, если придерживаться объясненій Цигена, и тѣ и другія должны здѣсь проявиться. Интересъ эмпирическій и спекулятивный уже совершенно не соотвѣтствуетъ термину—Gemütszustand, если его толковать въ духѣ Цигена. Возможная цѣль воспитанія, говоритъ Гербартъ, общее возбужденіе духа питомца—allgem. Anregung seines Gemüts, слово Gemüt здѣсь снова употреблено не въ томъ смыслѣ, о которомъ говоритъ Цигенъ [5]).

Нельзя также признать интересъ за состояніе воли, за ея проявленіе. Гербартъ ясно говоритъ, что интересъ имѣетъ общее съ хотѣніемъ, чѣмъ, слѣдовательно, исключается всякая возможность отожествленія перваго со вторымъ: общее не значитъ одно и тоже. При измѣненіи состояніи заинтересованности изъ интереса можетъ возникнуть воля, но никакъ не наобо-

---

[1]) J. Rehmke. Zur Lehre vom Gemüt. 2 Auf. Leipz. 1911. 1—3, 108—115.

[2]) Th. Ziehen, Das Verhältniss der Herbartschen Psychologie zur physiologisch-esperimentellen Psychologie. 2 Auf. Berl. 1911. 63.

[3]) Sämtl. Werke V. 29.

[4]) Pädag. Schrift. II. 404—405.

[5]) Ср. Pädag. Schrift. II. 260: Einerlei Interesse... kann ihr Gemüt nicht ausfüllen и др.

ротъ. Роль интереса при обученіи не была бы понятна, если бы интересъ коренился въ стремленіяхъ. Дѣло идетъ при обученіи вовсе не о томъ, чтобы возбуждать сознательное стремленіе къ знанію, а, наоборотъ, такъ организовать кругъ представленій ученика, чтобы въ немъ возникло стремленіе къ разумнымъ нравственнымъ дѣйствіямъ. Воля, сообразно съ психологическими воззрѣніями Гербарта, опредѣляется состояніемъ и положеніемъ представленій, слѣдовательно, она предполагаетъ наличность представленій, а эти въ свою очередь—умственную дѣятельность, направленную именно на пріобрѣтеніе ихъ. Интересъ предваряетъ волю, а не наоборотъ. Хотѣніе, говоритъ Гербартъ, коренится въ кругу пріобрѣтенныхъ представленій, т. е. не въ частностяхъ познанія даннаго индивидуума, а въ сочетаніи и въ совмѣстномъ дѣйствіи пріобрѣтенныхъ имъ представленій. На этомъ основаніи, какъ въ психологіи говорится о представленіяхъ прежде чѣмъ о желаніи и волѣ, такъ и въ педагогикѣ ученіе объ обученіи должно предшествовать ученію о нравственномъ образованіи [1]). Обученіе и направлено на расширеніе круга представленій.

Состояніе интереса Гербартъ описываетъ лишь какъ отчасти активное. Оно внутренняя активность, не выходящая за предѣлы духовной жизни, имѣющая въ виду лишь настоящее и пр.. Эти свойства не могутъ мириться съ интересомъ, если бы мы его признавали за состояніе воли. Наконецъ, самое главное, Гербартъ интересомъ называетъ родъ умственной дѣятельности, перемежающіеся акты углубленія и осмысливанія и т. д., словомъ, такіе психическіе феномены, которые ясно говорятъ о чисто интеллектуальной природѣ интереса.

Значительно больше основаній находимъ мы у Гербарта для отожествленія интереса съ непроизвольнымъ вниманіемъ. Этотъ взглядъ мы встрѣчаемъ у многихъ представителей теоретической

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 314—315.

и практической педагогики [1]). Намъ же представляется такое толкованіе единственно допустимымъ.

Н). Психологическая сторона интереса по воззрѣніямъ Гербарта.

7. Обратимся къ изслѣдованію понятія.

Изъ описанія интереса въ Общей Педагогикѣ слѣдуетъ, что интересъ:

1) есть дѣятельное, возбужденное состояніе духа.

2) Это состояніе чисто внутренняя дѣятельность, не переходящая на видимый міръ.

3) Оно—противоположно равнодушію, въ чемъ его сходство съ желаніемъ, хотѣніемъ, сужденіемъ вкуса. При немъ, слѣдовательно, мы ставимъ себя во внутренне-активное отношеніе къ предметамъ и людямъ.

4) Какъ духовная дѣятельность, интересъ занимаетъ середину между простымъ созерцаніемъ предмета и завладѣніемъ имъ. Въ его состояніи мы больше чѣмъ созерцаемъ: мы погружаемся въ предметъ, предметъ захватываетъ нашъ духъ; отъ этого предметъ во всей своей ясности и раздѣльности доводится до нашего сознанія. Это бодрственное состояніе сознанія, вызванное даннымъ предметомъ, не выражается въ дѣйствованіи, направленномъ на самый предметъ съ цѣлью завладѣнія имъ, мы здѣсь ограничиваемся только усвоеніемъ предмета.

5) Интересъ его дѣятельность чисто интеллектуальная. Это особое воспріятіе предмета, отличающееся отъ обычнаго воспріятія тѣмъ, что новое представленіе приводитъ въ движеніе весь кругъ представленій. Мы не только воспринимаемъ, но воспринятое входитъ, какъ элементъ въ составъ нашего духа. Мы воспринимаемое осмысливаемъ, связываемъ съ обычнымъ содержаніемъ нашего сознанія, словомъ, постигаемъ объектъ.

6) Въ первой своей ступени интересъ есть активная воспріимчивость, впечатлительность [2]). Активная сторона ея сказы-

---

[1]) См. примѣч. на стр. 55—56.

[2]) H. Grössler, Das gleichschwebende vielseitige Interesse. Eisleben. 1883. 19.

вается въ томъ, что при интересѣ мы воспринимаемъ предметъ какъ можно полнѣе, совершеннѣе, всестороннѣе. Мы стараемся довести воспріимчивость до наиболѣе высокой степени.

7) Эта воспріимчивость предмета направляется не нами, не мы направляемъ ее на предметъ по своему выбору, она вызывается послѣднимъ. Многообразіе предметовъ опредѣляетъ и многообрзіе интереса. Оттого-то задача воспитанія—сдѣлать питомцевъ воспріимчивыми къ природѣ, людямъ, прекрасному, т. е. къ многообразнымъ объектамъ.

8) Интересъ, однако, идетъ далѣе простой воспріимчивости. Онъ явленіе болѣе сложное. Прежде всего новое представленіе, само собой, вытѣсняетъ всѣ другія представленія. Въ этомъ и сказывается предпочтеніе новому передъ старымъ. Благодаря этому новое представленіе утверждается въ сознаніи, становится яснымъ, раздѣльнымъ. Это состояніе лишь первая ступень интереса—вниманіе. На ней мы ясно раздѣльно воспринимаемъ всѣ стороны предмета. Что прежде нами не замѣчалось, теперь сознается, воспринимается. То, что мы теперь воспринимаемъ, возбуждаетъ родственныя ему представленія. Если процессъ воспроизведенія старыхъ представленій происходитъ сразу, наступаетъ снова актъ вниманія и т. д. Но въ случаѣ если новое сливается не сразу со старымъ и старое воспроизводится постепенно съ нѣкоторыми усиліями, то получается извѣстное безпокойство духа, еще большая его напряженность, которая переходитъ со ступени вниманія на ступень ожиданія. При ожиданіи нашъ духъ занятъ будущимъ, но такъ, что онъ все же прикованъ къ данному объекту, въ настоящее время находящемуся передъ нашимъ духовнымъ взоромъ, къ тому, что вызвало это состояніе ожиданія. Возможно, что ожидаемое такъ сильно насъ захватитъ, что мы оставимъ объектъ нашего первоначальнаго вниманія, и не станемъ терпѣливо ждать пока наступитъ ожидаемое. Мы начинаемъ желать ожидаемаго. Тогда интересъ переходитъ въ желаніе, которое

обнаруживается въ исканіи, требованіи предмета. Наконецъ, если возникаетъ возможность овладѣть желаемымъ, возможность осуществить желаніе—получается дѣйствіе [1]).

Описаніе Гербартомъ развитія интереса породило сомнѣніе въ томъ: надо ли всѣ четыре стадіи его признать моментами развитія интереса или же ограничиться по преимуществу двумя первыми, признавъ двѣ послѣднія за состоянія, отличныя отъ интереса.

Обычно изслѣдователи Гербарта, основываясь на буквальныхъ словахъ его, всѣ четыре момента считаютъ за стадіи развитія интереса какъ такового. Нѣкоторые—ступенями интереса признаютъ лишь вниманіе и ожиданіе. Наконецъ, встрѣчается мнѣніе, что лишь первая ступень—вниманіе можетъ быть отнесена къ интересу, какъ первая стадія въ развитіи духовной активности [2]).

Въ первомъ случаѣ мы должны были бы включить въ понятіе интереса и желаніе и дѣйствіе, что явно не возможно. Интересъ тогда относился бы къ будущему, властвовалъ бы надъ предметами, а не къ настоящему и онъ не зависѣлъ бы отъ предметовъ. Самъ Гербартъ не даетъ повода къ отнесенію всѣхъ ступеней именно къ интересу. Желаніе и интересъ, говоритъ онъ, имѣютъ между собой общее, но они обладаютъ также и отличными чертами. Требуется измѣненіе душевнаго состоянія, чтобы интересъ перешелъ въ желаніе [3]). Шиллингъ предлагаетъ и ожиданіе, и исканіе, и пр., словомъ, все то, въ чемъ выражается дѣятельность представленія, получившаго преобладаніе надъ всѣми, назвать ступенями не интереса, а ступенями духовной

---

[1]) Ср. Pädag. Schrift. II. 87.

[2]) Ср. Sallwürk, примѣчаніе къ 170 стр. Herbarts Allgem. Pädag. Его же, Interesse und Handeln bei Herbart. 7—9. Felsch, Hauptpunkte der Psychologie mit Berücksichtigung der Pädagogik und einiger Verhältnisse des gesellschaft. Lebens. Cöthen. 1904. 312, 313.

[3]) Pädag. Schrift. I. 168, 169.

живости [1]). Въ такомъ случаѣ интересъ самъ былъ первой ступенью активности человѣка, послѣднимъ звеномъ которой была бы воля. Интересъ въ такомъ случаѣ оказался бы вполнѣ равнозначущимъ вниманію. Такое отожествленіе мѣстами мы и находимъ у Гербарта, особенно въ Очеркахъ лекцій по педагогикѣ.

Строго говоря, желаніе и дѣйствіе выходятъ за предѣлы интереса. Поскольку интересъ есть внутренняя дѣятельность, процессъ исканія вполнѣ совмѣстимъ съ нимъ; поскольку въ исканіи предмета, исканіи результата обнаруживается желаніе, состояніе всегда направленное на то, чѣмъ мы еще не обладаемъ, на будущее, постольку исканіе не совмѣстимо съ интересомъ. Дѣйствіе, конечно, выходитъ за грань интереса. Несомнѣнно, однако, что оба эти состоянія суть преобразованіе интереса, дальнѣйшее развитіе его въ состоянія, отличныя отъ интереса. Корни ихъ, какъ мы уже говорили, лежатъ все же въ интересѣ. Въ Учебникѣ Психологіи Гербартъ ступенями интереса называетъ только вниманіе и ожиданіе [2]).

Такимъ образомъ, наше активное отношеніе къ предмету по Гербарту можетъ выражаться въ слѣдующихъ формахъ: предметъ можетъ быть объектомъ мысли, объектомъ желанія, объектомъ дѣйствія. Въ первомъ случаѣ предметъ вызываетъ умственную дѣятельность. Мысль выводится имъ изъ пассивнаго, дремлющаго состоянія. Это дѣятельное постиженіе, познаваніе предмета. Дальше активность можетъ принимать болѣе рѣзкія формы. Знакомство съ предметомъ, знаніе его можетъ вызвать желаніе или отвращеніе отъ предмета. Желаніе вызываетъ исканіе путей для своего удовлетворенія, исканіе объекта; когда путь найденъ, когда мы представляемъ себѣ возможность осуществить желаемое, возникаетъ дѣйствіе. Первая стадія активности, безкорыстное, терпѣливое [3]) постиженіе предмета, направленіе духа на пред-

[1]) Pädag. Studien. IV. 246.

[2]) Sämtl. Werke, V. 147—148.

[3]) H. Westermann, Die Grundgedanken in Herbarts System der Pädagogik. Pädagogische Abhandlungen. Herausg. v. Strümpel. Leipz. 1877. III. 99.

метъ есть интересъ, который затѣмъ можетъ видоизмѣниться въ желаніе и дѣйствіе. Чтобы желать объекта, искать его, осуществить желаніе, надо прежде всего знать, что объектъ существуетъ, вообще знать предметъ. При достаточномъ знаніи окружающаго, наши желанія будутъ разумнѣе, исканія правильнѣе, дѣйствія цѣлесообразнѣе. Если интересъ будетъ интенсивенъ, многостороненъ, т. е. если наша умственная активность станетъ расти въ ширину и глубину, если, слѣдовательно, мы постоянно будемъ расширять знаніе, пріобрѣтать все новыя и новыя представленія, то на почвѣ такой дѣятельности станутъ выростать многообразныя разумныя желанія и разумныя дѣйствія, словомъ, сложится надлежащій характеръ. Въ мірѣ представленій, пріобрѣтаемыхъ путемъ умственной самодѣятельности, не по принужденію, должна царить полнота, гармонія, ясность. Мы не станемъ успокаиваться на смутномъ, довольствоваться противорѣчивымъ. Знаніе не навязывается извнѣ намъ, а самодѣятельно добывается нами, почему мы можемъ остановиться только тогда, когда полученное способно удовлетворить насъ, погасить душевное безпокойство. Эта душевная ясность и гармонія, какъ слѣдствіе полнаго совершеннаго знанія, не смогутъ породить противорѣчивыхъ, смутныхъ, безобразныхъ желаній и дѣйствій [1]). Оттого-то многосторонній интересъ и есть цѣль обученія, потому-то обученію Гербартъ и придалъ предикатъ—воспитывающаго. При посредствѣ обученія способенъ возрости прекрасный характеръ.

Изъ того, что Гербартъ говоритъ объ интересѣ въ Очеркѣ лекцій по педагогикѣ, слѣдуетъ:

1. Интересъ есть умственная самодѣятельность, вызываемая обученіемъ. Отсюда, умственная дѣятельность подъ вліяніемъ какихъ-либо внѣшнихъ обстоятельствъ, угрозъ, увѣщаній, наградъ и пр. уже не будетъ интересомъ. Характерной чер-

---

[1]) L. Ballauff, Zur Güterlehre und Idee der Frömmigkeit. Zeitschrift. fur exacte. Philosoph. 1826. III. 236.

той интереса является то, что онъ, какъ умственная дѣятельность, возникаетъ и поддерживается не усиліями ученика, а само обученіе какъ таковое, искусство учителя непроизвольно вызываютъ интересъ.

2. Онъ непринужденная дѣятельность духа, направленная на удержаніе пріобрѣтаемаго или пріобрѣтеннаго знанія и на расширеніе его.

3. Интересъ не есть стимулъ къ умственной дѣятельности, каковымъ онъ выступалъ до Гербарта, а сама дѣятельность.

4. Интересъ—умственная самодѣятельность, благодаря которой пріобрѣтенное и пріобрѣтаемое знаніе оказывается способнымъ измѣнить и усовершенствовать внутренній міръ человѣка.

5. Интересъ возникаетъ подъ вліяніемъ обученія тогда, когда на встрѣчу учителю, т. е. на встрѣчу новому, сообщаемому учителемъ ученику, у послѣдняго идутъ свободно поднимающіяся представленія. Если учащійся съ усиліями, съ трудомъ долженъ воспроизводить или пробуждать представленія—обученіе тогда, слѣдовательно, интереса не возбуждаетъ. Представленія должны быть сами по себѣ дѣятельными, лишь такое состояніе духа будетъ интересомъ. Старыя, уже пріобрѣтенныя представленія должны выступать въ сознаніи ученика въ силу своей напряженности и крѣпости и вступать во взаимодѣйствіе и связь съ новыми.

6. Когда при обученіи новое встрѣчаетъ свободно, непроизвольно, безъ усилій со стороны ученика поднимающіяся представленія, то ученикъ внимателенъ. Состояніе интереса, такимъ образомъ, совпадаетъ съ состояніемъ вниманія.

7. Интересъ противоположенъ разсѣянности, онъ, отсюда, есть состояніе умственной концентраціи.

8. Интересъ заключается въ непроизвольномъ вниманіи, которое можетъ быть двоякой формы: примитивное и апперцептивное.

Теперь попытаемся на основаніи описаній интереса Гербартомъ рѣшить вопросъ о психической природѣ его. При этомъ мы должны принять во вниманіе и самое значеніе интереса для воспитанія, которое ему придаетъ Гербартъ. Отсюда также можно сдѣлать извѣстный выводъ относительно природы его. О роли интереса здѣсь мы, конечно, можемъ говорить лишь вкратцѣ, подробно о ней будетъ изложено ниже.

Смыслъ обученія, которымъ преслѣдуются цѣли многосторонняго интереса, заключается въ расширеніи и упорядочиваніи круга представленій учащихся. Для этой цѣли обученіе должно постоянно возбуждать умственную дѣятельность питомца, питомецъ долженъ непрестанно расширять, исправлять, совершенствовать кругъ своихъ представленій. Пріобрѣтеніе и упорядочиваніе міра представленій должно совершаться такъ и вести къ тому, чтобъ на почвѣ представленій могли родиться разнообразныя, во внутренней гармоніи находящіяся, нравственно-прекрасныя чувства, желанія, стремленія, дѣйствія, вообще вырасти добродѣтель. Знаніе, слѣдовательно, должно разсматриваться не какъ мертвое пріобрѣтеніе, а какъ живая сила, способная совершенствовать человѣка. Нашъ міръ представленій не долженъ уподобляться складу представленій, онъ долженъ быть живымъ организмомъ [1]). Этотъ организмъ строится изъ представленій, которыя должны находиться въ постоянномъ взаимодѣйствіи. Не застой, а непрестанное движеніе должно господствовать въ немъ. Каждое новое въ него входящее представленіе не должно механически, пассивно присоединяться къ старому, но вступать съ нимъ въ живую связь. Оно должно приводить въ движеніе кругъ представленій, модифицировать его въ цѣломъ или по крайней мѣрѣ въ частяхъ и само подвергаться измѣненіямъ подъ воздѣйствіемъ старыхъ, сложившихся группъ представленій. Будетъ ли оно принадлежать къ области эстетической или эмпирической, спекулятивной и пр. все равно, оно должно стать

---

[1]) Ср. Sämtl. Werke V. 166—167.

силой. Отсюда задача обученія такъ создавать міръ представленій, чтобы каждое представленіе входило въ него какъ сила, чтобы онъ постоянно ширился и совершенствовался, становился все болѣе и болѣе живымъ цѣлымъ, организмомъ, полнымъ живыхъ взаимодѣйствующихъ силъ. Въ этомъ смыслѣ Гербартовскаго ученія о воспитывающемъ обученіи и это мы должны помнить, если желаемъ правильно рѣшить вопросъ о психической природѣ интереса.

При выясненіи ея необходимо прежде всего считаться, конечно, съ общими принципами Гербартовской психологіи. Эта психологія атомистична, она безъсубъектна. Носителями самосознанія и самодѣятельности у нея являются представленія, которыя то получаютъ, то теряютъ сознаніе, поэтому, если интересъ Гербартомъ и названъ самодѣятельностью, то послѣднюю надо понимать какъ самодѣятельность представленій, т. е. то состояніе ихъ, когда они, вслѣдствіе собственной своей силы и крѣпости, поднимаются за порогъ сознанія, становятся интенсивными, ясными, раздѣльными. Тогда они способны сами по себѣ привести въ движеніе другія массы представленій, однѣ вытѣснить изъ сознанія или затемнить ихъ, другія вызвать, подкрѣпить ихъ, слиться съ ними и пр., словомъ, стать силой.

Общее названіе такому психологическому процессу, въ которомъ представленіе становится силой, у Гербарта есть вниманіе. Въ немъ представленіе становится интенсивнымъ, напряженнымъ, т. е. оно утверждается въ сознаніи [1]), выступаетъ въ ясной раздѣльной, возможно полной формѣ. По опредѣленію Гербарта, вниманіе въ общемъ есть способность, стараніе, расположеніе духа достичь интенсивности представленія. Внимателенъ, говоритъ Гербартъ, тотъ, у кого духъ такъ расположенъ, что его представленія могутъ получать приростъ (интенсивность). Напротивъ, у тѣхъ недостаетъ вниманія, кто не воспринимаетъ

[1]) Всѣ такія выраженія, какъ данное или какъ: представленіе находитъ доступъ въ сознаніе, выступаетъ въ сознаніи и т. п. должны быть понимаемы въ духѣ Гербартовой психологіи.

идущихъ ему навстрѣчу объектовъ [1]). Это утвержденіе представленія въ сознаніи можетъ происходить въ зависимости отъ заранѣе принятаго нами намѣренія, когда его интенсивность обусловлена какими-либо побочными, внѣ его самого лежащими, факторами. Такъ, при обученіи путемъ угрозъ, увѣщаній и пр. можно заставить ученика сосредоточиться на какомъ-либо объектѣ, что и происходитъ въ процессѣ управленія дѣтьми [2]). Съ другой стороны, оно можетъ возникнуть непосредственно, безъ нашихъ усилій, непроизвольно. Факторы, обусловливающіе возникновеніе вниманія послѣдняго рода, слѣдующіе: 1) внѣшнее раздраженіе и 2) старыя группы представленій, репродуцируемыя новымъ представленіемъ [3]). Первую форму вниманія, т. е. вниманіе, возникающее подъ вліяніемъ внѣшняго раздраженія, Гербартъ называетъ примитивнымъ, вторую—апперцептивнымъ, или апперцепціей [4]).

Отношеніе между апперцепціей и вниманіемъ у Гербарта не выяснено въ достаточной степени, однако, все же изложеніе по этому вопросу не настолько смутно и недостаточно [5]), чтобы нельзя было не признать апперцепцію за форму непроизвольнаго вниманія. Предварительно мы должны замѣтить, что Гербартъ для обозначенія понятія вниманія, пользуется различ-

---

[1]) Sämtl. Werke, VII. 88, V. 147—148, VI. 201—202. Pädag. Schrift. I. 321—322.

[2]) K. Goetzke, Der Begriff der Regierung in Herbarts Pädagogik. Erlang. 1902. 35, 41. O. Hieronymus. Herbarts Regierung und Zucht. Berl. 1897. 21.

[3]) Sämtl. Werke VI. 200—201. VII. 78.

[4]) Sämtl. Werke. VI. 201, VII. 123. Pädag. Schrift. I. 322.

[5]) M. Waerting, O. Willmanns und B. Erdmanns Apperzeptionsbegriff in Vergleich zu dem von Herbart. Bonn. 1912. 26. H. Schupp, Die Crundbergriffe der Psychologie Herbarts in ihrem empirischen und metaphysischen Zusammenhang. Darmstadt. 1896. 26, 56.

ными терминами: Das Merken [1]), Das Bemerken [2]), Das Aufmerken [3]), Das sich etwas merken [4]), Das Aufmerksamkeit. Изъ сопоставленія описанія процессовъ, названныхъ Гербартомъ этими терминами, видно, что всѣ они относятся къ одному психическому феномену—вниманію [5]).

Въ сочиненіи: Психологія какъ наука, Гербартъ говоритъ, что къ апперцепціи относится и большая часть того, что мы называемъ вниманіемъ [6]). Позже же онъ добавляетъ, что необходимо различать двоякое значеніе этого термина. Вниманіе можетъ быть произвольнымъ и непроизвольнымъ, послѣднее зависящимъ отъ репродукціи представленій и отъ нея независящимъ Непроизвольное вниманіе, отъ репродукціи представленій независящее, есть примитивное вниманіе и оно обусловливается силой внѣшняго раздраженія, степенью воспріимчивости или впечатлительности и т. д. [7]).

Вслѣдъ за прежнимъ описаніемъ произвольнаго и примитивнаго вниманія Гербартъ говоритъ: теперь остается сказать о чисто апперцептивномъ вниманіи. Если имѣть въ виду апперцепцію, то ей должно предшествовать уже упомянутое примитивное вниманіе... Апперцепирующее вниманіе, которое предполагаетъ воспроизведеніе болѣе старыхъ представленій, мы находимъ у

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 182—183, 321—322, II. 411—412. Sämtl. Werke V. 147—148.

[2]) Pädag. Schrift. II. 88. Sämtl. Werke X. 496.

[3]) Pädag. Schrift. I. 322, Sämtl. Werke VI. 200.

[4]) Pädag. Schrift. II. 322.

[5]) Ср. Felsch, Meumann und Herbarts Psychologie. Jahrbuch des Vereins für wissenschaf. Pädagogik. 1910. 188. Th. Keril, Die Lehre von der Aufmerksamkeit. 3 Auf. Gütersloh. 1913. 179.

[6]) Sämtl. Werke VI. 200.

[7]) Тамъ же VI. 200—201. Pädag. Schrift. I. 322.

самыхъ знаменитыхъ мастеровъ искусства и науки... Оно, однако, обнаруживается и у малыхъ дѣтей [1]).

Во всѣхъ этихъ приведенныхъ словахъ Гербартъ не дѣлаетъ различія между примѣненіемъ термина апперцепціи и апперцепирующаго вниманія [2]). Такое же точно употребленіе этихъ двухъ терминовъ мы встрѣчаемъ и въ Очеркѣ лекцій по педагогикѣ. Непроизвольное вниманіе, говоритъ Гербартъ, въ свою очередь раздѣляется на примитивное и апперцепирующее... Черезъ нѣсколько строкъ читаемъ: апперцепція, или усвоеніе, происходитъ посредствомъ ранѣе пріобрѣтенныхъ представленій и привходящихъ въ данный моментъ... Апперцепирующему вниманію должно предшествовать примитивное, иначе не могутъ возникать апперцепирующія представленія [3]). Нѣсколько дальше, говоря о нѣкоторыхъ пріемахъ, посредствомъ которыхъ преподаватель можетъ вызвать и поддержать апперцепирующее вниманіе, Гербартъ указываетъ требованіе: разъ апперцепирующее вниманіе въ ходу, имъ надо пользоваться и не нарушать... Слѣдуетъ также избѣгать и чрезмѣрной простоты, при ней апперцепція сейчасъ же завершается [4]), т. е. апперцепирующее вниманіе прекращается. Изъ этихъ словъ также видно, что Гербартъ пользуется для обозначенія одного и того же явленія двумя терминами безразлично.

Мало того, Гербартъ въ томъ же Очеркѣ лекцій по педагогикѣ описываетъ процессъ апперцепирующаго вниманія такъ, что почти не оставляетъ сомнѣнія въ отожествленіи этой формы вниманія съ апперцепціей. Высшая степень апперцепирующаго вниманія, говоритъ Гербартъ, обозначается словами: видѣть,

---

[1]) Sämtl. Werke VI. 200—202.

[2]) Ср. Th. Ziehen, Das Verhältniss der Herbartschen Psychologie zur phisiologisch — esperimentelle Psychologie. Berl. 2 Auf. 1911. 54.

[3]) Pädag. Schrift. I. 322.

[4]) Pädag. Schrift. I. 325.

ощущать, слышать, осязать. Въ этихъ процессахъ въ сознаніи уже находится представленіе наблюдаемаго предмета, такъ же какъ и представленіе категоріи ожидаемыхъ воспріятій, дальше все покоится на послѣдующихъ воспріятіяхъ, на ихъ контрастахъ, связяхъ, воспроизведеніяхъ. Эти воспріятія могутъ безпрепятственно вызывать зависимыя отъ нихъ состоянія духа, при чемъ все чуждое уже устранено и держится вдали [1]). Эти слова въ той же мѣрѣ, какъ мы увидимъ, характерны и для процесса апперцепціи.

Изъ сопоставленія словъ Гербарта о свободно поднимающихся представленіяхъ, идущихъ на встрѣчу учителю, какъ о состояніи вниманія, и его замѣчанія тутъ же нѣсколько ниже высказаннаго, что апперцепція происходитъ всего сильнѣе посредствомъ свободно поднимающихся представленій [2]), также можно вывести заключеніе о тожествѣ вниманія и апперцепціи.

Наконецъ, въ Очеркѣ же, говоря о различіи въ характерѣ, Гербартъ снова обращается къ упоминаемымъ понятіямъ. Различныя массы представленій, говоритъ онъ, не только входятъ въ сознаніе поперемѣнно, но они вступаютъ другъ съ другомъ въ отношеніе апперцепціи. Существуетъ апперцепирующее вниманіе не только при внѣшнемъ воспріятіи, но и при внутреннемъ. Апперцепція рѣдко когда или даже никогда не бываетъ только воспріятіемъ, но всегда масса представленій соединяется съ другой [3]). Здѣсь опять одинъ терминъ стоитъ рядомъ съ другимъ, взамѣнъ его.

Однако, имѣется еще одно мѣсто, гдѣ, пожалуй, съ большей очевидностью апперцепція отожествляется съ вниманіемъ. Это мѣсто находится въ 33 и 34 отдѣлахъ сочиненія Гербарта: Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik [4]).

---

[1]) Тамъ же I. 324—325.

[2]) Pädag. Schrift. I. 321—322.

[3]) Тамъ же I. 360.

[4]) Sämtl. Werke X. 345—503.

О немъ изслѣдователи Гербартовской психологіи обыкновенно не упоминаютъ. А между тѣмъ оно для нашей цѣли представляется въ высшей степени существеннымъ.

Что для воспитанія, спрашиваетъ Гербартъ, важнѣе вниманія?... Для практическаго воспитателя апперцепирующее вниманіе важнѣе произвольнаго и примитивнаго. Апперцепирующее вниманіе есть сочетаніе фантазіи, дѣйствующей изнутри, и чувственности, привходящей съ внѣшнимъ впечатлѣніемъ. Другими словами, здѣсь вступаютъ во взаимодѣйствіе свободно поднимающіяся представленія съ тѣми, которыя опускаются и уже близки къ задержкѣ. Вслѣдствіе апперцепціи замѣчается то, что само по себѣ было бы забыто [1]).

Эти слова Гербарта указываютъ на употребленіе терминовъ: апперцепирующее вниманіе и апперцепція, какъ синонимическихъ. Вниманіе описывается, какъ процессъ апперцепціи: взаимодѣйствіе болѣе старыхъ группъ представленій, свободно поднимающихся, съ новымъ впечатлѣніемъ, которое осталось бы внѣ области нашего сознанія, если бы на него не вліяли болѣе старыя группы представленій, и которое, слѣдовательно, благодаря апперцепціоннымъ массамъ становится интенсивнымъ. Этимъ отмѣчается обычный фактъ, что чѣмъ шире и глубже наше знаніе какого-либо объекта, тѣмъ большее вниманіе вызываетъ самъ объектъ, какъ таковой, и его отдѣльныя стороны. Всякій ремесленникъ открываетъ множество деталей въ предметѣ своего ремесла, для насъ, непосвященныхъ въ ремесло, скрытыхъ.

Въ актѣ апперцепирующаго вниманія, по словамъ Гербарта, происходитъ взаимодѣйствіе стараго и новаго. На такое же взаимодѣйствіе представляетъ изъ себя и процессъ апперцепціи. Если бы мы исключили изъ апперцепціоннаго вниманія это взаимодѣйствіе, то въ немъ ничего бы и не осталось. Такимъ образомъ, оба понятія взаимно совпадаютъ.

---

[1]) Sämtl. Werke X. 494.

Далѣе Гербартъ говоритъ еще яснѣе. Для нашей цѣли, такъ начинаетъ Гербартъ описаніе апперцепирующаго вниманія, чтобы освѣтить апперцепирующее вниманіе, мы должны предположить предметы, которые даются намъ въ актѣ вниманія. Что же называется этимъ вниманіемъ? Такъ какъ, продолжаетъ Гербартъ, мы не будемъ касаться примитивнаго вниманія, т. е. возможности для представленія достичь интенсивности безъ апперцепціи, то словомъ вниманіе мы обозначаемъ изнутри идущую дѣятельность, благодаря которой предметъ воспринимается предпочтительно передъ другими, такъ что воспріятіе его достигаетъ и большей силы и большей прочности; предметъ, какъ таковой, а не какой-либо другой становится объектомъ разсматриванія и, быть можетъ, одобряется или порицается, хотя, впрочемъ, послѣднее можетъ и не быть. При этомъ, конечно, всякое измѣненіе, движеніе, словомъ, уклоненіе предмета воспринимается съ особой точностью. Сюда же привходитъ и сравненіе даннаго предмета съ другими подобными предметами, раньше воспринятыми. Вниманію благопріятствуетъ предварительное описаніе или упоминаніе о предметѣ, благодаря чему вниманіе предваряется ожиданіемъ [1]).

Все это свидѣтельствуетъ о томъ, что здѣсь обнаруживается дѣятельность репродукціи болѣе старыхъ схожихъ группъ представленій [2]).

Чѣмъ же, согласно вышеприведенному описанію, является апперцепирующее вниманіе, какъ не апперцепціей? Въ немъ мы новое воспринимаемъ подъ угломъ зрѣнія сложившагося опыта. Мы сравниваемъ его съ тѣмъ, что нами раньше воспринято и усвоено, обнаруживаемъ сходство и различіе между тѣмъ и другимъ, отмѣчаемъ измѣненія, одобряемъ или порицаемъ и т. д. Новое приводится въ связь со старымъ, ставится въ тѣсное живое взаимодѣйствіе. Ясно, что этотъ видъ вниманія, основывающійся на предварительномъ знаніи, на знакомствѣ съ пред-

---

[1]) Тамъ же X. 496. Ср. 492, 497, 498.

[2]) Тамъ же X. 496. Ср. 492, 497, 498.

метомъ, отличается отъ того, который вызывается только внѣшнимъ раздраженіемъ. Ясно также, что въ немъ-то и заключается процессъ апперцепціи, что въ его актахъ мы схватываемъ новое, благодаря старому. Не будь стараго, новое для насъ оставалось бы незамѣтнымъ, оно не вошло бы въ область нашего сознанія. Разъ оно вошло въ эту область, благодаря старому, оно, конечно, модифицируется этимъ старымъ, послѣднее оказываетъ воздѣйствіе на воспріятіе его. Но если что-либо входитъ въ область сознанія, оно тѣмъ самымъ является объектомъ вниманія, если что-либо воспринимаемъ подъ угломъ стараго, оно есть тѣмъ самимъ объектъ апперцепціи. При апперципирующемъ вниманіи именно то и другое и происходитъ. Такимъ образомъ, апперцепирующее вниманіе и апперцепція у Гербарта понятія тожественныя.

По существу оно такъ и должно быть.

Опредѣленія апперцепціи Гербартъ нигдѣ не даетъ, но онъ въ нѣсколькихъ мѣстахъ касается ея.

Послѣ того, какъ замѣтное множество представленій дано въ различныхъ соединеніяхъ, говоритъ Гербартъ въ своемъ Учебникѣ Психологіи, всякое новое воспріятіе должно дѣйствовать какъ раздраженіе, которымъ одно задерживается, другое вызывается и усиливается, продолжающіеся ряды нарушаются или приходятъ въ движеніе и возбуждаются тѣ или иныя душевныя состоянія... Такое же самое отношеніе можетъ возникнуть и внутри среди многочисленныхъ соединеній и сліяній. Болѣе слабыя представленія, выступая въ сознаніи, дѣйствуютъ какъ раздраженіе на указанныя массы представленій и точно такъ же принимаются и усваиваются (апперцепируются) ими, какъ это происходитъ при новыхъ чувственныхъ впечатлѣніяхъ. Потому внутреннее воспріятіе аналогично внѣшнему... Внутреннее воспріятіе никогда не бываетъ пассивнымъ схватываніемъ, но всегда—активнымъ пониманіемъ [1]).

---

[1]) Sämtl. Werke V. 32, 33, 34, 43, 44.

Ощущеніе, говоритъ Гербартъ въ своемъ основномъ психологическомъ трудѣ, апперцепируется, или усваивается, когда болѣе старыя схожія представленія пробуждаются, сливаются съ нимъ и ставятъ его съ собою въ связь... Тоже бываетъ и при внутренней апперцепціи [1]). Апперцепція предполагаетъ перцепцію. Новое воспринимаемое вытѣсняетъ наличныя въ данный моментъ представленія за механическій порогъ, въ соотвѣтствіи со степенью контраста между нимъ и тѣми. Затѣмъ оно поднимаетъ сначала медленно представленія однородныя съ нимъ, потомъ такое вступленіе представленій совершается живѣе [2]).

Апперцепція описывается Гербартомъ, какъ процессъ взаимодѣйствія стараго съ новымъ. Болѣе старыя группы представленій воспроизводятся, съ ними вступаютъ во взаимодѣйствіе новое представленіе. Оно подвергается, естественно, модификаціи со стороны первыхъ, сливается съ ему соотвѣтствующими элементами старыхъ представленій, стѣсняетъ, затемняетъ элементы не находящіеся въ соотвѣтствіи съ нимъ. Этимъ новое утверждается въ сознаніи, становится достояніемъ нашего духа. Всего сильнѣе апперцепція, или усвоеніе, совершается помощью старыхъ свободно поднимающихся представленій, т. е. такихъ, которыя воспроизводятся свободно, которыя благодаря своей собственной силы, вслѣдствіе полнаго освобожденія отъ всякаго стѣсненія другими представленіями, вступаютъ въ сознаніе и связываютъ съ собой новое, какъ бы схватываютъ его. Такое апперцепированіе новаго, усвоеніе его есть самодѣятельное состояніе духа, въ немъ представленія сами собственной силой вступаютъ во взаимодѣйствіе, становятся живыми силами. Благодаря болѣе старымъ группамъ представленій, безъ какихъ усилій, непроизвольно поднимающимся къ сознанію, новое также безъ усилій вступаетъ въ наше сознаніе. Чѣмъ больше мы занимаемся какимъ-либо предметомъ, чѣмъ большій кругъ представленій пріобрѣтается нами о немъ, тѣмъ

---

[1]) Тамъ же VI. 192—193.

[2]) Тамъ же VI. 194.

больше различныхъ частностей, подробностей отмѣчается и замѣчается нами само собой, безъ напряженныхъ усилій. Въ этомъ сказывается значеніе апперцепирующихъ массъ и вообще значеніе процесса апперцепціи. Мало того, мы не только замѣчаемъ различныя стороны предмета, которыя выдѣляются нами благодаря накопленія знаній о данномъ предметѣ, но мы и осмысливаемъ замѣченное нами. Апперцепція, по словамъ Гербарта, не есть пассивное схватываніе, а всегда дѣятельное пониманіе, т. е. не простое присоединеніе воспринятаго нами благодаря предшествующему знанію предмета къ старому, но подведеніи новаго подъ извѣстную категорію, сравниваніе его со старымъ, оцѣниваніе, словомъ, воспріятіе новаго подъ извѣстной точкой зрѣнія, опредѣляемой нашимъ опытомъ.

Но тоже самое мы имѣемъ и въ апперцепирующемъ вниманіе. Это вниманіе также возникаетъ на почвѣ сложившагося опыта, въ немъ болѣе старыя группы представленій репродуцируются, новое вступаетъ съ ними во взаимодѣйствіе, получаетъ оцѣнку и т. д., вотъ почему мы можемъ вполнѣ отожествить апперцепцію съ апперцепирующимъ вниманіемъ.

Теперь сопоставимъ по пунктамъ наиболѣе характерныя черты интереса съ такими же сторонами непроизвольнаго вниманія.

Обратимся сначала къ Общей Педагогикѣ. [1]).

1. Интересъ есть дѣятельное, возбужденное состояніе духа, но и вниманіе является такимъ же состояніемъ.

2. Интересъ есть чисто внутренняя дѣятельность—вниманіе тоже.

3. Вниманіе также противоположно равнодушію. Предметъ вниманія можетъ стать предметомъ желанія. Если что-либо воспринимаемое нами утверждается въ сознаніи, если мы мысленно обращаемся къ нему, если оно занимаетъ насъ, мы можемъ въ концѣ концовъ, пожелать его. Знакомство съ предметомъ способно вызвать желаніе его или отвращеніе къ нему.

---

[1]) Стр. 60—62.

4. Вниманіе больше, чѣмъ созерцаніе. Въ немъ мы активно вводимъ объектъ въ кругъ нашихъ представленій. Предметъ становится яснымъ, раздѣльнымъ. Мы не ограничиваемся пассивнымъ воспріятіемъ, не ограничиваемся тѣмъ, что намъ само дается, такъ сказать, навязывается извнѣ, но стараемся непроизвольно войти въ подробное разсмотрѣніе предмета, все въ немъ воспринять въ ясной, раздѣльной, полной формѣ, связать съ наличнымъ знаніемъ, понять его.

5. Въ процессѣ вниманія новое приводитъ въ движеніе болѣе старыя массы представленій. Оно вытѣсняетъ одни, репродуцируетъ другія.

6. Вниманіе есть также активная воспріимчивость.

7. Оно не обусловливается нашимъ намѣреніемъ, оно не произвольно. Его вызываютъ сами объекты.

8. Въ актахъ вниманія нами отдается непроизвольно предпредпочтеніе однимъ представленіямъ передъ другими. Первая ступень интереса Гербартомъ названа вниманіемъ. Эта ступень отмѣчаетъ то состояніе духа, въ которомъ послѣдній находится въ актахъ примитивнаго вниманія и въ простыхъ легкихъ случаяхъ апперцепціи. Вторая стадія развитія интереса—ожиданіе, привильнѣе выжидательное вниманіе, есть апперцепирующее вниманіе, или апперцепція во всѣхъ остальныхъ случаяхъ, конечно, такая апперцепція совершается на почвѣ свободно поднимающихся представленій.

Перейдемъ теперь къ Очерку лекцій по педагогикѣ[1]).

1. Непроизвольное вниманіе есть также умственная самодѣятельность. Оно вызывается обученіемъ.

2. Въ его процессѣ новое представленіе находитъ доступъ въ наше сознаніе или благодаря внѣшнему воздѣйствію, или благодаря воспроизведенію болѣе старыхъ группъ представленій.

---

[1]) Стр. 64—65.

Новое вступаетъ во взаимодѣйствіе со старымъ, связывается съ нимъ, осмысливается и закрѣпляется. Такимъ образомъ, мы здѣсь расширяемъ и удерживаемъ знаніе.

3. Вниманіе не есть стимулъ къ умственной дѣятельности, а сама она.

4. Благодаря чрезвычайно важному значенію въ нашей психической жизни свободно поднимающихся представленій, о чемъ будетъ рѣчь ниже, всякое новое знаніе, апперцепируемое при посредствѣ такихъ представленій, должно отразиться на всемъ духовномъ мірѣ человѣка. Оно способно оказать вліяніе не только на интеллектуальную область, но и на чувства, желанія, дѣйствія.

5, 6 и 7 пункты прямо описываютъ интересъ какъ непроизвольное вниманіе.

8 пунктъ рѣшительно уже говоритъ о томъ.

Въ Афоризмахъ къ педагогикѣ Гербартъ опредѣляетъ интересъ какъ длительное состояніе духа, которое обнаруживается въ простыхъ и сложныхъ углубленіяхъ и осмысливаніяхъ [1]). Въ томъ и другомъ процессѣ новое находитъ доступъ въ сознаніе, сливается со старымъ, приводится въ упорядоченную связность съ нимъ. Это и есть какъ, мы знаемъ, процессъ непроизвольнаго вниманія.

Къ такому же заключенію о тожествѣ интереса и непроизвольномъ вниманіи мы прійдемъ, если, напримѣръ, сопоставимъ значеніе, приписываемое Гербартомъ интересу, какъ педагогическому фактору, съ тѣмъ, что Гербартъ говоритъ о роли свободно поднимающихся представленій въ нашей психической жизни. А эти представленія именно и выступаютъ въ процессахъ того апперцепирующаго вниманія, которое нами отожествляется съ интересомъ.

Свободно поднимающіяся представленія, говоритъ Гербартъ, суть наиболѣе сильныя, постоянно пребывающія въ сознаніи,

---

[1]) Pädag. Schrift. II. 404—405.

наиболѣе богатыя вліяніемъ представленія. Они не могутъ быть слабыми, иначе они были бы устранены изъ сознанія, такъ какъ всякое знаніе, разъ отсутствуетъ потребность въ его воспроизведеніи и употребленіи, устраняется изъ сознанія. Слѣдовательно, это самыя сильныя, самыя постоянныя, самыя вліятельныя представленія. Это представленія о томъ, что дѣлать, чего ожидать на что надѣяться, чего бояться. Представленія, которыя становятся элементами понятія нашихъ свободныхъ цѣлей, даютъ свободное направленіе нашему мышленію и дѣйствіямъ. Это представленія, которыя не возникаютъ лишь на мгновеніе съ тѣмъ, чтобы тотчасъ исчезнуть, но всякій день непремѣнно снова поднимаются въ сознаніи и, занявъ мѣсто тамъ, уступаютъ его другимъ лишь на короткое время. Такія представленія оказываютъ рѣшительное вліяніе на наше самосознаніе, они опредѣляютъ то, что человѣкъ желаетъ или чего онъ не желаетъ, на что онъ можетъ дерзнуть, чего онъ долженъ избѣгать и пр.[1]).

Въ другомъ сочиненіи Гербартъ о нихъ говоритъ такъ: необходимо отмѣтить психологическое различіе между свободно поднимающимися представленіями и вызванными. Послѣднія обнаруживаются въ пересказѣ заученнаго. Ученіе, ведущее только по пересказу, дѣлаетъ всегда дѣтей пассивными. Первыя обнаруживаются въ дѣятельности воображенія и играхъ, они должны преобладать и въ обученіи[2]).

Всѣ эти слова Гербартъ съ достаточной ясностью свидѣтельствуютъ о важномъ значеніи для духовной жизни апперцепирующихъ массъ свободно поднимающихся представленій. Все новое обсуждается съ ихъ точки зрѣнія, онѣ заправляютъ нашей умственной жизнью, онѣ составляютъ организующее начало въ нашемъ духѣ, являются упорядочивающимъ принципомъ его, представляютъ подлинную силу въ душѣ. Обученіе должно сор-

---

[1]) Sämtl. Werke VII. 391.

[2]) Pädag. Schrift. I. 321—322. Ср. Sämtl. Werke VII. 392.

ганизовать ихъ, достигать того, чтобы именно съ ними сливалось новое, чтобы онѣ постоянно выступали въ ясной, раздѣльной интенсивной формѣ. Всякое пріобрѣтаемое знаніе, съ ними вступающее во взаимодѣйствіе, благодаря этому также становится силой, способной вліять на образъ мыслей и дѣйствій питомца[1]). Воспитатель долженъ создавать кругъ представленій у воспитанника, который долженъ стать господствующимъ, явиться какъ бы центромъ, изъ котораго все исходитъ и къ которому все приходитъ, постоянно держать его въ напряженномъ, дѣйственномъ состояніи, т. е. постоянно, путемъ искусно организованнаго обученія, репродуцировать составляющія этотъ кругъ массы представленій и при томъ такъ, чтобы представленія постоянно выступали въ сознаніи, входили во взаимодѣйствіе другъ съ другомъ и съ новыми и т. д. не вслѣдствіе намѣренія питомца, не по его произволу и желанію, а свободно, непринужденно, безъ усилій со стороны ученика, благодаря лишь собственной своей силѣ. Наоборотъ, изъ нихъ должны родиться намѣренія, желанія, стремленія, разумная сознательная воля, цѣлесообразное дѣйствіе. Если обученіе таково, о немъ можно сказать, что оно возбуждаетъ интересъ, а возбужденіе интереса составляетъ и самую цѣль его. Мало того, обученіе тогда становится и привлекательнымъ. Въ самомъ дѣлѣ, если обученіе пользуется свободно поднимающимися представленіями, оно уподобляется при такихъ условіяхъ игрѣ. Слѣдовательно, оно не только вызываетъ самодѣятельность учениковъ, аналогичную съ той, какая обнаруживается въ дѣтскихъ играхъ и дѣтскомъ творчествѣ, но и самый процессъ становится легкимъ, непринужденнымъ, пріятнымъ, подобно процессу игры или дѣятельности фантазіи.

При выясненіи психологической природы интереса всегда необходимо помнить, что интересъ у Гербарта выступаетъ преимущественно, какъ педагогическій факторъ, о чемъ онъ самъ и

---

[1]) Ср. G. Schilling, Die Reform der Psychologie durch Herbart. Zeitschrift für exacte Psychologie. Langens. V. 1864. 68—70.

говоритъ [1]). Въ педагогикѣ, въ области обученія, вниманіе Гербарта было сосредоточено на возбужденіи и развитіи умственной энергіи, попросту умственной дѣятельности, отъ которой, по его воззрѣніямъ, зависѣли и другія душевныя силы. Поэтому, онъ выбралъ и остановился на понятіи, которое въ общемъ своемъ значеніи именно и указывало на дѣятельное состояніе нашего духа, при чемъ само оно не носило книжнаго характера, подобно, напримѣръ, понятію апперпепціи, и примѣнялось въ обыденной рѣчи, встрѣчалось и въ педагогикѣ. Изъ обычно педагогическаго значенія этого понятія Гербартъ и исходитъ въ своей педагогикѣ, углубивъ его затѣмъ, придавъ ему иное значеніе, обработавъ его, сообразно со своими психологическими взглядами. Оттого-то въ Общей Педагогикѣ, прежде чѣмъ приступить къ выясненію понятія интереса, Гербартъ употребляетъ самый терминъ—интересъ много разъ. Даже поставивъ цѣлью воспитанія возбужденіе многосторонности интереса, Гербартъ не спѣшитъ выяснить самое понятіе, предполагая, очевидно, что общій смыслъ его извѣстенъ всѣмъ. Совершенно правъ Вальтеръ, новѣйшій изслѣдователь Гербарта, полагая, что Гербартъ въ своемъ педагогическомъ ученіи исходилъ изъ популярныхъ въ его время педагогическихъ, этическихъ и психологическихъ понятій [2]). Въ педагогикѣ до Гербарта, мы уже знаемъ, интересъ являлся средствомъ вызывать вниманіе у дѣтей, возбуждать дѣятельность ученика при наименьшихъ усиліяхъ его, не обременяя ребенка, Во всякомъ случаѣ, состояніе заинтересованности понималось тогда, какъ состояніе дѣятельное. Съ этого и началъ Гербартъ. Онъ тоже принимаетъ послѣднее свойство интереса и старается выяснить отношеніе этого вида дѣятельнаго состоянія духа къ другимъ, къ желанію, хотѣнію, дѣйствію. Все время онъ довольствуется общимъ значеніемъ

---

[1]) Sämtl. Werke V. 147—148.

[2]) H. Walther, J. Herbarts Charakter und Pädagogik in ihrer Entwicklung. P. Dietering, Die Herbart-Forschung im Jahre 1913. Pädagogische Studien. 1914. IV. 116.

термина, которое устанавливаетъ въ немногихъ словахъ, и которое совпадаетъ съ понятіемъ умственной самодѣятельности. Въ терминахъ его психологіи это состояніе есть непроизвольное вниманіе. Путемъ самодѣятельности долженъ сорганизоваться у ребенка міръ представленій, организующій же принципъ въ Гербартовской психологіи—апперцепція. Въ понятіи интереса Гербартъ отмѣчаетъ его лишь внѣшнюю сторону, общій смыслъ его, оставляя безъ тщательнаго разсмотрѣнія внутреннюю, психологическую. Интересъ не есть апперцепція съ ея субъективной стороны, какъ то думаетъ Штауде[1]), а наоборотъ—это скорѣе внѣшняя, объективная сторона ея, или правильнѣе ея общій смыслъ и характеръ.

О первыхъ двухъ ступеняхъ интереса Гербартъ въ своемъ Учебникѣ Психологіи прямо выразился, что онѣ относятся къ области педагогики, т. е. являются педагогическими понятіями[2]), слѣдовательно, эти стадіи интереса не суть своеобразныя, особенныя психическія состоянія, требующія психологическаго изслѣдованія. Ими Гербартъ пользуется для указанія на ростъ умственной активности и только. Такимъ образомъ, интересъ у Гербарта вопреки мнѣнію, напр. Шмидта[3]), есть педагогическое понятіе, а не психологическое. Оно не стоитъ рядомъ съ основными психологическими понятіями, а есть только лишь названіе для обозначенія непроизвольнаго вниманія, правильнѣе той стороной его, которая характеризуется, какъ умственная активность.

Мы не должны смущаться тѣмъ обстоятельствомъ, что Гербартъ въ Очеркѣ лекцій по педагогикѣ о вниманіи говоритъ,

---

[1]) R. Staude, Über das Interesse. Pädag. Blätter. 1883. VI. 636, 638—639.

[2]) Sämtl. Werke V. 148.

[3]) A. Schmidt, Felsch über Stössels Buch: Darstellung, Kritik und pädag. Bedeutung der Herbartschen Psychologie. Altenb. Годъ не обозначенъ. 15.

какъ объ условіи интереса. Интересъ, мы уже знаемъ, является педагогическимъ факторомъ, а не психологическимъ. Этотъ факторъ обладаетъ психологической стороной, на нее то и указываетъ Гербартъ, говоря объ условіи интереса [1]).

Остается добавить, что Гербартъ вниманію придавалъ исключительное значеніе. Ему въ психологіи отведена роль подлиннаго создателя и носителя сознанія [2]). Гербартъ считалъ, что даже степень талантливости и одаренности человѣка опредѣляется степенью его способности къ вниманію [3]). Это замѣчаніе Гербарта также говоритъ за правильность высказаннаго нами взгляда на тожество интереса, т. е. умственной самодѣятельности, направленной на пріобрѣтеніе, упорядоченіе, вообще организацію міра представленій, и непроизвольнаго вниманія. Недаромъ проблему возбужденія и поддержанія вниманія Гербартъ назвалъ важной прелиминарной проблемой всего воспитанія [4]).

Теперь мы должны остановиться на возраженіи, сдѣланномъ извѣстнымъ нѣмецкимъ педагогомъ—Вальземаномъ, противъ возможности отожествленія интереса съ непроизвольнымъ вниманіемъ [5]).

Возраженіе Вальземана основывается на толкованіе тѣхъ мѣстъ Очерка лекцій по педагогикѣ, гдѣ описывается интересъ въ связи съ вниманіемъ. Цитируя слова Гербарта: непроизвольное вниманіе значительно выше и богаче результатами произвольнаго, его надо стараться получить помощью искус-

---

[1]) Ср. K. Krings, Darf der Mensch nach den Prinzipen Herbarts erzogen werden? Philosoph. Jahrbuch. 1907. 31—32.

[2]) A. Walsemann, Das Interesse. Sein Wesen und seine Bedeutung für den Unterricht. 2 Auf. Hannov. u. Berl. 1907. 14.

[3]) Sämtl. Werke VII. 88.

[4]) Pädag. Schrift. II. 89.

[5]) A. Walsemann, Das Interesse. 118.

ства преподаванія, именно въ немъ заключается тотъ интересъ, который мы имѣемъ въ виду [1]), Вальземанъ говоритъ, что выраженіе: „въ немъ заключается“ (in ihr liegt) не равнозначуще „оно (вниманіе) есть интересъ“. Затѣмъ то же подтверждается, думаетъ Вальземанъ, и другими нѣсколько выше стоящими словами Гербарта. Во время обученія учитель долженъ замѣчать идутъ ли ему на встрѣчу свободно поднимающіяся представленія учениковъ или нѣтъ. Въ первомъ случаѣ ученики, какъ говорятъ, внимательны, и обученіе возбуждаетъ ихъ интересъ. Во второмъ, вниманіе, правда, еще не совсѣмъ исчезло; въ теченіе нѣкотораго времени его даже можно вызвать прежде чѣмъ наступитъ дѣйствительное утомленіе; но сомнительно, чтобы уроки по тому же предмету могли въ будущемъ вызвать вновь интересъ въ ученикѣ [2]). Эти слова, думаетъ Вальземанъ, свидѣтельствуютъ о томъ, что по Гербарту можетъ существовать вниманіе, которое не будетъ связано съ интересомъ. Такимъ образомъ, продолжаетъ онъ, интересъ и непроизвольное вниманіе понятія не тожественныя. Правильнѣе всего надо понимать Гербарта такъ, что непроизвольное вниманіе составляетъ основу интереса, его корень [3]).

Прежде всего мы должны отмѣтить колебаніе и противорѣчіе въ пониманіи Гербартовскаго интереса у самаго Вальземана. Нѣсколькими строками выше Вальземанъ, упоминая о воззрѣніи психолога Дрбаля на интересъ, говоритъ, что опредѣленіе интереса у Дрбаля, какъ непроизвольнаго вниманія, примыкаетъ къ Гербартовскому пониманію интереса [4]). Слѣдовательно, самъ Вальземанъ признаетъ возможнымъ на основаніи тѣхъ данныхъ, какія мы находимъ у Гербарта, отожествить непроизвольное вниманіе съ интересомъ.

---

[1]) Pädag, Schrift. I. 322.

[2]) Тамъ же I. 321.

[3]) Walsemann. упом. соч. 118.

[4]) Тамъ же 11, 118.

Но разберемъ, однако, то мѣсто въ Очеркѣ лекцій по педагогикѣ, о которомъ говоритъ Вальземанъ. Этому мѣсту непосредственно предшествуетъ другое, которое непремѣнно должно быть поставлено въ связь съ первымъ, и которое даетъ ключъ къ пониманію его. Необходимо, говоритъ Гербартъ, отмѣтить психологическую разницу между представленіями вызванными и представленіями свободно поднимающимися. Первыя обнаруживаются въ пересказываніи заученнаго, вторыя въ дѣятельности воображенія и играхъ. Обученіе, которое ведетъ только къ пересказу, почти всегда дѣлаетъ дѣтей пассивными... наоборотъ, въ дѣятельности воображенія и играхъ, слѣдовательно, и при обученіи, связанномъ съ ними, преобладаетъ свободная дѣятельность представленій... Изъ такихъ представленій, которыя должны быть вызываемы вслѣдствіе того, что они сами собой явиться не могутъ, при постепенномъ ихъ усиленіи, могутъ образоваться свободно поднимающіяся представленія. Однако, на это нельзя надѣяться въ томъ случаѣ, если обученіе не ведетъ къ тому мало по малу и постепенно [1]). Вслѣдъ за этимъ мы находимъ то самое мѣсто, которое, на нашъ взглядъ, неправильно объясняетъ Вальземанъ. Изъ сопоставленія этихъ двухъ мѣстъ слѣдуетъ лишь, что обученіе можетъ вызывать у учениковъ представленія, и можетъ вестись такъ искусно, что представленія у ученика будутъ сами свободно подниматься на встрѣчу учителю, а не вызываться послѣднимъ. И въ томъ и въ другомъ случаѣ ученикъ будетъ внимателенъ. Но въ первомъ случаѣ наступаетъ быстро утомленіе, вниманіе можетъ продержаться не долго и въ будущемъ ученики къ такимъ урокамъ останутся равнодушными. Во второмъ, обученіе вызываетъ то вниманіе, которое единственно допустимо, которое составляетъ истинную задачу воспитанія. Съ точки зрѣнія Гербарта это вниманіе выражается въ свободной дѣятельности представленій, оно подлинная самодѣятельность, возбуждать, поддерживать которую

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 321.

должно обученіе. Въ немъ заключается тотъ интересъ, говоритъ Гербартъ, который мы имѣемъ въ виду. Вотъ такое вниманіе Гербартъ отожествляетъ съ интересомъ и возраженіе Вальземана противъ такого отожествленія совершенно не состоятельно. Обученіе, однако, не можетъ обходиться и безъ вызванныхъ представленій, хотя въ этомъ случаѣ оно не будетъ возбуждать интереса. Надо помнить, говоритъ Гербартъ, что примитивное и апперцептивное вниманіе, даже при самой лучшей методѣ обученія, можно получать въ достаточной степени не отъ каждаго индивидуума. Тогда приходится разсчитывать на произвольное вниманіе. Особенно важно произвольное вниманіе для предметовъ, требующихъ памяти, такъ какъ такимъ предметамъ не всегда сопутствуетъ интересъ [1]). Обученіе въ этомъ случаѣ дѣлаетъ дѣтей пассивными, оно основывается на вызванныхъ представленіяхъ, ведетъ къ утомленію, оно тогда, словомъ, не походитъ на дѣятельность воображенія и игру. Изъ всего сказаннаго явствуетъ лишь одно, что дѣти при обученіи могутъ быть внимательными, не будучи заинтересованы предметомъ, что такой родъ вниманія основывается на вызванныхъ представленіяхъ, онъ обрекаетъ дѣтей на пассивность, обученіе при немъ ведетъ больше къ пересказу. Утверждая, что вниманіе не тождественно съ интересомъ Вальземанъ правъ. Конечно, съ послѣдняго рода вниманіемъ интересъ не можетъ быть отожествляемъ. Но остается еще иное вниманіе, въ отличіе отъ перваго произвольнаго—непроизвольное, въ своей высшей формѣ основывающееся на свободно поднимающихся представленіяхъ. Оно выше и богаче результатами чѣмъ произвольное, его добиваются отъ ученика путемъ искуснаго обученія, и именно въ немъ и заключается тотъ интересъ, который, говоритъ Гербартъ, мы имѣемъ въ виду. Къ этимъ словамъ Гербарта мы ничего добавить не можемъ, они говорятъ сами за себя.

---

[1]) Тамъ же I. 326—327.

I). Виды интереса.

8. Виды интереса.

Задача обученія возбуждать многосторонность интереса. Мы уже знаемъ, что интересъ есть первыя двѣ стадіи душевной активности, которая сама способна развиваться по 4-мъ ступенямъ: вниманія, ожиданія и пр. Какъ понимать ступени, объ этомъ тоже уже было сказано.

Теперь обратимся къ вопросу о томъ, на что должна быть направлена эта активность и прежде всего ея первыя начальныя ступени. Гербартъ отказывается дать классификацію объектовъ интереса. Сфера интереснаго, говоритъ онъ, велика, съ другой стороны, всякій родъ интереса можетъ быть возбуждаемъ разнообразными предметами [1]). Поэтому удобнѣе классифицировать не предметы, способные возбуждать интересъ, но самыя, состоянія духа, вызываемыя предметами и нашимъ къ нимъ отношеніемъ.

Вся область интереса образуетъ двѣ большихъ главныхъ группы: интересъ познанія и интересъ участія. При интересѣ познанія мы получаемъ представленія о вещахъ и явленіяхъ природы, при интересѣ участія мы погружаемся въ переживанія другихъ людей [2]). Обѣ эти группы находятся въ соотвѣтствіи съ источниками нашего міра представленій. Такими источниками являются нашъ опытъ и обхожденіе, общеніе съ людьми. Первый доставляетъ знаніе природы, изъ второго проистекаетъ наше настроеніе по отношенію къ людямъ [3]).

Съ такимъ дѣленіемъ также вполнѣ совпадаетъ и два основныхъ направленія въ обученіи: историческое (гуманитарное) и естественно-научное (реалистическое), или что тоже, говоритъ Гербартъ, филологическое и математическое [4]).

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 171.

[2]) Тамъ же I. 171, II, 215, 402—403, 422.

[3]) Тамъ же I. 173, 301, 329.

[4]) Тамъ же I. 304, 329. Sämtl. Werke II. 164—165, XII. 59.

Въ чемъ же состоитъ отличіе состояній познанія отъ состояній участія?

Въ процессѣ познанія мы должны воспринять вещь или явленіе и построить картину ея, въ процессѣ участія мы должны, по видимымъ проявленіямъ внутренней жизни человѣка, построить эту жизнь и вызвать ее у себя [1]). При познаніи имѣется на лицо противоположность вещи, воспринимаемой нами, и представленія, или, какъ выражается Гербартъ, изображенія ея. При участіи воспринимаемое—чужое состояніе—должно само возникнуть у насъ въ душѣ уже какъ наше. Объектъ познанія находится передъ нашимъ взоромъ въ спокойномъ состояніи, мы можемъ неторопливо переходить отъ одного предмета къ другому. Чувствованія нашихъ ближнихъ, напротивъ, находятся въ непрестанномъ движеніи, мы должны слѣдовать всѣмъ этимъ движеніямъ, повторяя чужія переживанія. Кругъ предметовъ интереса познанія составляютъ природа и человѣчество. Участію принадлежитъ лишь нѣкоторыя обнаруженія человѣчности. Познаніе никогда не заканчивается. Зрѣлый человѣкъ такъ же продолжаетъ учиться, какъ и ребенокъ. Участіе не можетъ быть постоянно живымъ, этому противится нашъ эгоизмъ [2]). Таково воззрѣніе Гербарта на различія познанія и участія.

Эти слова Гербарта все же не даютъ права понимать ихъ такъ, будто интересъ познанія, какъ психическое состояніе, есть по существу иное, чѣмъ интересъ участія. Интересъ участія, такъ же, какъ интересъ познанія, заключается въ умственной дѣятельности, въ пріобрѣтеніи и обработкѣ представленій. Эти представленія лишь касаются чужого душевнаго міра. При интересѣ познанія у насъ возникаетъ картина явленій и міра, при участіи должны возникнуть тѣ же состоянія, что и у другихъ. При возбужденіи интереса познанія долженъ получаться кругъ представленій, содержащій по преимуществу знаніе вещей,

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 172—173, 329—339.

[2]) Тамъ же I. 171.

вообще природы, при возбужденіи интереса участія долженъ образоваться кругъ представленій, на почвѣ которыхъ станутъ вырастать надлежащія чувства и дѣйствія, направленныя на нашихъ ближнихъ. Чувства есть лишь модификація представленій, они, слѣдовательно, предполагаютъ наличность представленій и опредѣленное взаимоотношеніе между ними, слѣдствіемъ чего будутъ возникать не знанія, какъ таковыя, а настроенія и переживанія другихъ. Мы станемъ въ положеніе ближняго и выполнимъ то, что желалъ бы, чтобы было сдѣлано самъ ближній. Поэтому, Гербартъ и говоритъ: обученіе должно опираться на знаніе и чувства. Путемъ изученія исторіи, исторіи литературы и пр. мы пріобрѣтемъ множество представленій о переживаніи другихъ людей, эти представленія получаются въ опредѣленномъ взаимоотношеніи и они должны стать у насъ соотвѣтствующими чувствами, желаніями, стремленіями и пр. Если мы будемъ пріобрѣтать представленія о нравственно прекрасныхъ чувствахъ, желаніяхъ, стремленіяхъ, дѣйствіяхъ другихъ людей, эти представленія должны стать у насъ такими же чувствами, желаніями, стремленіями и пр. Но всѣ эти состоянія будутъ уже нашими, хотя мы здѣсь лишь воспроизводили то, что переживалось другими.

Обѣ главныя группы интереса допускаютъ дальнѣйшее дѣленіе. Дѣленіе это не можетъ быть особенно дробнымъ, такъ какъ въ педагогикѣ Гербарта дѣло идетъ о многостороннемъ интересѣ, а не всестороннемъ [1]).

Какъ знаніе идетъ отъ простого воспріятія вещей и явленій въ томъ видѣ, въ какомъ онѣ даются природой, къ глубокому постиженію ихъ взаимной связи, къ законамъ, обуславливающимъ вещи, ихъ отношенія, такъ и участіе проходитъ тотъ же путь: отъ постиженія того, что есть у людей и между ними, къ тому, что должно быть, т. е. къ закону. Тамъ кончается уразумѣніемъ

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 172.

законовъ вещей и явленій, здѣсь устанавливаются законы для человѣческой жизни. Этими соображеніями дается возможность дальнѣйшаго дѣленія интереса.

Познаніе можетъ быть направлено на отдѣльное, разнообразное, на познаніе его закономѣрности, познаніе міра какъ цѣлаго, наконецъ, на познаніе его эстетическихъ отношеній.

Познанію перваго рода соотвѣтствуетъ интересъ эмпирическій.

Эмпирическій интересъ направленъ на отдѣльныя вещи и явленія. Тѣ и другія онъ принимаетъ такими, какими онѣ существуютъ. Онъ не ищетъ принциповъ, обоснованій, законовъ явленій, не стремится за многимъ постичь единое. Интересъ здѣсь зависитъ отъ силы, пестроты, новизны и пр. явленій. Такимъ образомъ, этотъ интересъ всегда остается на почвѣ реальнаго, дѣйствительнаго. Онъ стремится рѣшить вопросъ: какова вещь, каково явленіе, какъ происходитъ оно, но и только [1]).

Другой родъ познанія направленъ на постиженіе закономѣрности во всемъ окружающемъ человѣка разнообразномъ множествѣ вещей и явленій. Это спекулятивный интересъ. На почвѣ эмпиріи выростаетъ спекуляція. Спекулятивный интересъ пытается уразумѣть законы дѣйствительности, узнать то, что скрывается за міромъ явленій, постичь отношенія между элементами дѣйствительности. Отъ стремится отвѣтить на вопросъ: почему происходитъ то или иное явленіе, чѣмъ оно вызвано, что въ свою очередь обусловливаетъ само. Этотъ видъ интереса связанъ съ понятіями, идеями, законами [2]).

Знаніе, наконецъ, можетъ быть направлено на познаніе эстетической стороны дѣйствительности. Это самостоятельный

---

[1]) Sämtl. Werke II. 126. Pädag. Schrift. I. 172, 329—330, II. 286, 402—403. Ср. Herbarts kleinere philosoph. Schriften und Abhandlungen. Heraus. v. G. Hartenstein I. Leipz. 1842, ZXIV.

[2]) Sämtl. Werke II. 126, XII. 238, Pädag. Schrift. I. 172, 329—330, II. 286, 402—403.

родъ постиженія. Въ одобреніи или неодобреніи предмета сказывается наше сужденіе о цѣнности вещи, которое выходитъ за предѣлъ простого воспріятія, оно поднимается надъ воспріятіемъ. Это сужденіе предполагаетъ полное представленіе объ отношеніяхъ и оно всегда слѣдуетъ за такимъ представленіемъ. Интересъ здѣсь зависитъ не отъ самаго бытія, а отъ его изображенія, формы, словомъ отъ отношеній [1]).

Другое подраздѣленіе имѣетъ въ виду интересъ участія.

Участіе вообще, говоритъ Гербартъ, противоположно равнодушію. Оно есть удовольствіе или неудовольствіе, которое мы находимъ въ предметахъ. Въ узкомъ смыслѣ оно сочувствіе чужому благополучію и несчастію. И то и другое значеніе въ основахъ совпадаютъ. Первоначально представленіе удовольствія есть само удовольствіе и представленіе о неудовольствіи есть само неудовольствіе. Затѣмъ представленіе объ удовольствіи и неудовольствіи чувствующаго существа сопровождается участіемъ. [2])

Участіе можетъ быть направлено на движеніе человѣческой души. Тогда мы имѣемъ симпатическій интересъ. Онъ, говоритъ Гербартъ, сопровождаетъ эти движенія, переживаетъ ихъ во всемъ ихъ разнообразіи, подобно поэту, слѣдящему за всѣми переживаніями описываемыхъ имъ героевъ [3]).

Участіе, однако, можетъ относиться къ душевнымъ движеніямъ уже не отдѣльныхъ лицъ, но человѣчества въ его цѣломъ. Въ этомъ случаѣ имѣется въ виду не отдѣльный индивидуумъ, но общее, гдѣ индивидуумъ есть лишь часть цѣлаго. Такое участіе называется соціальнымъ интересомъ. Интересъ этотъ стремится

---

[1]) Sämtl. Werke II. 126. Pädag. Schrift. I. 172, 329—330, II. 286, 402—403. См. о терминахъ: форма, эстетич. отношеніе и пр. у Гербарта—O. Hostinsky, Herbarts Ästhetik. Hamb. und Leipz. 1891. 89—107.

[2]) Pädag. Schrift. II. 440, 286, 402—403.

[3]) Sämtl. Werke II. 126, Pädag. Schrift. I. 172—173, 329—330, II. 286, 403—404.

проникнуть въ тѣ противорѣчія, которыя возникаютъ внутри общества, старается примирить ихъ, придти на помощь общественному благу [1]).

Интересъ участія, наконецъ, можетъ подняться надъ простымъ сочувствіемъ. Наблюдая положеніе человѣка среди окружающихъ его условій, мы можемъ перейти къ опасенію и надеждѣ относительно участи человѣка и его благополучія. Тогда интересъ участія становится религіознымъ интересомъ. Онъ, слѣдовательно, возникаетъ изъ озабоченности положеніемъ человѣка, проистекающей изъ сознанія человѣческаго безсилія [2]).

Оба рода: интересъ познанія и интересъ участія находятся въ соотвѣтствіи. Между ними Гербартъ отмѣчаетъ параллелизмъ: эмпирическій и симпатическій интересъ берутъ явленія, какъ они есть. Спекулятивный и соціальный идутъ далѣе этого, они какъ бы поднимаются надъ міромъ явленій. Загадка міра, говоритъ Гербартъ, отъ эмпиріи ведетъ къ спекуляціи; сложныя взаимно переплетающіяся и сталкивающіяся требованія людей ведутъ къ возникновенію изъ симпатическаго интереса духа соціальнаго порядка, соціальной справедливости. Спекуляція познаетъ законы дѣйствительности, соціальный интересъ творитъ ихъ. Если духъ освобождается отъ гнета массы явленій, если онъ болѣе не теряется въ частностяхъ, онъ можетъ обратиться къ отношеніямъ, которыя лежатъ въ явленіяхъ. Это ведетъ къ эстетическому интересу, направленному на эстетическія отношенія дѣйствительности и къ религіозному, который касается отношеній желаній и силъ человѣка къ непреложности путей вещей [3]).

Мы уже говорили, что по существу между интересами познанія и участія Гербартъ не находитъ различій. И тотъ и другой

---

[1]) Тамъ же и то же.

[2]) Тамъ же и тоже.

[3]) Pädag. Schrift. I. 173, II 420. Herbartische Reliquien. Herausg. v. Ziller. Leipz. 1884. 260—276.

выражаются въ пріобрѣтеніи и организаціи круга представленій, одинъ и тотъ же матеріалъ можетъ служить для возбужденія всѣхъ шести видовъ интереса. Было бы ошибочнымъ, говоритъ Гербартъ, находить противоположность между интересомъ историческимъ и математическимъ или, мѣняя термины, между филологическимъ и математическимъ, т. е. между интересами познанія и участія [1]). Однако, въ виду заявленія самого Гербарта, что онъ классифицируетъ не предметы, вызывающіе интересъ, а самыя душевныя состоянія, несомнѣнно, одна группа интереса все же должна внутренне отличаться отъ другой. Въ чемъ это различіе мы уже въ общихъ чертахъ указали выше. Теперь добавимъ еще немногое.

Всѣ объекты интереса участія могутъ быть и предметами познанія. Если путемъ обученія исторіи желаютъ возбудить симпатическій и соціальный интересъ, то несомнѣнно, что сначала историческія данныя должны возбудить эмпирическій интересъ. Ученикъ прежде всего долженъ усвоить самую фактическую сторону событій. Такимъ образомъ, интересъ познанія служитъ и интересу участія. [2]) Объ интересѣ участія можетъ идти рѣчь тогда, когда на почвѣ услышаннаго, прочтеннаго, вообще усвоеннаго у ученика возникаетъ чувство симпатіи къ другимъ, когда на той же почвѣ у него выростаетъ нравственное сужденіе, которое будетъ руководить имъ въ его дѣйствительныхъ или воображаемыхъ дѣйствіяхъ. Но все равно корни интереса участія лежатъ въ интеллектѣ. Онъ возбуждается при помощи обученія, процесса, имѣющаго въ виду обработку міра представленій. Нельзя, говоритъ Гербартъ, достигнуть нравственнаго образованія, обращаясь только къ чувству воспитанника, безъ всякаго вниманія къ кругу пріобрѣтенныхъ представленій. Я убѣжденъ, продолжаетъ Гербартъ нѣсколько дальше, что всѣ чувства суть только преходящія модификаціи

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 329—330.

[2]) Pädag. Schrift. II. 287—288.

наличныхъ представленій и, слѣдовательно, когда исчезнутъ модифицирующія причины, представленія сами собой должны вернуться къ прежнему равновѣсію... Другое дѣло, когда воспользовались каждымъ удобнымъ поводомъ для увеличенія наличности пріобрѣтенныхъ представленій[1]).

Возбужденіе интереса участія составляетъ такую же задачу школы, какъ и возбужденіе интереса познанія. Обученіе должно будить нашу воспріимчивость къ внутреннему міру людей и общества. Дѣти не должны равнодушно проходить мимо человѣка. Они должны представлять душевныя состоянія другихъ и понимать ихъ. Идея совершенства требуетъ не только полноты круга представленій, но и совершенныхъ представленій. Совершенное же представленіе чужихъ переживаній, совершенное уразумѣніе ихъ будетъ тогда, когда у познающаго въ душѣ возникнетъ то же состояніе, что и у другого. Это возможно прежде всего благодаря умственной дѣятельности[2]).

Вышеприведенное дѣленіе интереса на шесть видовъ мы не вездѣ встрѣчаемъ у Гербарта. Сначала Гербартъ установилъ трехъ-членное дѣленіе. Въ письмѣ къ Зегелькену онъ упоминаетъ о трехъ родахъ интереса: къ людямъ, природѣ и тѣлеснымъ упражненіямъ[3]). Затѣмъ въ одной замѣткѣ Гербарта, (она напечатана лишь въ 1913 году), мы находимъ упоминаніе и объ индустріальномъ интересѣ дѣтей и родителей[4]). Если, говорятъ Тейшеръ и Франке, правильно понимать Гербарта, то къ интересу познанія и участія надо было бы присоединить и интересъ къ дѣятельности, практическій интересъ[5]). О трудѣ, какъ педагоги-

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 254.

[2]) Ср. Pädag. Schrift. II. 403.

[3]) R. Zimmermann, Ungedruckte Briefe von und an Herbart. Wien, 1877. 22.

[4]) Herbarts Pädag. Schrift. v. Willman und Fritz. Osterw. 1913. I. 429.

[5]) A. Teuscher und T. Franke, Quellen zur Geschichte der Arbeitsschule. Leipz. 1913. 130.

ческомъ факторѣ въ системѣ обученія Гербарта, мы говоримъ ниже. Здѣсь же мы лишь отмѣчаемъ нѣкоторое колебаніе Гербарта по вопросу о видахъ интереса, которое, правда, затѣмъ имъ было устранено. Въ основныхъ педагогическихъ сочиненіяхъ Гербарта мы находимъ только два главныхъ вида интереса: интересъ познанія и участія съ ихъ подраздѣленіями.

Въ одномъ болѣе раннемъ трудѣ сравнительно съ Очеркомъ лекцій по педагогикѣ Гербартъ, говоря объ установленной имъ классификаціи интересовъ, указываетъ, что задачи школы состоятъ въ томъ, что бы научить учениковъ наблюдать, думать, воспринимать. Первымъ двумъ задачамъ соотвѣтствуетъ возбужденіе эмпирическаго и спекулятивнаго интересовъ, послѣдней— возбужденіе остальныхъ видовъ интереса[1]). Такимъ образомъ, здѣсь мы находимъ какъ бы иное дѣленіе интереса.

Впрочемъ, и въ Очеркѣ лекцій по педагогикѣ мы встрѣчаемъ другое выраженіе для обозначенія шести видовъ интереса. Вмѣсто того, чтобы говорить о возбужденіи интереса въ его главныхъ видахъ, какъ о задачѣ школы, Гербартъ говоритъ о пробужденіи духа наблюденія, размышленія, вкуса къ прекрасному, симпатіи, чувства общественности, религіознаго настроенія[2]). Эти замѣчанія отчасти облегчаютъ пониманіе самаго смысла классификаціи.

Классификація интересовъ у Гербарта построена такъ, какъ будто въ основѣ ея лежитъ дѣленіе чувства. Она совпадаетъ съ классификаціей чувствъ, принятой со времени Канта[3]). Совпадаетъ она также и съ классификаціей наглядности Дистервега[4]). Въ то время какъ ученіе Дистервега о

[1]) Pädag. Schrift. II. 311.

[2]) Pädag. Schrift. I. 332.

[3]) A. Horwicz, Zur Naturgeschichte des Gefühls. Berl. 1876. 9.

[4]) A. Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 5. Auf. 2 B. I. 81—83. Ср. Widmann, Das Interesse. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. 1887 V. 389—394. M. Engel, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts nach Herbart—Ziller und A. Diesterweg. Berl. 1887. 44—47.

различныхъ видахъ наглядности въ педагогикѣ не удержалось, Гербартово шести-членное дѣленіе интереса для нея стало обычнымъ. Однако, такое обстоятельство вовсе не свидѣтельствуетъ о ясности и вообще правильности дѣленія.

Прежде всего нельзя назвать удачной мысль въ интересѣ познанія выдѣлить два вида: эмпирическій и спекулятивный интересъ. Въ единомъ мы обыкновенно стремимся усмотрѣть многое и, наоборотъ, во многомъ единое. По существу оба интереса представляютъ одно и то же. Въ нихъ одинаково выражается теоретическое направленіе сознанія въ противоположность практическому.

Трудно оправдать отнесеніе эстетическаго интереса къ познанію. Въ воззрѣніяхъ Гербарта на эстетическій интересъ вообще нельзя не отмѣтить колебаній и противорѣчій.

При дѣленіи интереса въ Общей Педагогикѣ эстетическій интересъ отнесенъ Гербартомъ, на ряду съ эмпирическимъ и спекулятивнымъ, къ интересу познанія, составляющему противоположность интересамъ участія [1]). Здѣсь, такимъ образомъ, онъ является понятіемъ, соподчиненнымъ спекуляціи и подчиненнымъ познанію. Однако, немного ниже Гербартъ вкусъ, психическую функцію эстетическаго познанія, противополагаетъ спекуляціи и говоритъ, что оба они суть властители жизни, каждое независимо по своей природѣ [2]). Въ другомъ мѣстѣ, говоря о вкусѣ, Гербартъ характеризуетъ его какъ нѣчто первоначальное, подобное мышленію, которому научиться нельзя [3]). Въ сочиненіи: Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit [4]) Гербартъ говоритъ, что истинное познаніе и эстетическое сужденіе суть вполнѣ различныя вещи, какъ химическій анализъ и моментъ поэтическаго воодушевленія [5]). Въ другомъ сочиненіи, обозначая задачи школъ,

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 172.
[2]) Тамъ же I. 223.
[3]) Тамъ же I. 180.
[4]) Sämtl. Werke XII. 199—246.
[5]) Sämtl. Werke XII. 218, I. 347.

Гербартъ говоритъ, что школы должны научить питомца наблюдать, мыслить, воспринимать. При этомъ онъ несомнѣнно понималъ подъ послѣднимъ терминомъ дѣятельность чувствъ[1]). Къ задачѣ научить воспринимать, Гербартъ, поэтому, и относитъ возбужденіе эстетическаго интереса и интересовъ участія[2]). Такимъ образомъ, отношеніе эстетическаго интереса къ интересу познанія, въ частности—спекулятивному, и къ интересу участія не выяснено. Самъ Гербартъ испытывалъ затрудненіе въ этомъ вопросѣ, о чемъ и высказался въ Краткой Энциклопедіи философіи. Возможно, говоритъ онъ тамъ, сомнѣніе въ правильности подчиненія эстетическаго интереса интересу познанія. Этотъ интересъ не совпадаетъ съ самой реальностью предмета, и, слѣдовательно, онъ постольку не можетъ быть отнесенъ къ познанію. Познаніе предмета, того, что есть предметъ самъ по себѣ, не можетъ совершиться посредствомъ эстетическаго сужденія. Однако, эстетическій интересъ таковъ, что онъ возбуждается въ кругу тѣхъ представленій, посредствомъ которыхъ совершается познаніе[3]). Это объясненіе Гербарта не отличается убѣдительностью. Изъ него лишь видно, что объектъ эстетическаго интереса иной, чѣмъ объектъ эмпирическаго и спекулятивнаго интереса. Все же эстетическое познаніе есть познаніе, оно ведетъ къ уясненію предмета[4]).

Мы признаемъ эстетическій интересъ переходной ступенью отъ интереса познанія къ участію. Въ немъ оба элемента: объективный, обнаруживающійся въ познаніи, и субъективный, проявляющійся въ участіи, соприкасаются. Причина того обстоятельства, что Гербартъ эстетическій интересъ подчинилъ познанію несомнѣнно заключается, какъ справедливо замѣтилъ Цихнеръ,

---

[1]) Pädag. Schrift. II. 311.
[2]) Тамъ же II. 311.
[3]) Sämtl. Werke II. 127.
[4]) Sämtl. Werke I. 347, VI. 95.

въ томъ, что Гербартъ при этомъ стоялъ на гносеологичной точкѣ зрѣнія своей эстетики [1]). Мѣсто эстетическаго интереса въ общей системѣ интересовъ отчасти объясняется тѣмъ еще, что объективно—эстетическое у Гербарта близко къ математикѣ. И здѣсь, и тамъ мы созерцаемъ чистыя формы отношенія, отвлекаясь отъ матеріи; математическія отношенія такъ же постоянны, какъ и эстетическія [2]). Математика же относится къ области интереса познанія.

Искусственно дѣленіе интереса участія. Интересъ, направленный на лицо, переходитъ въ участіе и къ цѣлому. Участіе въ общественныхъ организаціяхъ будитъ духъ общественности и преданности общему благу, а это все врядъ ли можно назвать общественнымъ интересомъ. Религіозный образъ мыслей, которымъ по существу является религіозный интересъ, лишь съ трудомъ можетъ быть названъ религіознымъ интересомъ. Равно какъ безъ извѣстныхъ оговорокъ трудно отнести религіозный интересъ къ интересу участія вообще.

Другое дѣленіе интереса въ основу кладетъ характеръ нашихъ отношеній къ интересующему насъ предмету. Съ этой точки зрѣнія интересъ можетъ быть посредственнымъ и непосредственнымъ. При посредственномъ интересѣ для насъ предметъ интересенъ, поскольку съ нимъ связанъ другой предметъ, насъ непосредственно интересующій. Первый предметъ является для насъ средствомъ достиженія того, что насъ прямо и непосредственно интересуетъ. Посредственный интересъ, говоритъ Гербартъ, смотря по степени преобладанія, ведетъ къ односторонности, если не къ эгоизму. Эгоиста интересуетъ все лишь постольку, поскольку оно ему доставляетъ пользу или вредъ. Непосредственный интересъ есть самоцѣль [3]).

---

[1]) A. Ziechner, Herbarts Ästhetik. Leipz. 1908. 169.

[2]) O. Karstädt, Herbarts Ästhetik und ihr Doppelverhältnis zur Verschulung der Poesie. Die Deutsche Schule. 1910. IX. 552—553.

[3]) Sämtl. Werke II. 128—130. Pädag. Schrift. I. 317, II. 260, 310, 395.

Встрѣчается еще замѣчаніе объ объективномъ и субъективномъ интересѣ. Первый выражается въ воспріятіи объекта, въ постиженіи закономѣрной зависимости между объектами, въ одобреніи, которое вызываетъ у насъ гармонія и цѣлесообразность объектовъ. Интересъ къ субъективному направленъ частью на человѣка, какъ отдѣльное существо, частью на общество, частью на отношеніе природы къ человѣчеству [1]). Это дѣленіе по существу ничего новаго не представляетъ.

К). Педагогическое значеніе интереса.

9. Педагогическое значеніе интереса.

По воззрѣніямъ Гербарта роль интереса въ педагогикѣ двояка: съ одной стороны, интересъ есть цѣль воспитанія, съ другой, онъ является принципомъ, опредѣляющимъ въ значительной мѣрѣ методическую и дидактическую часть педагогики. Послѣднее его значеніе обусловливается, конечно, первымъ. Въ соотвѣтствіи съ природой и характеромъ цѣли, должны стоять пути и средства ея достиженія.

а). интересъ—цѣль воспитанія.

Остановимся сначала на интересѣ, какъ цѣлѣ воспитанія.

Несмотря на прямыя слова Гербарта, приписывающія интересу основную педагогическую роль—служить цѣлью воспитанія или, по крайней мѣрѣ, обученія, не всѣми изслѣдователями Гербартовской педагогики за интересомъ признается такое основополагающее значеніе.

Главнѣйшимъ доводомъ за побочное, второстепенное значеніе интереса въ Гербартовской педагогикѣ служитъ самая природа интереса, изъ которой слѣдуетъ, что интересъ не можетъ быть признанъ подлинной самодѣятельностью. Даже больше того, по словамъ Наторпа, Гербартъ изобразилъ интересъ такъ, что онъ походитъ скорѣе на состояніе прямо противоположное самодѣятельности. Если же интересъ не есть истинная самодѣятельность, то и возбужденіе его при воспитаніи пріобрѣтаетъ второстепенное значеніе, оно становится побочной задачей воспитанія [2]). Несмотря

---

[1]) Pädag. Schrift. II. 403.

[2]) P. Natorp. Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. I. Stutt. 1907. 238, 262—263, 380—381, 399.

на горячія возраженія Рейна [1]), Наторпъ все же остался при своихъ убѣжденіяхъ. Близокъ къ нимъ и Залльвюркъ, признающій, что понятіе настоящей активности чуждо Гербарту, отчего интересъ долженъ терять свое значеніе самостоятельной цѣли воспитанія [2]). Въ такомъ же духѣ высказывается и Виллльманъ [3]). Не малую роль въ умаленіи значенія интереса, какъ педагогическаго фактора, сыграли, несомнѣнно, противорѣчіе и сбивчивость въ воззрѣніяхъ на интересъ самаго Гербарта.

О томъ, въ какой мѣрѣ интересъ у Гербарта можетъ быть названъ самодѣятельностью, будетъ идти рѣчь ниже. Теперь же мы скажемъ, что утвержденіе о второстепенномъ значеніи интереса въ Гербартовской педагогикѣ противорѣчитъ всему тому, что мы непосредственно находимъ въ педагогическихъ сочиненіяхъ Гербарта.

Свои воззрѣнія на задачи и цѣли воспитанія Гербартъ высказывалъ неоднократно. Наиболѣе подробно онъ раньше всего изложилъ ихъ въ томъ произведеніи, которое явилось какъ бы введеніемъ [4]) въ Общую Педагогику именно въ работѣ: Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung [5]).

Высшая цѣль человѣка, слѣдовательно, и воспитанія—нравственность [6]). Уже изъ того, что нравственность названа выс-

---

[1]) Rein, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 1899. IV. 304 и слѣд.

[2]) Sallwürk, Die deutsche Schule. 1906. XII. 710—741. Его же, Interesse und Handeln bei Herbart. Langens. 1900. 10—11.

[3]) Willmann, Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik, V. 193.

[4]) J. Herbart, Kleinere Pädagog. Schriften, Reden u .Abhandlungen. Herausg. v. K. Richter. 2 Auf. Leipz. XII. См. также примѣчаніе Залльвюрка къ упомянутому сочиненію Гербарта. Pädag. Schrift. II. 201.

[5]) Pädag. Schrift. II. 201—219.

[6]) Тамъ же II. 201.

шей цѣлью, слѣдуетъ признаніе существованія еще какихъ-то другихъ, низшихъ цѣлей. Дѣйствительно, тутъ же рядомъ Гербартъ говоритъ вообще о дозволенныхъ цѣляхъ воспитанія, о задачахъ воспитанія, которыя должны пониматься какъ одно цѣлое[1]). Такимъ образомъ, рѣчь идетъ здѣсь не о цѣли, а о цѣляхъ воспитанія. Каковы же всѣ эти основныя цѣли и каково ихъ отношеніе къ высшей?

Прежде всего мы должны выяснить, что понимаетъ Гербартъ подъ нравственностью, какъ высшей цѣлью воспитанія. Въ разбираемомъ трудѣ обнаруживается двоякое пониманіе нравственности. Гербартъ говоритъ то о нравственности въ широкомъ, то въ узкомъ смыслѣ этого слова. Такое различіе мы въ правѣ признать на основаніи различія между нравственнымъ образованіемъ вообще и нравственнымъ образованіемъ въ тѣсномъ значеніи этого слова. Первое, говоритъ Гербартъ, обнимаетъ все научное, всѣ упражненія, все укрѣпляющее духовную и физическую энергію[2]). Какъ понимать второе, мы на это прямыхъ указаній не имѣемъ. На основаніи нѣкоторыхъ отдѣльныхъ замѣчаній можно думать, что нравственность въ тѣсномъ смыслѣ слова имѣетъ въ виду добрую, соціально настроенную волю[3]). Для достиженія высшей цѣли воспитанія—нравственности[4]), т. е., другими словами, чтобы возникли у питомца нравственный образъ мыслей и нравственное поведеніе, для этого необходимы предварительныя условія, отсутствіе которыхъ опредѣляетъ и отсутствіе того и другого. Эти условія, по словамъ Гербарта, сами не входятъ въ содержаніе понятія нравственнаго, но послѣднее относится къ нимъ[5]).

Чтобы представить нравственность всей цѣлью воспитанія надо, говоритъ Гербартъ, показать необходимыя для нея точки

---

[1]) Тамъ же II. 201.
[2]) Тамъ же II. 202.
[3]) Тамъ же II. 210, 212, 213.
[4]) Тамъ же II. 202.
[5]) Тамъ же II. 202.

опоры или условія ея реальной возможности [1]). Эти условія составляютъ: нравственный вкусъ и эстетическое воспріятіе міра. Эстетическое воспріятіе покоится на усвоеніи и обработкѣ историко-литературнаго, естественно-историческаго знанія, знаніи людей и ихъ состояній, словомъ, на данныхъ познанія и участія[2]). Слѣдовательно, познаніе и участіе составляютъ условіе для возникновенія, а также и для осуществленія высшей цѣли воспитанія—нравственности. Они не составляютъ самой нравственности, но являются ея необходимой предпосылкой. Если это такъ, то на эти условія возникновенія нравственности воспитаніе и должно направить свои усилія. Усвоеніе предметовъ познанія и участія становится задачей воспитанія, т. е. общее образованіе питомца, которое должно вести къ эстетическому воспріятію міра, входитъ въ задачи воспитанія. Оно стоитъ рядомъ съ нравственностью, хотя и занимаетъ низшее мѣсто. Вмѣстѣ съ нею оно образуетъ единое цѣлое педагогической цѣли.

Въ послѣдующихъ педагогическихъ сочиненіяхъ Гербартъ это духовное образованіе, опирающееся на познаніе и участіе, замѣнилъ понятіемъ интереса. Если мы произведемъ эту замѣну и въ данной работѣ Гербарта, то окажется, что интересъ здѣсь выступаетъ, какъ необходимая предпосылка нравственности, что онъ является цѣлью воспитанія, хотя и низшей, что, какъ условіе нравственности, онъ будетъ также и средствомъ для достиженія высшей цѣли воспитанія—нравственности. На основаніи всего сказаннаго, такимъ образомъ, трудно рѣшить вопросъ о томъ: признавалъ ли Гербартъ самостоятельную цѣнность за духовнымъ образованіемъ, и, слѣдовательно, возбужденіемъ интереса, или оно въ его глазахъ являлось цѣннымъ лишь постольку, поскольку стояло въ связи съ нравственнымъ воспитаніемъ питомца. Въ этомъ отношеніи прямыхъ указаній у Гербарта здѣсь не имѣется. На основаніи косвенныхъ соображеній, пожалуй, можно, подобно

---

[1]) Тамъ же II. 202.

[2]) Тамъ же II. 209, 211, 212, 213 и др.

Гентшу [1]), признать, что Гербартъ все же ему придавалъ и самостоятельное значеніе.

Въ самомъ дѣлѣ, Гербартъ высказывается о задачахъ воспитанія, какъ объ единомъ цѣломъ, онъ упоминаетъ о высшей цѣли воспитанія, предполая, слѣдовательно, существованіе и низшей. Все это указываетъ на то, что цѣль воспитанія не проста. Въ Общей Педагогикѣ Гербарта, объ этомъ говоритъ уже рѣшительно и ясно. Если мы примемъ во вниманіе, что въ цѣль воспитанія, согласно съ изложеннымъ выше, входитъ духовное образованіе, что оно является условіемъ нравственности, которое въ содержаніе самой нравственности не входитъ, то окажется, что духовное образованіе стоитъ рядомъ съ нравственностью, хотя оно по сравненіи съ ней и низшая цѣль. Воспитаніе должно преслѣдовать и задачу духовнаго образованія, какъ самостоятельную. Правда, это образованіе въ то же время выступаетъ и какъ средство нравственнаго воспитанія и, слѣдовательно, какъ средство—хорошо, пока отсутствуютъ другія, болѣе лучшія. Оно, въ концѣ концовъ, можетъ оказаться даже и ненужнымъ. Послѣднее соображеніе умаляетъ самостоятельную цѣнность его. Такое предположеніе, однако, съ точки зрѣнія психологіи Гербарта, не мыслимо. Духовное образованіе, т. е. расширеніе и обработка міра представленій, есть необходимое условіе нравственности, безъ котораго она не осуществима. Съ этой точки зрѣнія духовное образованіе, согласно съ законами механики нашего духа, всегда ведетъ къ нравственному образу мыслей и нравственнымъ дѣйствіямъ. Вотъ почему, быть можетъ, самый вопросъ о независимой цѣнности его врядъ ли умѣстенъ. Нравственность и обширное, глубокое духовное образованіе не допускаютъ фактическаго обособленія. Разъ дается одно, необходимо явится и другое.

Въ Общей Педагогикѣ нравственность и общее образованіе выступаютъ, какъ двѣ равноправныя цѣли воспитанія. Цѣль воспитанія, т. е. то основаніе, изъ котораго, по словамъ Гербарта,

---

[1]) K. Häntsch, Über Herbarts Bildungsideal. Dresd. 1903. 12.

выведена вся его педагогика [1]), дѣлится на двѣ части: на необходимую и возможную. Воспитатель долженъ поставить при воспитаніи всѣ тѣже цѣли, которыя поставитъ себѣ воспитанникъ въ будущемъ въ качествѣ взрослаго человѣка [2]).

Какія же это цѣли?

Однѣ изъ нихъ воспитанникъ долженъ будетъ ставить и преслѣдовать съ необходимостью, въ силу требованія нравственности, другія—будутъ опредѣляться свободнымъ выборомъ будущаго мужа [3]). Для достиженія первой цѣли воспитатель долженъ выработать у своего питомца силу нравственнаго характера, для осуществленія второй—возбудить и развить многосторонность интереса [4]). Послѣднее и есть задача того воспитательнаго процесса, который Гербартъ называетъ обученіемъ.

Воспитатель напередъ, конечно, не въ силахъ знать, какія конкректныя цѣли можетъ поставить себѣ въ будущемъ теперешній его воспитанникъ. Отсюда ему слѣдуетъ имѣть въ виду не извѣстное число возможныхъ цѣлей, а вообще лишь самое хотѣніе будущаго мужа, его активность [5]). Поэтому, если путемъ воздѣйствія на воспитанника у послѣдняго будетъ возбуждаться эта активность, развиваться въ различныхъ направленіяхъ и при томъ такъ, что и въ дальнѣйшей жизни она не перестанетъ возбуждаться и рости, одна изъ двухъ задачъ воспитанія, т. е. одна часть цѣли воспитанія осуществится. Какія бы цѣли со временемъ ни поставилъ себѣ воспитанникъ, онъ сумѣетъ достичь ихъ: онъ будетъ обладать развитыми силами, и будетъ способенъ приводить ихъ въ движеніе и дѣйствіе. Не желая, вслѣдствіе своихъ психологическихъ воззрѣній, пользоваться терминомъ способность, Гербартъ, взамѣнъ обычной въ его время цѣли

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 119.

[2]) Тамъ же I. 150—151.

[3]) Тамъ же I. 151. Ср. II. 388.

[4]) Тамъ же I. 151—153.

[5]) Тамъ же I. 151—152.

воспитанія: гармоническаго развитія способностей человѣка, формулируетъ задачу обученія, какъ возбужденіе многосторонняго интереса [1]). Человѣкъ долженъ умѣть хорошо все дѣлать, знать все, быть любителемъ во всемъ, способнымъ къ многообразной воспріимчивости [2]), словомъ, проявлять многостороннюю активность. Эта цѣль достигается обученіемъ. Оно одно можетъ претендовать на образованіе широкаго и равномѣрнаго, многосторонняго интереса [3]). Оно должно дать знаніе и пробудить дѣятельное отношеніе къ нему, направить питомца на пріобрѣтеніе его въ дальнѣйшемъ, сообщать желаніе и умѣніе примѣнять на дѣлѣ добытое. Опытъ, нашъ наставникъ въ теченіе всей нашей жизни, и общеніе съ людьми безъ обученія оставляютъ значительныя чувствительныя пробѣлы [4]).

Такимъ образомъ, Гербартъ, соотвѣтственно дѣленію цѣли воспитанія на необходимую и возможную, ставитъ для воспитанія какъ бы двѣ основныя задачи: 1) воспитаніе человѣка для общечеловѣческаго призванія и 2) для спеціальнаго призванія [5]).

Несомнѣнно, указаніемъ на многосторонность интереса, какъ цѣль воспитанія, Гербартъ хочетъ сказать, что воспитаніе должно имѣть въ виду будущее призваніе ученика, опредѣлить которое въ раннемъ возрастѣ въ точности не возможно. Естественно, поэтому, для воспитателя возбуждать и развивать активность питомца. На что же именно въ будущемъ эта активность направится—это предоставить выбору и рѣшенію питомца въ его зрѣ-

---

[1]) Тамъ же I. 151, 152, 153, II. 394. Ср. Sämtl. Werke II. 126, 151, XII. 235.

[2]) Pädag. Schrift. I. 153.

[3]) Тамъ же I, 178.

[4]) Тамъ же I. 174—175.

[5]) J. Nahlowsky, Einige Worte über Herbarts reformatorischen Beruf auf dem Gebiete d. Pädagogik. Zeitschrift für exacte Philosophie. B. VII, Heft. IV. 385. Ср. W. Kinkel, J. Herbart, sein Leben und seine Philosophie. Giessen. 1905. 188.

ломъ возрастѣ. Уже для высшихъ классовъ средней школы Гербартъ требовалъ группировки учениковъ сообразно съ ихъ позднѣйшимъ призваніемъ [1]). Для учащихся низшей школы или низшихъ и среднихъ классовъ средне-учебныхъ заведеній, у которыхъ психическія силы еще не достаточно ясно дифференцировались, оставалось одно—по возможности развивать всѣ силы одинаково, на что Гербартъ и указывалъ въ своемъ требованіи многосторонняго интереса [2]).

Въ Общей Педагогикѣ, слѣдовательно, Гербартъ уже не говоритъ о высшей или низшей цѣли воспитанія, но онъ ставитъ вопросъ: проста или многообразна цѣль его и даетъ утвердительный отвѣтъ, указывая на два элемента, составляющіе цѣль: необходимый и возможный. Было бы неправильно считать вопросъ Гербарта ложнымъ, какъ то думаетъ Фогтъ [3]). Гербартъ вовсе не долженъ былъ вмѣсто даннаго вопроса ставить другой: какая изъ двухъ упомянутыхъ цѣлей главная и какая подчиненная? Цѣль единая, но многообразная, сложная. Оба элемента ея интересъ и нравственность, какъ составныя части единаго цѣлаго, равноправны. Такимъ образомъ, въ данномъ произведеніи интересъ поставленъ цѣлью воспитанія безъ всякихъ оговорокъ.

Однако, это непосредственно на словахъ Гербарта основанное пониманіе ученія его о цѣляхъ воспитанія рушится, если мы глубже вникнемъ въ него.

Возбужденіе многосторонности интереса Гербартъ призналъ за возможную цѣль воспитанія. Смыслъ ея въ томъ, чтобы вос-

---

[1]) Pädag. Schrift. II. 453—456.

[2]) Ср. G. Budde, Allgemeine Bildung und individuelle Bildung in Vergangenheit und Gegenwart. Langens. 1910. 36—45. Его же: Die Schützung der Individualität bei Pestalozzi und Herbart. Die Volksschule. 1911 № 10, 508—509. O. Flügel, Herbarts Lehre und Leben. 2 Auf. Leipz. 1912. 91.

[3]) Th. Vogt, Bemerkungen zum I. Buche der Allgemeinen Pädagogik Herbarts. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 1879. 31.

питаніе возбуждало всестороннюю умственную самодѣятельность, которая выражается въ расширеніи и упорядоченіи круга представленій. Питомецъ долженъ готовиться для будущаго призванія. Интересъ, какъ цѣль воспитанія, отсюда пріобрѣтаетъ самостоятельную цѣнность. Но этимъ роль интереса не ограничивается. Нравственность, по воззрѣніямъ Гербарта, выростаетъ въ кругу представленій. Слѣдовательно, симпатическій, соціальный, религіозный, эстетическій интересы, если даже оставить въ сторонѣ интересъ эмпирическій и спекулятивный, должны составлять необходимое условіе ея, условіе самой возможности ея возникновенія. Выходитъ, слѣдовательно, что осуществленіе возможной цѣли обусловливаетъ собой и достиженіе необходимой. Возможная цѣль, въ концѣ концовъ, оказывается также и необходимой. Различіе между той и другой сглаживается. Какъ бы мы ни старались примирить противорѣчія въ ученіи Гербарта о цѣли воспитанія вообще и въ частности о значеніи въ этомъ вопросѣ интереса, все равно они остаются. Вслѣдствіе психологическихъ воззрѣній Гербарта интересъ долженъ служить цѣли нравственнаго образованія, какъ долженъ служить и будущему призванію мужа.

И относительно послѣдняго пункта Гербартъ не избѣжалъ противорѣчій. Говоря, что воспитатель долженъ поставить своимъ усиліемъ тѣ же самыя цѣли, которыя въ будущемъ воспитанникъ поставитъ самъ себѣ, какъ взрослый человѣкъ, т. е. говоря о будущемъ призваніи теперешняго воспитанника, Гербартъ нѣсколько ниже вдругъ заявляетъ, что воспитаніе не должно работать для призванія[1]). Этимъ затѣчаніемъ, онъ подчеркиваетъ, понятно, самоцѣнность съ педагогической точки зрѣнія общаго образованія, многосторонняго интереса, въ противоположность ранней спеціализаціи, не входящей въ задачи школы. Но съ другой стороны, имъ отмѣчается также какъ бы и второстепенное значеніе возможной цѣли. Въ этой области воспитаніе должно ограничиться широкимъ общимъ образованіемъ, которое

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 244.

непосредственныхъ задачъ призванія, оказывается, не преслѣдуетъ.

Конечно, можно было бы понимать воззрѣнія Гербарта на задачи воспитанія, изложенныя въ Общей Педагогикѣ такъ: дѣятельность питомца въ будущемъ должна разсматриваться съ соціальной и индивидуальной точекъ зрѣнія. Дѣятельность его, какъ члена соціальнаго цѣлаго, должна носить необходимо—нравственный характеръ. Дѣятельность питомца, какъ индивидуума, можетъ принять любое направленіе соотвѣтственно его призванію. Воспитаніе должно имѣть въ виду, такимъ образомъ, и общечеловѣческое и личное призваніе питомца. Въ первомъ случаѣ, оно ставитъ задачей нравственный характеръ, во второмъ, широкое общее образованіе, или въ терминахъ Гербартовской педагогики—возбужденіе многосторонности интереса. [1])

Однако, ни пониманіе нравственности Гербартомъ, ни психологическіе взгляды его не позволяютъ рѣзко разграничивать обѣ цѣли. Нравственность у Гербарта носитъ скорѣе индивидуалистическій характеръ, чѣмъ соціальный. По крайней мѣрѣ для воспитателя идея совершенства, т. е. вполнѣ индивидуалистическая сторона добродѣтели, по убѣжденію Гербарта, имѣетъ особенно важное значеніе[2]). Затѣмъ, съ точки зрѣнія Гербартовской психологіи, широкій кругъ представленій составляетъ необходимое условіе возникновенія нравственности.

Изъ сказаннаго слѣдуетъ, что, вопреки установившемуся взгляду на ясную роль интереса въ воспитаніи у Гербарта, въ дѣйствительности его значеніе выясняется скорѣе косвеннымъ путемъ, чѣмъ прямымъ—на основаніи непосредственныхъ словъ самого Гербарта. Потому-то мы никакъ не можемъ въ данномъ вопросѣ ограничиться только двумя главными педагогическими сочиненіями Гербарта, а должны обращаться и къ его нѣкоторымъ второстепеннымъ произведеніямъ.

---

[1]) Ср. стр. 105.

[2]) Pädag. Schrift. I. 297.

Въ сочиненіи, болѣе позднемъ сравнительно съ Общей Педагогикой: Uber meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit [1]), Гербартъ снова возвращается къ цѣли воспитанія. Ею здѣсь поставлена добродѣтель. Добродѣтель есть связь воззрѣнія съ соотвѣтствующей ему волей. Воззрѣніе обнимаетъ пять нравственныхъ идей, рядомъ съ неограниченнымъ множествомъ того знанія, которое касается приложенія идей къ человѣческой жизни [2]). Добродѣтель является понятіемъ, обладающимъ множествомъ признаковъ, и поэтому она можетъ причинить воспитателю затрудненія. Лучше всего при воспитаніи исходить отъ ребенка, каковъ онъ есть въ своемъ естественномъ состояніи. Ребенокъ, продолжаетъ Гербартъ, еще совсѣмъ не опредѣлившійся во всѣхъ отношеніяхъ, представляетъ изъ себя существо сильное, полное побужденій, толкающихъ его во всѣхъ направленіяхъ. О немъ судить слѣдуетъ прежде всего по идеѣ совершенства, которая тройственна, такъ какъ обнимаетъ экстенсивность, интенсивность и концентрацію. Интенсивность—даръ природы, концентрація на одномъ главномъ предметѣ возможна и полезна только въ болѣе позднемъ возрастѣ, остается экстенсивность силы, приложенная къ неопредѣленному количеству предметовъ; чѣмъ многочисленнѣе эти предметы, тѣмъ лучше. Эта идея, т. е. идея совершенства, есть первая, которую должно имѣть въ виду воспитаніе... Отсюда, при воспитаніи надо обратиться къ многосторонности интереса. Экстенсивность силы является результатомъ представленія воспитаннику множества предметовъ, которые ее возбуждаютъ и приводятъ въ дѣйствіе. Для того, чтобы выполнить эту задачу, между воспитателемъ и воспитанникомъ надо поставить третій элементъ, которымъ воспитатель будетъ занимать питомца. Этотъ элементъ есть обученіе [3]).

---

[1]) Sämtl. Werke XII. 199—246.

[2]) Тамъ же XII. 234. Ср. VIII. 109, 110.

[3]) Тамъ же XII. 235.

Изъ приведенныхъ словъ Гербарта видно, что многосторонность интереса для воспитанія представляетъ двоякое значеніе. Она прежде всего служитъ конечной цѣли его—добродѣтели. Служитъ она тѣмъ, что посредствомъ ея осуществляется одна изъ пяти идей, совокупность которыхъ образуетъ содержаніе добродѣтели—идея совершенства[1]), Съ этой точки зрѣнія многосторонній интересъ есть самоцѣль, онъ цѣненъ въ силу идеи совершенства, независимо ни отъ чего. Съ другой стороны, интересъ оказывается и средствомъ, поскольку помощью его становится возможнымъ достичь цѣлей нравственнаго воспитанія, преслѣдующаго задачи осуществленія остальныхъ идей добродѣтели. Въ своемъ первомъ значеніи онъ, слѣдовательно, выступаетъ какъ цѣль обученія. Дидактика, говоритъ Гербартъ, т. е. наука объ обученіи, должна стать во главѣ всѣхъ частей педагогики. На этомъ мѣстѣ она немедленно не можетъ явиться во всемъ своемъ достоинствѣ, но позднѣе, когда задача образовать и явить свѣту добродѣтель въ ея цѣлостности представится въ своемъ величіи, можно будетъ усмотрѣть, что главное уже сдѣлано обученіемъ[2]). Изъ этихъ словъ видно, что обученіе является необходимымъ условіемъ и для достиженія добродѣтели въ ея цѣломъ, т. е. въ совокупности пяти идей. Обученіе, по словамъ Гербарта, здѣсь достигаетъ главнаго. Слѣдовательно, оно имѣетъ основное значеніе и для нравственнаго образованія.

Интересъ снова выступаетъ и какъ цѣль, и какъ средство. Идея совершенства требуетъ всесторонняго развитія психическихъ и физическихъ силъ, что осуществляется путемъ возбужденія многосторонняго интереса, поскольку дѣло идетъ о развитіи духовныхъ силъ питомца. Это развитіе становится также условіемъ достиженія другой цѣли—нравственности, которая вы-

---

[1]) Sämtl. Werke VIII. 37—40.

[2]) Sämtl. Werke XII. 236.

ражается еще въ идеѣ внутренней свободы, благожелательства, права и справедливости [1]).

Въ сочиненіи, написанномъ по поводу педагогическихъ воззрѣній Граффа [2]), Гербартъ также останавливается на вопросѣ о цѣли воспитанія. По мнѣнію Граффа, говоритъ Гербартъ, цѣль обученія составляетъ восбужденіе равномѣрнаго интереса, необходимаго и для многосторонняго образованія и для созданія характера. Эта цѣль, поясняетъ Гербартъ, взята изъ его (Гербарта) педагогики [3]). Въ дальнѣйшемъ Гербартъ повторяетъ, что цѣлью обученія является многообразный, равномѣрный интересъ Въ этомъ интересѣ коренится и многостороннее образованіе, изъ него возникаетъ и сила (нравственнаго) характера [4]). Всѣ три понятія: интересъ, образованіе и характеръ къ обученію находятся въ такомъ отношеніи: ученіе, говоритъ Гербартъ должно служить тому, чтобы изъ него возникалъ интересъ. Въ равномѣрномъ интересѣ находитъ свое мѣсто многостороннее образованіе. Послѣднее Гербартъ понимаетъ, какъ бо́льщую или меньшую сумму духовной жизни. Всѣ другія значенія этого термина Гербартъ признаетъ не отвѣчающими истиннымъ задачамъ воспитанія [5]). По существу, такимъ образомъ, много-

---

[1]) Тамъ же VIII. 33—60. II. 44. Ср. Pädag. Schrift. I. 296. Ср. Felsch, Erläuterungen zu Herbarts Ethik. Langens. 1899. 34—35, 79—82, 142. A. Trendelenburg, Herbarts praktische Philosophie und die Ethik der Alten. Berl. 1856. 19—21. G. Tepe, Die praktischen Ideen nach Herbart. Emden. 1861. 25—33. F. Krause, Die Kant—Herbartsche Ethik. Gotha. 1889. 119—122. V. Kühn, Kurze Darstellung und Kritik der praktischen Ideen Herbarts. Leipz. 1894, 8, 55—58. W. Regler, Herbarts Stellung zum Eudämonismus. Dresd. 1901. 19, 58—59, 60. K. Just, Die Fortbildung der Kantischen Ethik durch Herbart. Eisenach. 1876. 34—35 и др.

[2]) Pädag. Gutachten über Schulklassen, und deren Umwandlung, nach der Idee des Herrn Regierungsrat Graff. Pädag. Schrift. II. 225—320.

[3]) Pädag. Schrift. II. 285.

[4]) Тамъ же II. 286, 287.

[5]) Тамъ же II. 286, 287, 289.

стороннее образованіе и многосторонній интересъ совпадаютъ. Изъ многосторонняго интереса выростаетъ и сила характера [1]). Отсюда ясно, что настоящей задачей обученія является возбужденіе интереса, который ведетъ и къ большей суммѣ духовной жизни и къ образованію нравственнаго характера, Интересъ, слѣдовательно, есть цѣль обученія, а въ послѣднемъ случаѣ и средство. Широкая многообразная духовная жизнь, сильный нравственный характеръ образуется лишь, какъ слѣдствіе достиженія или осуществленіе задачи обученія—возбужденія многосторонности интереса.

Въ Очеркѣ Лекцій по Педагогикѣ Гербартъ твердо и рѣшительно устанавливаетъ одну цѣль воспитанія—добродѣтель [2]). Разбирая содержаніе добродѣтели, онъ отмѣчаетъ среди идей, ее составляющихъ, идею совершенства, которая при воспитаніи должна господствовать надъ другими идеями. Эта идея требуетъ непрестанной заботы о здоровьи тѣла и духа, заставляетъ цѣнить то и другое, совершенствовать ихъ. Въ незрѣломъ человѣкѣ, говоритъ Гербартъ, воспитатель видитъ силу, которую онъ долженъ при постоянномъ вниманіи къ ней увеличивать, направлять во всѣ стороны и сдерживать [3]). Нѣсколько дальше Гербартъ снова возвращается къ идеи совершенства и снова говоритъ, что она изъ всѣхъ практическихъ идей, т. е. идей составляющихъ содержаніе понятія добродѣтели, есть первая, которая требуетъ вниманія къ себѣ воспитателя. Эта идея, продолжаетъ онъ, заставляетъ принимать въ соображеніе троякое: энергію, объемъ и сочетаніе умственныхъ стремленій. Энергія обозначается словомъ интересъ, объемъ—многосторонность, о сочетаніи, добавляетъ Гербартъ, рѣчь будетъ идти ниже [4]). Здѣсь интересъ ставится въ связи съ идей совершенства. Эта идея обусловливаетъ задачу обученія.

---

[1]) Тамъ же II. 286, 289.
[2]) Тамъ же I. 295.
[3]) Тамъ же I. 297.
[4]) Тамъ же I. 317.

Цѣль обученія, говоритъ Гербартъ, получаетъ свое опре дѣленіе черезъ основоположеніе: совершенствуется.[1]) Эта цѣль возникаетъ въ возбужденіи многосторонности интереса. Конечная цѣль обученія, по словамъ Гербарта, заключается уже въ понятіи добродѣтели, но ближайшая цѣль, которую необходимо вложить именно въ обученіе, можно выразить словами—многосторонность интереса [2]).

Такимъ образомъ, непосредственная цѣль обученія—совершенствованіе питомца, что то же, многосторонность интереса. Обученіе, говоритъ Гербартъ, должно многосторонне развивать личность. Идея совершенства, входящая въ содержаніе добродѣтели, требуетъ для достиженія послѣдней, какъ конечной цѣли воспитанія, многостороннее духовное образованіе. Человѣкъ имъ необладающій, не осуществитъ идеи совершенства. Въ этомъ отношеніи интересъ, слѣдовательно, признается какъ самоцѣль. Многостороннее духовное образованіе, или многосторонній интересъ, который должно возбуждать обученіе, носитъ самоцѣнный характеръ. Этимъ самымъ признается самостоятельная роль интереса.

Но идеей совершенства цѣль воспитанія, именно воспитанія, а не обученія, которое составляетъ лишь одну сторону его на ряду съ управленіемъ и дисциплиной [3]), еще не достигается. Что касается понятія добродѣтели, говоритъ Гербартъ, то многосторонность даже непосредственнаго интереса еще далеко не добродѣтель[4]). И это понятно, такъ какъ идеей совершенства добродѣтель, какъ мы знаемъ, не исчерпывается.

Не исчерпывается и значеніе интереса—служить непосредственной цѣлью обученія. Интересъ является также и средствомъ, средствомъ нравственнаго воспитанія. Чѣмъ ограниченнѣе, говоритъ Гербартъ, первоначальная умственная дѣятельность,

---

[1]) Тамъ же I. 297, 359.

[2]) Тамъ же I. 316.

[3]) Тамъ же I. 138, 148, 173, 252, 308 и др. II. 388.

[4]) Тамъ же I. 317.

тѣмъ менѣе можно думать о добродѣтели, особенно въ многообразіи ея возможныхъ проявленій. Тупоумные не могутъ быть добродѣтельными, добродѣтель требуетъ недремлющей души[1]). Нравственное образованіе безъ обученія есть цѣль, лишенная средствъ[2]).

Нравственное образованіе ставитъ своей ближайшей цѣлью энергію нравственнаго характера. И нравственное образованіе, и обученіе преслѣдуютъ одну цѣль—добродѣтель. Въ то время, какъ ближайшей задачей обученія является совершенствованіе питомца, ближайшая задача нравственнаго образованія—энергія, или сила, нравственнаго характера. Добродѣтель, говоритъ Гербартъ, есть идеалъ и приближеніе къ нему выражается словомъ нравственность... Недостаточно, если нравственность неустойчива, также плохо, если что-либо безнравственное пріобрѣтаетъ стойкость. Чтобы отмѣтить исключеніе этихъ двухъ состояній, цѣль нравственнаго образованія и выражается словами: энергія нравственнаго характера[3]). Средствомъ къ нравственному образованію является также и интересъ, въ этомъ и выражается сущность Гербартовскаго воспитывающаго обученія.

На послѣдней роли интереса мы должны теперь нѣсколько остановится. О ней Гербартъ много разъ говоритъ и въ Общей Педагогикѣ, и въ Очеркахъ лекцій по педагогикѣ.

Нравственность, говоритъ Гербартъ, коренится въ личномъ хотѣніи, основанномъ на правильномъ разумѣніи, отсюда ясно, что нравственное воспитаніе должно стараться вызвать въ душѣ воспитанника разумѣніе вмѣстѣ съ хотѣніемъ, отвѣчающимъ ему[4]). Воля, какъ таковая, не можетъ, по ученію Гербарта, быть сама себѣ закономъ, она не носитъ въ себѣ критерія того, что хорошо и что дурно, не является силой, самое себя направляющей,

---

[1]) Тамъ же I. 317.

[2]) Тамъ же II. 433. G. Foltz, Die metaphysischen Grundlagen der Herbartschen Psychologie. Gütersloh. 1886 54—57.

[3]) Pädag. Schrift. I. 359.

[4]) Тамъ же 1. 153.

поэтому она нуждается въ руководствѣ соотвѣтствующимъ путемъ образованныхъ представленій. На тѣсную неразрывную связь нравственности и интереса указываютъ также и слова Гербарта о природѣ воспитанія: воспитаніе есть умѣніе привить юной душѣ большой кругъ представленій, внутренне связанный въ своихъ отдѣльныхъ частяхъ, который обладаетъ силой преодолѣвать все неблагопріятное, возникающее среди окружающей юношу обстановки, и который способенъ внѣдрить въ себя и соединить съ собой все благопріятное[1]). Внѣдрить большой кругъ представленій это и значитъ слѣдовать требованіямъ многосторонняго интереса. Изъ представленій, говоритъ Гербартъ, возникаютъ чувства, которыя суть лишь преходящія модификаціи представленій[2]), а изъ чувствъ—правила поведенія и образъ дѣйствій[3]). Созданіе же соотвѣтствующаго круга представленій составляетъ задачу обученія.

Если нравственность не коренится въ многостороннемъ знаніи, то должно существовать какое-то чисто нравственное образованіе. Но такого образованія не существуетъ и потому воспитателю прежде всего приходится измѣнять индивидуальность питомца посредствомъ широкаго интереса[4]).

Ignoti nulla cupido! восклицаетъ Гербартъ. Кругъ представленій заключаетъ запасъ того, что по ступенямъ интереса можетъ подняться до желанія и затѣмъ посредствомъ дѣйствованія до хотѣнія. Онъ содержитъ запасъ всего необходимаго къ дѣйствованію мудрости. Къ нему принадлежатъ знаніе и осмотрительность, безъ которыхъ человѣкъ не имѣлъ бы никакихъ средствъ достигнуть своей цѣли. Въ кругѣ представленій пребываетъ вся внутренняя дѣятельность, первоначальная жизнь, первая энергія[5]) и т. д.

---

[1]) Тамъ же I. 136.
[2]) Тамъ же I. 254.
[3]) Тамъ же I. 129.
[4]) Тамъ же I. 161.
[5]) Тамъ же I. 239—240.

Если запасъ представленій скудѣетъ, тогда открывается поприще для животныхъ влеченій. Предѣлы круга представленій суть предѣлы для характера [1]).

Кто обладаетъ широкимъ упорядоченнымъ кругомъ представленій, тотъ не убоится внѣшнихъ препятствій, такъ какъ знаетъ, что при новыхъ обстоятельствахъ онъ тотчасъ создастъ себѣ новые планы [2]). Отсюда образованіе круга представленій самая существенная часть воспитанія. [3]).

Цѣнность человѣка заключается не въ его знаніяхъ, а въ его хотѣніи. Но самостоятельной способности желанія не существуетъ. Хотѣніе коренится въ кругу представленій, т. е. не въ отдѣльныхъ частныхъ знаніяхъ, а въ сочетаніи и общемъ дѣйствіи пріобрѣтенныхъ представленій. Отсюда, какъ въ психологіи говорится о представленіяхъ прежде чѣмъ о желаніи и хотѣніи, такъ и въ педагогикѣ ученіе объ обученіи должно идти раньше, ученіе о нравственномъ образованіи должно ему слѣдовать [4]). Мы уже знаемъ, что люди съ узкимъ кругомъ представленій, тупоумные не могутъ быть добродѣтельными [5]) и т. д.

Конечно, можно возразить, что духовная самодѣятельность способна служить и безнравственнымъ цѣлямъ, и что знаніе можетъ стать страшнымъ оружіемъ въ рукахъ человѣка. Это возраженіе, какъ извѣстно, и было сдѣлано во времена выработки учебнаго плана прусскихъ народныхъ школъ [6]). Но такое положеніе не согласуется съ интеллектуалистической психологіей Гербарта и затѣмъ оно имѣетъ ту же цѣну, что и утвержденіе

---

[1]) Sämtl. Werke X. 406—407. Pädag. Schrift. I. 239—240.

[2]) Pädag. Schrift. I. 239—240.

[3]) Тамъ же I. 239—240.

[4]) Тамъ же I. 314—315.

[5]) Тамъ же I. 317.

[6]) T. Vogt, Interesse und Vollkomenheit. Pädag. Studien 1900. IV. 253.

Руссо и его послѣдователей, будто наука и искусство испортили, а не улучшили нравы [1]).

Такимъ образомъ, нравственность должна основываться на интересѣ. Стремленіе, воля у Гербарта коренится въ представленіяхъ и въ отношеніяхъ ихъ, словомъ, является продуктомъ механики представленій. Оттого-то и первая задача при воспитаніи характера извѣстная обработка міра дѣтскихъ представленій. Чтобы достигнуть единства личности, которое предполагается всякимъ характеромъ, надо этотъ міръ представленій превратить въ простой психическій организмъ, въ которомъ каждый членъ долженъ находиться въ опредѣленномъ отношеніи къ другому, гдѣ каждый поддерживалъ бы другого и въ свою очередь былъ поддержанъ другимъ и т. п. Эта задача можетъ быть выполнена путемъ цѣлесообразнаго связыванія, подчиненія и соподчиненія представленій [2]). Въ средоточіи такого упорядоченнаго цѣлаго, организма Гербартъ ставитъ моральный кругъ мыслей, который долженъ быть сильнымъ и крѣпкимъ настолько, чтобы онъ могъ стать способнымъ опредѣлять общій характеръ душевной жизни. Для этого всѣ массы и группы моральныхъ представленій, которыя въ нашей психической жизни должны играть роль нравственной энергіи, не только должны мыслиться съ величайшей ясностью и силой, онѣ также должны быть внутренне цѣлесообразно и многосторонне связаны съ другими массами представленій. Создать по возможности широкій кругъ представленій, упорядочить послѣднія, соединить ихъ многообразными связями, выдвинуть на первый планъ моральныя представленія, образовать такое душевное настроеніе, благодаря которому теперешній питомецъ и по окончаніи обученія будетъ продолжать накоплять и упорядочивать кругъ представленій—въ этомъ задача обученія по Гербарту. Центръ тяжести Гербартъ

---

[1]) См. разъясненіе по этому поводу Ziller, Grundlegung... 2 Auf. 411, 412 и сл.

[2]) Ср. Sämtl. Werke VI. 46—47.

переноситъ съ процесса усвоенія знаній, съ пріобрѣтенія ихъ на созданіе такого душевнаго настроенія, которое постоянно будетъ вести человѣка къ пріобрѣтенію новаго, при чемъ къ этому новому онъ долженъ будетъ проявлять активное отношеніе, т. е. самостоятельно усваивать его, дѣлать изъ новаго силу, стремящуюся къ проявленію въ дѣйствіяхъ. Потому—то обученію Гербартъ и придаетъ терминъ—воспитывающее.

Какъ первая форма человѣческой активности, интересъ долженъ имѣть особое значеніе при образованіи характера. Кругъ представленій только при условіи, что онъ организуется на почвѣ интереса, можетъ содѣйствовать выработкѣ сильнаго характера.

Характеръ, по словамъ Гербарта есть то, чего человѣкъ хочетъ сравнительно съ тѣмъ, чего онъ не хочетъ [1]) Или онъ есть опредѣленная форма, въ какой человѣкъ ставитъ себя въ отношеніи къ внѣшнему міру. Воля есть мѣстопребываніе характера. Съ характеромъ связаны однообразіе и твердость воли, видъ рѣшимости [2]). Родъ рѣшимости воли опредѣляетъ и тотъ или иной характеръ. Безъ рѣшимости воля есть лишь простая склонность къ предмету, безъ мысли о его достиженіи, т. е. простое желаніе [3]). При какихъ же условіяхъ изъ желанія возникаетъ воля? Кто говоритъ: я хочу, тотъ уже въ своей мысли, говоритъ Гербартъ, владѣетъ будущимъ. Онъ видитъ себя уже исполняющимъ, владѣющимъ, пользующимся. Покажите ему, что онъ не можетъ и онъ уже не желаетъ, такъ какъ понимаетъ Васъ [4]). Такимъ образомъ, желаніе становится волей при условіи сознанія или представленія о возможности достичь и осуществить его. Въ основѣ сознанія достиженія лежитъ дѣйствіе. Дѣйствіе изъ желанія создаетъ волю [5]). Для

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 227.

[2]) Pädag. Schrift. I. 130, 227.

[3]) Тамъ же 238. Sämtl. Werke XI. 73.

[4]) Pädag. Schrift. I. 239.

[5]) Тамъ же I. 239. Sämtl. Werke V. 78. 81. VI. 76. 361. 362.

дѣйствія нужны способность къ нему и удобный случай [1]). Какъ бы тамъ ни было, но дѣйствіе есть необходимое условіе возникновенія воли. Мы уже знаемъ, что интересъ отличается отъ воспріятія тѣмъ, что въ немъ воспринимаемое предпочтительно передъ всѣмъ другимъ завладѣваетъ духомъ и вслѣдствіе своей дѣятельности пріобрѣтаетъ особое значеніе среди другихъ представленій [2]). Въ тотъ моментъ оно опредѣляетъ содержаніе и направленіе сознанія и становится подлинной силой. Эта дѣятельность завладѣвшаго духомъ представленія выступаетъ впервые на ступени вниманія, а затѣмъ она можетъ перейти въ ожиданіе, желаніе, наконецъ, дѣйствіе [3]). На первой ступени—вниманія мы обращаемся къ настоящему, но если душевное состояніе видоизмѣняется такъ, что мы погружаемся въ будущее, то изъ интереса возникаетъ желаніе, которое обнаруживается въ исканіи предмета. Исканіе, при условіи, что ему служатъ тѣлесныя органы, выступаетъ, какъ дѣйствіе [4]). Такимъ образомъ, если воспринимаемое въ своемъ дѣйствіи переходитъ границы интереса, то послѣдній преобразовывается въ желаніе. Интересъ связанъ съ предметомъ, желаніе ищетъ свой предметъ, дѣйствіе овладѣваетъ имъ. Желаніе и дѣйствіе есть необходимое условіе воли, они корни ея, слѣдовательно, интересъ является также необходимымъ условіемъ воли. Дѣйствіе, конечно, возникаетъ изъ интереса не непосредственно, оно получается изъ желанія. Въ желаніи находится мотивъ, побужденіе дѣйствовать, но вовсѣ не въ интересѣ. Однако, интересъ тѣсно связанъ съ желаніемъ и до извѣстной степени его обусловливаетъ. Слабый интересъ возбуждаетъ слабое желаніе, силь-

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 239. II. 410—411.

[2]) Тамъ же I. 169.

[3]) Тамъ же I. 169.

[4]) Тамъ же I. 169.

[5]) Ср. M. Schilling, Willensbildung und Interesse. Pädag. Studien. 1908. IV. 246.

ный—сильное, односторонній интересъ возбуждаетъ и односторонніе желанія и т. д. Выше уже было сказано, что воля образуется изъ желанія посредствомъ дѣйствія. Благодаря многообразному повторенію дѣйствій возникаетъ сознаніе способности дѣйствовать, отсюда желаніе и дѣйствіе соединяются тѣсно другъ съ другомъ и легко взаимно воспроизводятся. При развивающейся волѣ дѣйствіе является причиной ея, оно идетъ впереди ея, при зрѣлой—дѣйствіе есть слѣдствіе, оно идетъ за актомъ воли [1]). Схема развитія воли поэтому такова: интересъ, желаніе, дѣйствіе, воля [2]).

При такомъ условіи интересъ, конечно, становится важнѣйшимъ факторомъ воспитанія воли и характера. Онъ первая ступень активности, основа и корень ея. Отсюда онъ даетъ содержаніе и направленіе всему процессу развивающейся активности, конечнымъ звеномъ которой является воля.

Обѣ цѣли должны преслѣдоваться совмѣстно. Самъ характеръ безъ основы въ видѣ многосторонняго интереса, а равно какъ одинъ широкій, многосторонній интересъ безъ опоры въ нравственномъ характерѣ не имѣютъ цѣнности [3]). Гербартъ такими чертами описываетъ многосторонне развитаго, но не обладающаго характеромъ человѣка: Многосторонній индивидуумъ не принадлежитъ ни къ какому полу, сословію, вѣку. Со своимъ колеблющимся умомъ, со своей всегда открытой воспріимчивостью, онъ можетъ быть мужчиной или мальчикомъ, женщиной или дѣвочкой, онъ по вашему желанію будетъ царедворцемъ или обыкновеннымъ гражданиномъ, онъ будетъ у себя дома въ Аѳинахъ и въ Лондонѣ, въ Парижѣ и въ Спартѣ. Аристотель и Платонъ его друзья, но ни тотъ ни другой не владѣютъ имъ. Одна только нетерпимость въ его глазахъ преступленіе. Его вниманіе обра-

---

[1]) Ср. Упомянутую статью Schilling, 248.

[2]) Ср. P. Dietering, Die Herbartsche Pädagogik... Leipz. 1908 38—39.

[3]) Pädag. Schrift. I. 129—130, 159, 226, II. 286, 289 и др.

щено на пестрое разнообразіе вещей, онъ думаетъ о возвышеннѣйшихъ предметахъ, любить самое прекрасное, осмѣиваетъ уродливое и упражняется во всемъ. Ничто для него не ново, и все сохраняетъ для него свою свѣжесть. Привычка, предубѣжденіе, отвращеніе, вялость никогда его не касаются [1])... Но не таковъ многосторонній человѣкъ, обладающій характеромъ, потому что онъ и не хочетъ быть такимъ. Онъ не хочетъ быть каналомъ для всѣхъ воспріятій данной минуты, ни другомъ для всѣхъ связанныхъ съ нимъ, ни деревомъ, на которомъ растутъ плоды всякихъ прихотей. Онъ гнушается быть центромъ противорѣчій, безразличіе и споръ ему одинаково ненавистны. Онъ знаетъ внутреннюю цѣну вещей и серіозенъ въ выборѣ [2]).

Въ Афоризмахъ къ педагогикѣ Гербартъ также касается вопроса о цѣляхъ воспитанія. И здѣсь его взгляды противорѣчивы. Необходимая цѣль воспитанія—характеръ и нравственность, возможная—общее возбужденіе духа питомца. Первая цѣль составляетъ задачу дисциплины (Zucht), вторая—обученія. Но тутъ же Гербартъ поясняетъ: одна дисциплина не можетъ образовать характера. Послѣдній опредѣляется изнутри человѣка. Если педагогика желаетъ строиться на понятіи нравственности, то она должна обратиться прежде всего къ обученію, дисциплина становится лишь помощницей его [3]). Дальше цѣлью воспитанія является многосторонность интереса, которая лучше выражаетъ, по мнѣнію Гербарта, смыслъ воспитательныхъ задачъ, чѣмъ гармоническое развитіе всѣхъ силъ питомца [4]). Еще дальше Гербартъ заявляетъ, что многосторонность должна цѣликомъ отдаться служенію моральному разуму [5]) и т. д.

Во всѣхъ этихъ словахъ мы встрѣчаемъ колебаніе Гербарта относительно значенія интереса, какъ цѣли воспи-

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 159.
[2]) Тамъ же I. 159.
[3]) Тамъ же II. 388.
[4]) Тамъ же II. 394.
[5]) Тамъ же II. 406. Ср. тамъ же 401—403, 424, 425 и др.

танія. То онъ возможная цѣль, то онъ названъ правильной цѣлью, при чемъ интересъ, который человѣкъ непосредственно испытываетъ, названъ даже источникомъ его жизни [1]), то за нимъ признается служебная роль.

Этого мы считаемъ достаточно для выясненія взглядовъ Гербарта на роль интереса, какъ посредственной или непосредственной цѣли воспитанія. [2])

Несмотря на ихъ противорѣчія и неясности, все же можно установить по данному вопросу такія положенія:

1. Интересъ въ педагогикѣ Гербарта имѣетъ самостоятельное значеніе: онъ составляетъ самоцѣнную задачу воспитанія, правильнѣе, обученія. Самостоятельное значеніе его для воспитанія обуславливается двумя обстоятельствами: идеей совершенства и будущимъ призваніемъ питомца. Идея совершенства требуетъ всесторонняго развитія силъ питомца, почему такое развитіе, по терминологіи Гербарта, возбужденіе многосторонности интереса, и должно составить цѣль воспитанія. Такъ какъ эту задачу можетъ выполнить та часть педагогическаго процесса, которая называется обученіемъ, то отсюда многосторонность интереса есть первая, ближайшая задача обученія. Будущее призваніе питомца требуетъ, чтобы силы его были достаточно развиты. Только тогда онъ можетъ покинуть школьную скамью, когда его психическія силы уже столь развиты, что онъ въ состояніи по влеченію предаться любой дѣятельности, придать ей то или иное, теоретическое или практическое, направленіе въ опредѣленной области жизни человѣка. Такимъ образомъ, въ данномъ случаѣ теоретическая точка зрѣнія, опредѣляемая идеей совершенства, и практическая, опредѣляемая требованіемъ призванія, совпадаютъ. Да оно по существу такъ и должно быть. Идея совершенства требуетъ и совершеннаго выполненія задачъ призванія.

---

[1]) Тамъ же II. 395.

[2]) ср. Sämtl Werke II. 152-153, 162 и др.

2. Интересъ играетъ и посредственную роль въ вопросѣ о цѣляхъ воспитанія. Онъ есть средство для созданія нравственнаго характера, нравственной личности.

Здѣсь значеніе интереса выражается прежде всего въ томъ, что благодаря возбужденію многосторонности интереса въ душѣ воспитанника возникаетъ большой, широкій кругъ представленій, связанныхъ между собою, упорядоченныхъ. Широкое многосторонее образованіе является необходимымъ условіемъ возникновенія нравственнаго образа мыслей и дѣйствій. Такая точка зрѣнія Гербарта объясняется его интеллектуалистическій психологіей. Затѣмъ интересъ по своей природѣ у Гербарта признается начальной стадіей развитія нашей активности. Отсюда и тѣсная необходимая связь его съ характеромъ. Не во всякомъ кругу представленій можетъ зародиться воля, но если мы желаемъ, чтобы данныя представленія не были лишь мертвымъ запасомъ знанія, а живой силой, одушевляющей и двигающей человѣка, то такой кругъ представленій долженъ сложиться на почвѣ интереса. Интересъ, какъ первая ступень активности, ведетъ къ послѣдней—къ дѣйствію.

3. Какъ бы мы не пытались разрѣшить противорѣчія въ воззрѣніяхъ Гербарта на роль интереса при воспитанію, несомнѣнно одно: центръ тяжести ученія Гербарта по данному вопросу лежитъ въ воспитывающемъ обученіи, т. е. въ томъ, которое стремится возбуждать многосторонній интересъ такъ, чтобы онъ могъ вести къ образованію нравственнаго характера. Интересъ, слѣдовательно, чаще всего выступаетъ не какъ самоцѣль, но какъ средство для достиженія указанной цѣли. Объ этомъ Гербартъ постоянно говоритъ, къ этому онъ не престанно возвращается. Это же онъ имѣетъ въ виду и тогда, когда говоритъ объ интересѣ, какъ возможной цѣли воспитанія. Безъ достиженія ея—недостижима въ полной мѣрѣ и вторая, необходимая.

Интересъ не опора для нравственности, какъ то думаетъ Остерманъ, онъ не второстепенная, побочная задача воспитанія, какъ то утверждаетъ Наторпъ и др., онъ основная его задача,

такъ какъ ограниченный человѣкъ, съ узкимъ кругомъ представленій, съ мало развитой духовной активностью не можетъ, въ силу психологическихъ условій характера, обладать сильнымъ нравственнымъ характеромъ. Такъ, покрайней мѣрѣ, должно быть согласно воззрѣніямъ Гербарта.

Если мы и можемъ признать многосторонній интересъ какъ таковой, за самостоятельную цѣль воспитанія, то это должно сдѣлать съ оговоркой. Многосторонность цѣнна лишь при условіи, что она соединяется съ характеромъ, Мы уже знаемъ какими непривлекательными чертами Гербартъ рисуетъ картину многосторонне образованнаго человѣка, но лишеннаго характера. Духовное образованіе, по взглядамъ Гербарта, не должно стоять изолированно отъ нравственнаго[1]). И то и другое служитъ одной цѣли—добродѣтели. Я не могу, говоритъ Гербартъ, понять воспитанія безъ обученія, такъ же, какъ и наоборотъ. Какъ слагается у воспитанника кругъ представленій, это для воспитателя составляетъ все, ибо изъ представленій возникаютъ чувства, а изъ чувствъ правила поведенія и образъ дѣйствія[2]). Если мы допустимъ воспитаніе безъ обученія, то при такихъ условіяхъ образоваться характеръ не сможетъ[3]).

Заканчивая изложеніе воззрѣній Гербарта на основную роль интереса, въ воспитаніи мы не можемъ не отмѣтить контраста между Гербартовской психологіей и педагогикой, контраста, который также имѣетъ непосредственное отношеніе къ занимающему насъ вопросу. Въ то время какъ идеаломъ, который осуществляется путемъ воспитанія, является широко образованная, совершенная, нравственно-прекрасная личность, въ психологіи человѣкъ изображенъ какъ механизмъ изъ представленій. Здѣсь человѣкъ рисуется въ видѣ совокупности, суммы представленій, которыя то сливаются одно съ другимъ, удерживаются въ сознаніи, то тѣснятъ одно другое

---

[1]) T. Vogt, Interesse und Sittlichkeit. Praxis der Erziehungsschule. B. XVIII. 1904. 81—82.

[2]) Pädag. Schrift. I. 129.

[3]) Тамъ же I. 130.

и т. д. Нравственное дѣйствіе происходитъ по Гербарту только въ силу представленій нравственнаго характера. Съ нравственной мыслью приходитъ и нравственное настроеніе и нравственный образъ дѣйствій. Упражненіе, привычка въ нравственной области, какъ воспитательныя средства, почти исключены Гербартомъ. Чтобы объяснить возможность идеи переходить въ дѣйствіе, Гербартъ и вводитъ понятіе интереса. Идея сначала должна вызвать для этого интересъ, заинтересовать насъ, прочно утвердиться въ созваніи, стать нашимъ постояннымъ переживаніемъ. Изъ объекта вниманія, она затѣмъ должна стать объектомъ желанія, потомъ дѣйствія. Въ процессѣ перехода идеи въ дѣйствіе интересу отведено начальное мѣсто. Онъ первая ступень актуализаціи идеи. Такимъ образомъ, интересъ долженъ какъ-бы сгладить контрастъ между педагогикой и психологіей.

Какъ цѣль воспитанія, интересъ долженъ быть многостороннимъ [1]), т. е. умственная активность ученика должна распространяться, по возможности, въ различныхъ направленіяхъ. Многосторонность, говоритъ Гербартъ, надо отличать отъ многообразія занятій и отъ всесторонности. Первая есть преувеличеніе многосторонности. Нельзя одинаково глубоко погружаться въ нѣсколько дѣлъ. Вторая—превышаетъ силы человѣка и ведетъ къ поверхностности [2]) Затѣмъ многосторонность есть объемъ интереса, объемъ энергіи умственныхъ стремленій питомца [3]). Противоположность многосторонности составляютъ односторонность и разсѣянность. Односторонній человѣкъ приближается къ эгоисту, такъ какъ онъ все относитъ къ узкому кругу, для котораго и въ которомъ онъ живетъ и мыслитъ [4]). Эгоизмъ же не

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 151, 152, 153, 162—164... 316, 317, 318, 319, 320 и др. II. 286, 287, 289, 394, 395, 396, 397, 401—402 и др. Sämtl. Werke XII. 235 и др.

[2]) Pädag. Schrift. I. 153, 162—167, II. 397—398.

[3]) Тамъ же I. 317, II. 287—289.

[4]) Тамъ же I. 317.

совмѣстимъ съ нравственнымъ характеромъ. Разсѣянность ведетъ къ тому, что человѣкъ, обладающій ею, становится неспособнымъ легко охватить однимъ взглядомъ упорядоченное знаніе, не умѣетъ видѣть его во всѣхъ отношеніяхъ, не можетъ удержать его во всѣхъ частяхъ и не въ силахъ сдѣлать его своимъ достояніемъ[1]).

Затѣмъ интересъ долженъ быть равномѣрнымъ [2]), т. е. всѣ интересы должны одинаково развиваться и возбуждаться при обученіи. Ни одинъ изъ шести видовъ интереса, говоритъ Гербартъ, не долженъ выдвигаться впередъ, всѣ они должны быть одинаковой силы[3]). Для воспитателя всѣ они равноцѣнны.

Интересъ долженъ быть затѣмъ непосредственнымъ, т. е. такимъ, при которомъ самъ предметъ какъ таковой, независимо отъ его пользы, примѣненія и пр., вызываетъ интересъ[4]). При посредственномъ интересѣ предметъ интересенъ постольку, поскольку съ нимъ связывается что-либо интересное. Посредственный интересъ ведетъ къ односторонности и эгоизму[5]). При обученіи должно возбуждать непосредственный интересъ. Лишь непосредственно интересное знаніе становится подлинной силой[6]).

Предвидя упрекъ въ томъ, что многосторонность интереса можетъ способствовать расщепленію личности, разсѣянію сознанія, разрушенію единства личности, Гербартъ старается его отвести указаніемъ на то, что многосторонность надо понимать, какъ цѣлое. Всѣ интересы исходятъ изъ одного пункта и возвращаются въ одинъ же пунктъ. Наше сознаніе обладаетъ единствомъ, которое осуществляется въ актахъ связыванія, рефлексіи, обдумыванія, или осмысливанія. Въ состояніи заинтересован-

---

[1]) Тамъ же I. 317, II. 389. Ср. II 93.

[2]) Pädag. Schrift. I. 160, 355, II. 286, 288, 289, 399. Sämtl. Werke XII. 238 и др.

[3]) Pädag. Schrift. II. 288.

[4]) Тамъ же I. 317, II. 395, 396. Sämtl. Werke II. 128.

[5]) Pädag. Schrift. II. 317.

[6]) Тамъ же I. 317, II. 287. Sämtl. Werke II. 128.

ности мы погружаемся въ какой-либо предметъ и углубляемся въ него, сознаніе концентрируется на немъ. Соотвѣтствующія представленія вытѣсняютъ всѣ прочія, они получаютъ сознаніе, становятся ясными, раздѣльными. Если бы мы способны были только лишь на одни акты углубленія, концентраціи, то, конечно, мы не смогли бы сохранить единство сознанія, рушилась бы тогда и личность, которая можетъ существовать лишь при условіи такого единства. Но благодаря тому, что за актами углубленія слѣдуютъ акты осмысливанія, связыванія новаго со старымъ, акты соединенія выступающихъ съ ясностью въ сознаніи представленій съ общимъ содержаніемъ нашего сознанія, единство послѣдняго этимъ осуществляется, изолированные моменты углубленія не нарушаютъ цѣлостности личности, всѣ представленія благодаря осмысливанію становятся собранными въ одно цѣлое, связанными въ единство[1]).

в). Интересъ-дидактическій и методическій принципъ.

Интересъ, какъ дидактическій и методическій принципъ.

Интересъ, являясь цѣлью обученія, тѣмъ самымъ долженъ обусловливать собой и весь строй его въ цѣломъ и въ частностяхъ. Обученіе должно быть организовано такъ, чтобы могло возбуждать многосторонній, равномѣрный, непосредственный интересъ. Всѣ главнѣйшія стороны обученія подлежатъ строгому регулированію принципомъ интереса.

Педагогика такихъ сторонъ знаетъ три: выборъ образовательнаго матеріала, порядокъ его передачи учащимся, или ходъ обученія и нормы передачи, или методы преподавательской дѣятельности.

Выше мы разсматривали интересъ, какъ телеологическій принципъ, теперь разсмотримъ его въ качествѣ дидактическаго и методическаго.

аа). Общая предпосылка Гербартовской дидактики и методики.

Общая предпосылка всѣмъ педагогическимъ требованіямъ, опредѣляемымъ понятіемъ интереса такова: обученіе должно оставлять, посколько возможно, нетронутой индивидуальность уче-

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 164—166, 181, II. 397—398. Sämtl. Werke V. 146—147, VII. 66—67 и др.

ника[1]). Индивидуальность, говоритъ Гербартъ, должна выступать впередъ для того, чтобы обособленный экземпляръ вида не представлялся самъ по себѣ ничтожнымъ на ряду съ видомъ и не исчезъ бы какъ безразличный[2]). Пусть неразумные родители калѣчатъ по своему вкусу сыновей и дочерей... истинный воспитатель не станетъ самъ принимать участія въ такомъ воспитаніи[3]). Для человѣчества полезно, чтобы къ различнымъ занятіямъ готовились и предназначались различные индивидуумы[4]).

Въ качествѣ объясненія происхожденія своеобразій личности Гербартъ выставилъ аргументъ, что духовное существо все же зависитъ отъ качества тѣла, почему мы и можемъ говорить о прирожденныхъ свойствахъ каждаго, о врожденныхъ расположеніяхъ[5]). Отсюда интересъ зависитъ не только отъ предметовъ, но и отъ разнородныхъ прирожденныхъ свойствъ питомца. Съ этимъ воспитатель долженъ непремѣнно считаться[6]). Отъ индивидуальныхъ свойствъ питомца зависитъ до извѣстной степени и выборъ будущаго призванія[7]). Различіе индивидуальностей обусловливается прирожденными свойствами, послѣднія выражаются въ большемъ или меньшемъ затрудненіи, въ большей или меньшей легкости, какія встрѣчаютъ психическія функціи со стороны тѣла[8]). Что касается прирожденныхъ расположеній, говоритъ Гербартъ, то наиболѣе важное отличіе одного индивидуума отъ другого состоитъ скорѣе въ формальной особенности, которая бываетъ различна у различныхъ индивидуумовъ: именно

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 155.
[2]) Тамъ же I. 155.
[3]) Тамъ же I. 155.
[4]) Тамъ же I. 155.
[5]) Тамъ же I. 155.
[6]) Тамъ же I. 351.
[7]) Тамъ же I. 150—151, 243—244.
[8]) Тамъ же I. 155.

въ большей или меньшей легкости, съ какой измѣняется ихъ душевное состояніе[1]).

Итакъ, прирожденныя свойства опредѣляютъ различія въ индивидуальности людей. Сама индивидуальность бассознательна, она, по словамъ Гербарта, темный источникъ, изъ котораго вытекаетъ то, что у человѣка обнаруживается всякій разъ въ иной формѣ, смотря по обстоятельствамъ[2]). Если мы обратимъ вниманіе на то, что Гербартъ называетъ объективной частью характера, то индивидуальность и будетъ именно ею. Объективный же характеръ есть тѣ черты характера, говоритъ Гербартъ, которыя каждый находитъ въ себѣ еще до наблюденія надъ собой, это укладъ духа, сложившійся самъ собой[3]).

Въ нашу задачу не входитъ подробное разсмотрѣніе воззрѣній Гербарта на индивидуальность, далеко не отличающихся ясностью, научностью и полнотою[4]). Насъ касается лишь вопросъ объ отношеніи индивидуальности къ многосторонности интереса.

Мы уже упоминали, что, согласно требованію Гербарта, индивидуальность питомца должна оставаться не тронутой. Отношеніе этого требованія къ другому: обученіе должно возбуждать многосторонній интересъ, у Гербарта не выяснено съ достаточной опредѣленностью. Мы снова здѣсь встрѣчаемся съ противорѣчіями. Мало того, по весьма существенному вопросу: о раз-

---

[1]) Тамъ же I. 242—243, 244.

[2]) Pädag. Schrift. I. 158. H. Tree Die Lehre Herbarts von der menschlichen Seele. Berenburg. 1885. 56. P. Londerl, Die Willensfreiheit vom Herbartschen Standpunkte aus. Linz. 1874. 31—32. F. Willers, Die psychologiche Denkweise Herbarts in seiner Schrift: Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Eisleben. 1908. 3—22. G. Dumdey, Herbarts Verhältnis zur englischen Associationspsychologie. Halle a. S. 1890. 16—19 и др.

[3]) Pädag. Schrift. I. 228—229.

[4]) H. Walther, Studien zur allgemeinen Pädagogik Herbarts. Jahrbuch des Vereins für wissenschafft. Pädagog. 1914. 259.

личіи питомцевъ со стороны ихъ интересовъ, Гербартъ не высказывается вовсе, если не считать замѣчанія, что у всякаго ученика можно найти на лицо всѣ интересы. Вообще упоминаніе объ индивидуальныхъ различіяхъ учениковъ въ тѣхъ или иныхъ областяхъ психики сдѣлано весьма въ бѣглой формѣ.[1])

Индивидуальность признается Гербартомъ исходнымъ пунктомъ при обученіи[2]). Воспитатель, говоритъ Гербартъ, стремится къ общему, воспитанникъ есть отдѣльный человѣкъ[3]). Воспитатель, слѣдовательно, долженъ это единичное вложить въ общую форму. Отношеніе общаго къ единичному Гербартъ изображаетъ такъ: воспитатель долженъ предоставить индивидуальности единственную славу, къ которой она воспріимчива, именно славу быть рѣзко очерченной и узнаваемой поразительнымъ образомъ. Свою же честь воспитатель полагаетъ въ томъ, что въ человѣкѣ, который предоставленъ его усмотрѣнію, видитъ чистый и неискаженный отпечатокъ личности, семьи, происхожденія и народности[4]) Уже въ этомъ сопоставленіи нельзя не усмотрѣть противорѣчій: съ одной стороны, личность должна быть рѣзко очерчена, т. е. всѣ ея своеобразныя свойства и задатки раскрыты и развиты, съ другой, личность должна носить отпечатокъ семьи, происхожденія, народности и пр. Судя по тому, что индивидуальность въ данномъ мѣстѣ признается лишь исходнымъ пунктомъ[5]), отношеніе между индивидуальнымъ и общимъ образованіемъ здѣсь, очевидно, надо понимать такъ, что воспитатель беретъ индивидуальныя особенности и свойства питомца и придаетъ имъ отпечатокъ семьи, народности и пр. Онъ не забо-

---

[1]) Sämtl. Werke X. 367. Тамъ же VI. 204—205, X. 495.

[2]) Ср. Dietering, Die Herbartsche Pädag. 1908, 25 и слѣд. Его же, Herbart und die Modernen. Jahrbuch des Vereins für wissenschaft. Pädagogik. 1910. 276 и сл.

[3]) Pädag. Schrift. I. 155.

[4]) Тамъ же I. 156.

[5]) Тамъ же I. 155.

тится о томъ, чтобы раскрыть ихъ до конца, углубить, изощрить, а, наоборотъ, исходя отъ нихъ, т. е. отъ единичнаго, онъ долженъ придти къ общему. Идти ему полагается такъ, чтобы въ общемъ узнавалось, однако, индивидуальное.

Впрочемъ, такое пониманіе въ дальнѣйшемъ разрушается. Въ слѣдующей главѣ Гербартъ говоритъ о необходимости соединять раздѣленныя въ предыдущемъ цѣли, т. е. соединять индивидуальность съ многосторонностью интереса[1]). Здѣсь индивидуальность выступаетъ уже какъ цѣль воспитанія, а не исходный пунктъ. Она скорѣе конечный пунктъ его. Мы должны, говоритъ Гербартъ, отдаться соображеніямъ о главныхъ частяхъ педагогической цѣли и... сдѣлать попытку примирить индивидуальность съ характеромъ и многосторонностью образованія[2]). Такое же положеніе занимаетъ индивидуальность и дальше, гдѣ идетъ рѣчь объ объективной сторонѣ характера[3]). Оказывается, что мы имѣемъ теперь уже цѣлыхъ три цѣли воспитанія: индивидуальность, характеръ (нравственный), многосторонность интереса. Затрудненіе увеличивается еще тѣмъ, что на долю индивидуальность, по словамъ Гербарта, относится выборъ призванія, т. е. выборъ возможныхъ, произвольныхъ цѣлей[4]). Но тогда интересъ, который именно эти возможныя цѣли и предполагаетъ, оказывается въ подчиненномъ положеніи у индивидуальности. Мало того, если индивидуальность становится цѣлью, то въ задачу воспитанія неминуемо должно входить раскрытіе всѣхъ свойствъ ея, эта же задача не примирима съ другой, непримирима по крайней мѣрѣ полностью—съ возбужденіемъ многосторонняго равномѣрнаго интереса.

Вопросъ объ отношеніи индивидуальности, какъ задачи воспитанія, къ остальнымъ двумъ—интересу и нравственности раз-

---

[1]) Тамъ же I. 156.
[2]) Тамъ же I. 157, 158.
[3]) Тамъ же I. 228—229.
[4]) Тамъ же I. 160.

рѣшается въ цѣломъ, по видимому, Гербартомъ такъ: индивидуальность, собственно, приносится въ жертву многостороннему интересу. По существу, остается все же двѣ цѣли. О такомъ отношеніи къ индивидуальности Гербартъ заявляетъ и самъ: мы, говоритъ онъ, объявили индивидуальности войну, когда она не желала допускать равномѣрно-многосторонняго интереса[1]... Индивидуальности все же остается обширное поприще, чтобы обнаружить свою активность—избрать себѣ призваніе и, кромѣ того, предаться тысячѣ мелкихъ привилегій и удобствъ[2]... Индивидуальностей много, идея многосторонности одна, слѣдовательно, первая цѣликомъ содержится въ послѣдней, какъ часть въ цѣломъ[3].

Такимъ образомъ, индивидуальность должна быть многосторонней индивидуальностью. Требованіе неприкосновенности индивидуальности, очевидно, надо понимать такъ, что у всякаго питомца прежде всего должны быть развиты всѣ общечеловѣческія стороны, онъ долженъ быть многостороннимъ. Но эта многосторонность не должна губить и своеобразныхъ чертъ его природы. Прекрасные таланты, говоритъ Гербартъ, могутъ развиваться въ часы досуга, подъ видомъ скромныхъ увлеченій любителя и смотрѣть, какъ далеко они могутъ пойти. Дѣло индивидуума рѣшиться или не рѣшиться опредѣлить этимъ призваніе. Воспитатель можетъ въ тоже время давать совѣты, но воспитательный трудъ его не нуженъ, гдѣ есть призваніе[4].

Изъ этихъ словъ несомнѣнно явствуетъ, что обученіе не должно вытравлять индивидуальныхъ чертъ питомца, но развитіе и углубленіе ихъ также, какъ будто, не его задача. По отношенію къ индивидуальности обученіе должно придерживаться скорѣе отрицательной задачи: не уничтожать ея. Самъ Гербартъ

---

[1]) Тамъ же I. 160.

[2]) Тамъ же I. 160.

[3]) Тамъ же I. 160.

[4]) Тамъ же I. 243—244.

объ этомъ, какъ мы знаемъ, говоритъ, что для цѣлей воспитанія вытекаетъ отрицательное правило, столь же важное, но и столь же трудное: оставлять, поскольку возможно, индивидуальность нетронутой [1]). Характерная оговорка: поскольку возможно нетронутой. Работа воспитателя, замѣчаетъ Гербартъ, начатая на индивидуумѣ, всегда измѣняетъ его очертанія. Нѣчто подобное было бы, если бы на неправильномъ угловатомъ тѣлѣ изъ извѣстнаго центра мало по малу выросталъ шаръ, который, однако, никогда не могъ бы совершенно описать наиболѣе выдающіеся углы. Эти выдающіеся углы—сила индивидуальности—могутъ оставаться, поскольку они не портятъ характера, и придавать общему очертанію ту или иную форму, съ которой не трудно будетъ, когда разовьется вкусъ, связать извѣстную личную способность [2]). Но не только многосторонность объявляетъ борьбу индивидуальности, но и характеръ, говоритъ Гербартъ, по отношенію къ индивидуальности обнаруживается въ борьбѣ [3]). Индивидуальность сама по себѣ, даже многосторонняя, не представляетъ цѣнности. Образъ Алкивіада—примѣръ тому, какъ относится Гербартъ къ такой индивидуальности [4]). Лишь въ соединеніи съ характеромъ многосторонняя индивидуальность становится цѣнной.

вв). Выборъ образовательнаго матеріала.

Интересъ, какъ принципъ, опредѣляющій выборъ образовательнаго матеріала.

Учебный планъ Гербарта, правильнѣе эскизно набросанныя замѣтки о немъ, построенъ на двухъ основныхъ положеніяхъ, непосредственно вытекающихъ изъ задачъ обученія—многостороннаго интереса.

1 е положеніе, образовательный матеріалъ долженъ служить средствомъ возбужденія и подготовки новаго интереса [5]).

---

[1]) Тамъ же I. 155.
[2]) Тамъ же I. 160.
[3]) Тамъ же I. 158—159.
[4]) Тамъ же I. 159.
[5]) Тамъ же I. 186.

2-е, отъ начала до конца онъ долженъ имѣть въ виду сразу всѣ главные виды интереса [1]).

Цѣнность образовательнаго матеріала, слѣдовательно, опредѣляется не его приложимостью къ жизни, не пользой, не задачами будущаго призванія питомца, вообще не какими-либо иными соображеніями, а только тѣмъ, поскольку онъ можетъ возбуждать интересъ. Воспитывающее обученіе, говоритъ Гербартъ, должно вызвать умственную дѣятельность у питомца. Именно этимъ, а не вопросомъ о чистомъ знаніи или объ его пользѣ, опредѣляются точки зрѣнія такого воспитанія [2]). Если кто-либо пожелалъ бы сказать, что сами вещи, произведенія природы и искусства интересны только ради того употребленія, которое мы изъ нихъ дѣлаемъ,... то тогда, въ концѣ концовъ, единственнымъ непосредственнымъ интересомъ былъ бы объявленъ жалкій эгоизмъ. Мы просили бы, добавляетъ Гербартъ, воздерживаться отъ такихъ рѣчей [3]). Только та книга, думаетъ онъ, заслуживаетъ, что-бы ее читали, которая можетъ возбуждать интересъ въ данное время и готовить новый—для будущаго [4]).

Эти положенія обусловливаютъ все дальнѣйшее.

Сами предметы описываются Гербартомъ съ точки зрѣнія тѣхъ различій, которыя основываются на способѣ, какимъ они вліяютъ на интересъ. Мы остановимся, говоритъ Гербартъ, на различіи этихъ предметовъ, обусловленномъ способомъ изъ вліянія посредственно или непосредственно на нашъ интересъ [5]).

Предметы своей обширностью не должны подавлять ученика. Обученіе, говоритъ Гербартъ, не должно требовать больше

---

[1]) Тамъ же I. 357.

[2]) Тамъ же I. 338.

[3]) Тамъ же I. 186.

[4]) Тамъ же I. 186.

[5]) Тамъ же I. 185, 340, вообще всѣ отдѣли очерка: О различныхъ точкахъ зрѣнія на предметы обученія. Pädag. Schrift. I. 335—340, Sämtl. Werke II. 124—132.

времени, чѣмъ сколько допустимо при условіи не отнимать у юношества свойственной ему живости [1]).

Предметы должны чередоваться такъ, чтобы время, посвящаемое каждому предмету, не прерывалось [2]). Они не должны дробиться по отдѣльнымъ дисциплинамъ, входящимъ въ ихъ составъ [3]).

Учебный планъ долженъ обнимать все существенное въ учебныхъ предметахъ. Знаніе не есть самоцѣль, а лишь средство, почему все подробное, все имѣющее лишь временное значеніе, все спеціальные, то, словомъ, что прямо и непосредственно не составляетъ задачи обученія: развивать и возбуждать интересъ, то должно быть устранено изъ учебнаго плана [4]).

Учебный планъ, по словамъ Гербарта, отъ начала до конца, долженъ имѣть въ виду сразу всѣ главные виды интереса [5]). Гербартъ при этомъ исходитъ изъ предположенія, что дѣтямъ свойственно разносторонне интересоваться, что у нихъ уже имѣются на лицо всѣ главные виды интереса. Впрочемъ, онъ готовъ, какъ мы знаемъ, допустить, что не всѣ дѣти обладаютъ всѣми интересами, правильнѣе что не всѣ виды интереса развиты равномѣрно въ каждомъ индивидуумѣ [6]). Однако, такія оговорки не мѣняютъ дѣла.

Возбужденіе всѣхъ видовъ интереса не требуетъ для каждаго вида особаго образовательнаго матеріала. Одинъ и тотъ же матеріалъ можетъ быть примѣненъ для возбужденія всѣхъ видовъ интереса [7]). Никакимъ образомъ, говоритъ Гербартъ, опредѣленная масса представленій не ограничивается какимъ-

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 335.
[2]) Тамъ же I. 356.
[3]) Тамъ же I. 356.
[4]) Тамъ же I. 356.
[5]) Тамъ же I. 357.
[6]) Тамъ же I. 329. Sämtl. Werke II. 126.
[7]) Pädag. Schrift. I. 216—220, 331, 355.

либо особымъ классомъ интереса, всякая такая масса можетъ многообразно интересовать [1]).

Однако, было бы ошибочно предполагать, что, если одинъ и тотъ же учебный матеріалъ, освѣщаемый и разрабатываемый съ разныхъ точекъ зрѣнія, соотвѣтственно основнымъ видамъ интереса, и способенъ возбуждать всѣ эти виды интереса, то содержаніе образованія не должно быть многообразно. Обученіе пополняетъ опытъ и общеніе, слѣдовательно, оно должно расширять кругъ представленій о природѣ и людяхъ. Въ противномъ случаѣ получится изъ питомца односторонняя, узкая личность. Потому—то Гербартъ въ своемъ учебномъ планѣ говоритъ не объ учебномъ предметѣ, а объ учебныхъ предметахъ, о нѣкоторомъ множествѣ ихъ.

Требованіе многосторонности интереса Гербартъ понимаетъ не только въ смыслѣ необходимости при обученіи возбуждать путемъ обработки и усвоенія образовательнаго матеріала всѣ главные виды интереса, сама многосторонность должна проявляться и внутри каждаго вида. Такъ, напримѣръ, не будетъ многосторонности въ эмпирическомъ интересѣ, если онъ обнимаетъ лишь предметы извѣстной категоріи, пренебрегая другими предметами. Такъ бываетъ, говоритъ Гербартъ, если, напримѣръ, кто-либо желаетъ быть только ботаникомъ, или только зоологомъ, минераломъ и пр. [2]).

Въ своихъ сочиненіяхъ Гербартъ не даетъ какого-либо опредѣленнаго учебнаго плана. Онъ не говоритъ опредѣленно: какой именно матеріалъ, въ какой послѣдовательности, въ какихъ размѣрахъ долженъ быть усвоенъ дѣтьми. Учебный планъ, думаетъ Гербартъ, долженъ подчиняться многимъ случайнымъ условіямъ, не имѣющимъ ничего общаго съ идеей многосторонняго образованія для того, чтобы имѣть дѣйствительную силу [3]).

---

[1]) Sämtl. Werke. II. 127—129.
[2]) Pädag. Schrift. I. 330—331.
[3]) Тамъ же I. 216.

При всѣхъ измѣненіяхъ учебныхъ плановъ необходимо выдвинуть впередъ общую цѣль, которая для насъ состоитъ въ интересѣ многостороннемъ, уравновѣшенномъ, насколько возможно ассоціированномъ. Эта цѣль есть точка, къ которой и должны направляться отдѣльные пріемы обученія[1]).

Относительно самаго содержанія обученія Гербартъ лишь въ общихъ чертахъ указываетъ, что образовательный матеріалъ надо черпать изъ вещей, формъ и знаковъ, къ которымъ отнесены имъ и языки[2]). Отдѣльные предметы обученія разсматриваются имъ не какъ самоцѣль, а только какъ средство для возбужденія интереса. Съ этой точки зрѣнія среди предметовъ гимназическаго курса Гербартъ первое мѣсто отводитъ языкамъ, преимущественно греческому и латинскому, литературѣ, исторіи, связаннымъ съ этими языками[3]). Литература способна вобуждать и оживлять особенно сильно эстетическій интересъ, исторія—симпатическій и религіозный. Конечно, изученіе элементовъ языка, фактовъ изъ области литературы и исторіи вызываютъ также эмпирическій интересъ и спекулятивный. Изслѣдованіе грамматической стороны языка, прагматическое изученіе исторіи и пр. тоже способствуетъ тому. Впрочемъ, для возбужденія спе-

---

[1]) Тамъ же I. 355.

[2]) Тамъ же I. 185.

[3]) Pädag. Schrift. I. 335—340, 415—421, II. 59—61, 62—63, 280, 281 и др. Sämtl. Werke II. 126, 155, 156 и др. См. S. Rowe, Herbarts Ansichten von dem Zwecke des lateinischen und griechischen Unterrichtes. Jena. 1895. 11—27. G. Budde, Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbartschen Schule. Hann. u. Leipz. 1907. 8—10, 17—22. Его же, Der Einfluss Herbarts und seiner Schule auf die Entwicklung des fremdsprachlichen Schulunterrichts. Jahrbuch des Vereins für wissenschaft. Pädagogik. 1909. 224—230 и др.

кулятивнаго интереса всего лучше подходитъ математика[1]). Подготовительной ступенью для этого должны служить естественно-историческія науки, которыя въ болѣе легкой и доступной формѣ способствуютъ возбужденію, какъ эмпирическаго, такъ и спекулятивнаго интереса[2]). Вообще, цѣлямъ спекулятивнаго интереса можетъ служить все, что въ природѣ и въ человѣчествѣ, въ строѣ языковъ, религіозныхъ ученіяхъ и вѣрованіяхъ и проч. представляетъ или даетъ возможность предполагать логическое цѣлое, подчиненное общимъ законамъ и правиламъ. Интересъ участія находится въ большой зависимости отъ общенія съ домашней жизнью. Это положеніе стоитъ въ связи съ требованіемъ, чтобы дѣти не мѣняли часто школъ и учителей, иначе интересъ не сможетъ укрѣпиться.

Преподаваніе исторіи должно позволятъ дѣтямъ чувствовать ту теплоту, которая связана съ историческими лицами и событіями. Исторія, особенно на ступени первоначальнаго обученія ея, не должна представляться въ видѣ хронологическаго скелета[3]).

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 338, 339, 403—410 и др. II. 92—108, 218—219 и др. Herbartsche Reliquien. Herausg. v. Ziller. 1884. 120. См. A. Gille, Herbarts Ansichten über den mathematischen Unterricht. Halle a. S. 1888. 3—10, 25—36. K. Schulze, Herbarts Abc der Anschauung. Bonn. 1886. 17—21. I. Capesius, Die Hauptmomente in der Entwicklungsgeschichte der Herbartschen Metaphisyk. Siebenbürgen. 1878. 34—35 и др.

[2]) Pädag. Schrift. I. 338, 339, 403—410 и др.

[3]) Pädag. Schrift. I. 331, 333, 335, 338, 390, 396—403 и др. II. 12—13, 62 и др. Sämtl. Werke II. 125, 129, 164—195. См. F. Ezerwenka, Was lehrt Herbart über den Geschichtsunterricht? Pädag. Abhandlungen. Herausg. v. Strümpell. 1876. II. 19—31. R. Zieschang, Die Bedeutung der Schule Herbarts für die Reform des Geschichtsunterrichts. Der praktische Schulmann. 1911. III. 164—168. H. Scherer, Führer durch die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und Hilfswissenschaften. IV. Leipz. 1908. 63—62 и пр.

Обученіе религіи должно заставить учениковъ почувствовать зависимость человѣка отъ высшей силы, воспламенять ихъ сердца и пр.[1]).

Мы ограничимся этимъ. Въ нашу задачу не входитъ подробное изображеніе педагогики Гербарта. Достаточно лишь указать, что дидактическая цѣнность образовательнаго матеріала всецѣло опредѣляется основной задачей обученія, не сообщать только знанія, не подготовлять непосредственно и прямо къ жизни и практической дѣятельности, но возбуждать главнѣйшіе виды человѣческаго интереса. Не забудемъ при этомъ, что обученіе у Гербарта всегда воспитывающее, т. е. такое, которое ведетъ къ образованію нравственной личности. Это свойство обученія, конечно, должно оказывать воздѣйствіе на выборъ матеріала со стороны его содержанія.

cc). Ходъ обученія. Интересъ, какъ принципъ, опредѣляющій ходъ обученія.

Выше мы разсмотрѣли общее значеніе интереса, какъ дидактическаго принципа. Теперь обратимся къ выясненію его методическаго значенія.

Задача обученія—возбужденіе многосторонности интереса можетъ быть осуществлена лишь при условіи, что дѣятельность учителя и ученика будетъ придерживаться строго—опредѣленнаго порядка, направленія и послѣдовательности. Ходъ обученія, словомъ, долженъ быть обусловленъ природой поставленной обученію цѣли. Въ виду того, что интересъ есть самодѣятельное расширеніе и упорядоченіе круга представленій, общее положеніе, касающееся хода процесса обученія, можетъ быть формулировано такъ: ходъ обученія долженъ слѣдовать психологическимъ процессомъ, на почвѣ которыхъ ученикъ самодѣятельно пріобрѣтаетъ новое, связываетъ его со старымъ, дабы оно не стояло изолированно, а входило въ общее содержаніе его ду-

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 180—181, 195, 196, 331—335, 394—396, II. 261—262 и др. См. P. Maerkel, Herbart und der Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. Berl. 1897. 7—13.

ховной жизни, составляя часть въ цѣломъ ея, и упорядочиваетъ новое и старое, такъ, чтобы кругъ представленій всегда являлъ единое органическое цѣлое, способное къ безпрестанному и безграничному расширенію. Процессъ познаванія не только психологическій, но онъ и логическій, отсюда путь обученія долженъ соотвѣтствовать и логическому процессу: воспріятіе, по возможности ясное и раздѣльное, должно быть обработано въ понятіе, понятіе приведено въ связь съ общей системой понятій. Вслѣдствіе того, что познавательный процессъ долженъ быть актомъ самодѣятельности, ведущимъ къ дальнѣйшему самодѣятельному пріобрѣтенію и усвоенію знаній, ходъ обученія долженъ строго соотвѣтствовать ходу развитія умственной самодѣятельности, проходящей въ своемъ поступательномъ движеніи, какъ мы знаемъ, четыре ступени.

Какъ процессъ постояннаго пріобрѣтенія и упорядоченія знанія, обученіе должно проходить опредѣленныя ступени, соотвѣтствующія стадіямъ развитія его психологической и логической стороны; какъ процессъ самодѣятельнаго познаванія—обученія должно происходить ступени развитія психической активности, умственной энергіи въ ея поступательномъ развитіи. Ступени, или стадіи перваго рода Гербартъ назвалъ ступенями многосторонности, ступени второго рода въ ходѣ обученія—ступенями интереса [1]).

Такимъ образомъ, обученіе должно въ своемъ ходѣ вести ученика и по ступенямъ многосторонности, и по ступенямъ интереса, это первое методическое положеніе.

Второе положеніе выражается въ требованіи, скорѣе матеріальнаго, чѣмъ формальнаго характера: обученіе въ своемъ ходѣ должно слѣдовать развитію интересовъ [2]). Это требованіе нельзя понимать такъ, будто у дѣтей главнѣйшіе интересы возникаютъ постепенно, не сразу. Гербартъ всюду исходитъ изъ предположе-

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 164—168, 169—170, 179—184 и др.
[2]) Тамъ же I. 336.

нія, что дѣти всегда обладаютъ всѣми важнѣйшими видами интереса, но каждый интересъ у дѣтей отличается по своему характеру отъ соотвѣтствующаго вида интереса взрослыхъ, зрѣлыхъ людей. Дѣти, напримѣръ, уже въ раннемъ возрастѣ обладаютъ интересомъ участія, они рано выказываютъ способность переживать то, что и другіе, но, конечно, эти переживанія не совершенны, не полны. Понимать состоянія взрослаго человѣка во всей ихъ глубинѣ, полнотѣ, дѣти могутъ лишь благодаря процессу обученія, и то въ соотвѣтствіи съ ростомъ своихъ духовныхъ силъ. Юности болѣе дороги и близки и понятны переживанія людей того же возраста, той же юности. Вотъ почему, думаетъ Гербартъ, древніе писатели, обладающіе дѣтскимъ характеромъ..., изображающіе юность такою, какую мы должны были пережить, являются первыми писателями, подлежащими изученію въ школѣ [1]). Потому-то прошедшее для дѣтей истинное настоящее; современность еще не понятна имъ [2]). Ничто, говоритъ Гербартъ, не мѣшаетъ намъ заставить нашихъ молодыхъ братьевъ начать съ самаго начала, чтобы они затѣмъ могли направляться прямой дорогой къ будущему, на своихъ собственныхъ ногахъ, безъ заимствованныхъ ходуль [3]). То, что мы теперь чувствуемъ, есть результатъ сложнаго политическаго и культурнаго состоянія Европы. Чтобы участіе къ современнымъ людямъ могло возникнуть изъ простыхъ, ясныхъ и чистыхъ чувствъ, оно должно пройти рука объ руку съ постепеннымъ ходомъ различныхъ состояній человѣчества вплоть до современнаго состоянія, начиная съ того, которое впервые выразилось съ достаточной чистотой, распространилось достаточно широко благодаря обширности разнообразныхъ движеній души, присущихъ тому состоянію [4]). Эти соображенія, а также замѣчанія

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 198.
[2]) Тамъ же I. 198.
[3]) Тамъ же I. 198.
[4]) Тамъ же I. 198—199.

подобнаго характера, изложенныя въ другомъ мѣстѣ, дали основаніи Циллеру построить теорію культурныхъ ступеней, обосновывающую въ настоящее время съ различнаго рода измѣненіями учебный планъ Гербартіанцевъ [1]).

Обратимся теперь къ воззрѣніямъ Гербарта на ходъ обученія, поскольку онъ опредѣляется требованіями многосторонности интереса. Гербартъ здѣсь указываетъ ступени, по которымъ учитель, независимо отъ содержанія и формы обученія, долженъ вести ученика, дабы каждый моментъ въ процессѣ обученія оказывался способнымъ возбуждать интересъ и подготовлять новый.

Ученіе Гербарта о ступеняхъ обученія, изложенное имъ съ недостаточной ясностью, породило обширную литературу. Этому способствовало не только желаніе выяснить то, что у Гербарта представлено противорѣчиво и сбивчиво, но и самая важность затрагиваемыхъ Гербартомъ въ данномъ пунктѣ вопросовъ. Для педагогической практики указаніе пути, какимъ должно вестись обученіе, конечно, вопросъ первостепенной важности. Обиліе литературы по разработкѣ ученія Гербарта о ступеняхъ, однако, далеко не благопріятствовало рѣшенію вопроса. Наоборотъ, оно до извѣстной степени способствовало затемненію его, такъ что изслѣдователю въ данной области необходимо проявить особую осторожность и осмотрительность, дабы не приписать Гербарту того, что ему часто навязываютъ его толкователи.

Мы уже знаемъ, что Гербартъ говорилъ о двоякаго рода ступеняхъ обученія: однѣ—обусловлены требованіями многосторонности, другія—требованіями интереса.

А. Ступени многосторонности.

Существуетъ два источника, откуда мы черпаемъ представленія: опытъ и обхожденіе (общеніе) съ людьми [2]). Обученіе

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 198—199, II. 215 (особенно важное мѣсто для пониманія Циллера), 60, 63.

[2]) Pädag. Schrift. I. 174.

должно пополнить и исправить ихъ [1]). Чтобы новое стало достояніемъ нашего духа, оно должно прежде всего найти доступъ къ нашему сознанію. Этотъ доступъ Гербартъ называетъ углубленіемъ [2]). Въ его состояніи мы постигаемъ ясно и раздѣльно новое, не заботясь о томъ, въ какихъ отношеніяхъ это новое стоитъ къ старому. Углубленіе, говоритъ Гербартъ, есть то состояніе нашего духа, когда представленіе или группа ихъ пріобрѣтаетъ такую подвижность, что ими вытѣсняется изъ сознанія представленія для него обычныя [3]). Оно есть погруженіе сознанія въ новое. Конечно, такое погруженіе сознанія въ новое, какъ то бываетъ при углубленіи, исключаетъ возможность единовременнаго другого углубленія.

Въ актахъ углубленія новое находитъ доступъ въ сознаніе. Чтобы это новое не явилось чѣмъ-то внѣшнимъ для нашего духа, изолированнымъ, его необходимо поставить въ связь со старымъ, вообще съ обычнымъ содержаніемъ нашего духа. Такое связываніе новаго съ уже ранѣе пріобрѣтеннымъ и усвоеннымъ Гербартъ называетъ процессомъ осмысливанія [4]). Въ этомъ состояніи все то, что составляетъ обычное содержаніе нашего сознанія, снова вступаетъ въ него [5]). Благодаря осмысливанію новое становится частью органическаго цѣлаго—нашего міра представленій. Конечно, и осмысливаніе можетъ происходить въ актахъ, исключающихъ одновременность другихъ осмысливаній.

Процессъ усвоенія, слѣдовательно, совершается въ послѣдовательно чередующихся актахъ углубленія и осмысливанія, сравниваемыхъ Гербартомъ съ вдыханіемъ и выдыханіемъ. Въ то время какъ первые проводятъ въ сознаніе многообразныя

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 174—179.

[2]) Pädag. Schrift. I. 164—166, 181, 318, II. 397, 398, 399, 403, 404. Sämtl. Werke. V. 146—147 и др.

[3]) Pädag. Schrift. II. 397.

[4]) Pädag. Schrift. I. 164—176, 181, 318, II. 397, 399, 403, 404. Sämtl. Werke. 146, 147 и др.

[5]) Pädag. Schrift. II. 397.

представленія, т. е. непосредственно служатъ цѣлямъ многосторонности, вторые приводятъ къ единству весь нашедшій доступъ въ сознаніе многообразный матеріалъ, они служатъ цѣлямъ сохраненія единства сознанія, цѣлостности личности. Все воспринимаемое сплетается въ сознаніи въ одно цѣлое, личность не раздробляется, усвоенное входитъ составною частью въ сложившійся міръ представленій. Такимъ образомъ, оба процесса: углубленіе и осмысливаніе дѣлаютъ возможнымъ осуществленіе задачъ обученія: созданіе многосторонней личности.

Въ виду того, что углубленіе и осмысливаніе являются тѣми процессами, на которые опирается обученіе, правильный ходъ ихъ составляетъ необходимое условіе достиженія въ обученіи благопріятныхъ результатовъ. Оба они должны проходить въ своемъ развитіи извѣстныя, строго опредѣленныя, стадіи, или ступени.

Каждое описываемое выше состояніе можетъ принимать то статическую, то динамическую форму, въ зависимости отъ того, пребываетъ ли нашъ духъ при нихъ въ покоѣ или движеніи[1]). Мы можемъ погрузиться духомъ въ какой-либо объектъ и на этомъ остановиться. Эта стадія покоющагося углубленія. Но мы также можемъ отъ одного углубленія идти къ другому: объектъ углубленія можетъ вызвать новое углубленіе. Въ этомъ случаѣ духъ будетъ находится въ движеніи. Тоже самое происходитъ и съ осмысливаніемъ. Отсюда Гербартъ выводитъ двѣ ступени углубленія и двѣ ступени осмысливанія, въ зависимости отъ покоющихся или идущихъ впередъ углубленія и осмысливанія[2]).

1-я ступень покоющагося углубленія Гербартомъ названа ясностью. На этой ступени мы погружаемся въ воспринимаемый объектъ, пытаемся, по возможности, глубже, отчетливѣе, яснѣе

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 166—168, II. 397—399, Herbartische Reliquien. Herausg. v. Ziller. 2 Auf. Leipz. 1884. 11.

[2]) Pädag. Schrift. I. 166.

воспринять. Все препятствующее этому углубленному созерцанію, поднимающіеся вопросы, сомнѣнія и пр. стараемся устранить или сдѣлать ихъ затѣмъ также объектомъ другого, послѣдующаго углубленія. Такимъ образомъ, на первой ступени ребенокъ безъ всякихъ разсужденій отдается мыслью новому, пытаясь, какъ можно яснѣе, воспринять, схватить его. Этимъ опредѣляется и задача учителя: онъ долженъ поставить ребенка въ условія, при которыхъ возможно ясное, углубленное воспріятіе объекта [1]).

2-я ступень есть стадія поступательнаго углубленія, она названа Гербартомъ ассоціаціей. Ясно воспринятое на предыдущей ступени новое представляется мысли ребенка въ различныхъ отношеніяхъ къ другому, къ другимъ объектамъ. Оно можетъ обнаружить различное отношеніе между отдѣльными своими элементами и пр. Все это вызываетъ потребность въ актахъ новаго углубленія. Послѣднее растетъ не только въ глубину, но и въ ширину. Въ сознаніи выступаетъ цѣлый рядъ представленій въ ихъ взаимоотношеніи и связности случайной, отрывочной, частью неправильной, словомъ, такой, какая дается не на основаніи вдумчивой, усиленной работы мысли, рефлексіи, разсужденія, а на почвѣ простыхъ ассоціацій, въ дѣятельности фантазіи [2]).

3-я ступень—система есть первая ступень спокойнаго осмысливанія. Эта стадія обдумыванія, размышленія надъ тѣмъ, что воспринято на ступеняхъ углубленія. Новое, полученное погруженіемъ въ объектъ на ступени ясности, вызвавшее рядъ представленій по законамъ ассоціаціи, теперь становится предметомъ размышленія. Здѣсь устанавливается не случайныя, какъ на предыдущей ступени связи новаго со старымъ и новаго внутри самаго себя, а логическія отношенія, усваиваемое объединяется и сливается въ понятіе, идею, упорядочивается, приво-

---

[1]) Тамъ же I. 169, 181, 318—319, II. 314, 404.

[2]) Тамъ же I. 166—167, 181, 318—319, II. 314—316, 399—400.

дится во внутреннюю связь съ столь-же упорядоченнымъ старымъ, вступаетъ въ систему всего знанія, которымъ въ тотъ моментъ обладаетъ ребенокъ, и черезъ это становится органической частью цѣлаго—всего міра представленій [1]).

4-я ступень—состояніе поступательнаго осмысливанія. Гербартъ называетъ ее методомъ. Это стадія примѣненія. Усвоенное, приведенное въ систему знаніе распространяется на новые случаи, оно прилагается къ истолкованію, къ объясненію ихъ [2]).

Такимъ образомъ, путь познанія слѣдующій: a) ясное и полное воспріятіе, b) воспріятіе вызываетъ рядъ ассоціацій, c) эти ассоціаціи упорядочиваются: нѣкоторые члены отбрасываются, какъ ненужные, другіе сливаются, все множество представленій объединяется въ одно или нѣсколько понятій, въ одно и нѣсколько положеній, въ законъ и пр., ему отыскивается подлежащее мѣсто въ системѣ понятій и знанія, наконецъ, d) правило, понятіе и пр. привлекается для объясненія новыхъ, подобныхъ ранѣе усвоеннымъ, случаевъ, для рѣшенія задачъ и пр.

При примѣненіи ступеней Гербартъ отъ воспитателей требуетъ выполненія нѣкоторыхъ правилъ, изъ которыхъ два въ положительной и отрицательной формѣ относятся къ углубленію, два въ такихъ же формахъ—къ осмысливанію [3]). Мы упомянемъ о правилахъ лишь положительнаго характера. Правила осмысливанія:

1-е) представленія должно быть выдѣлены изъ тѣхъ массъ, въ которыхъ они даются намъ, и должны представляться въ разъединенномъ видѣ.

2-е) всякое представленіе должно входить во многія связи съ другими, лучше всего съ тѣми, которыя родственны ему.

По отношенію къ осмысливанію правила таковы:

---

[1]) Тамъ же I. 166—167, 182, 318, 319, II. 315.
[2]) Тамъ же I. 166—168, 318—319.
[3]) Тамъ же II. 399—401.

1) всякое представленіе должно быть поставлено на свое мѣсто среди прочихъ;

2) всякое произвольное направленіе мысли должно имѣть свое прочное мѣсто въ системѣ нашихъ цѣлей.

Первыя три правила не требуютъ разъясненій. Послѣднее же правило указываетъ на то, что при каждомъ направленіи нашей мысли на тотъ или иной вопросъ мы должны знать, гдѣ и въ чемъ наша мысль въ системѣ нашихъ знаній найдетъ объясненіе и рѣшеніе вопроса.

Въ Очеркѣ лекцій по педагогикѣ мы находимъ, по видимому, нѣсколько иное распредѣленіе ступеней. Здѣсь послѣднія три отнесены къ процессу осмысливанія [1]). Новымъ, такимъ образомъ, является признаніе ассоціаціи за ступень указаннаго процесса. Такое дѣленіе ступеней проще предыдущаго, такъ какъ ступени ассоціаціи, несомнѣнно, присущъ систематизирующій характеръ.

Все изложенное здѣсь вкратцѣ ученіе Гербарта о ступеняхъ обученія, начиная съ момента своего появленія и вплоть до нашего времени, постоянно подвергалось обработкѣ и видоизмѣненію со стороны послѣдователей Гербарта, и съ другой стороны,—критикѣ противниковъ его. Оно, несомнѣнно, вноситъ въ пріемы обученія нѣкоторый шаблонъ, неподвижность, утомительное и для ученика и для учителя однообразіе. Ступени обученія механизируютъ самый процессъ его, онѣ являются часто насиліемъ надъ психикой учащагося. Ихъ съ трудомъ можно примирить съ требованіемъ возбужденія интереса, т. е. умственной самодѣятельности, какъ задачи обученія. Самодѣятельность и утомительное протаскиваніе учителемъ ученика черезъ всѣ ступени врядъ ли безъ оговорокъ могутъ быть примирены. Не спасаетъ положенія и указаніе Гербарта на значеніе фантазіи, т. е. истинной творческой, самодѣятельной силы при второй ступени углуб-

---

[1]) Тамъ же I. 318—319.

[2]) Тамъ же I. 166.

ленія [2]). Но несомнѣнно также и то, что это ученіе придаетъ дѣятельности учителя опредѣленность и устойчивость и при умѣломъ пользованіи имъ способно облегчить работу ученика.

Углубленіе и осмысливаніе должны слѣдовать другъ за другомъ, по возможности, въ тѣсной послѣдовательности. Конечно, углубленіе предшествуетъ осмысливанію [1]). И то и другое примѣняется съ ихъ ступенями въ каждой методической единицѣ, независимо отъ ея величины: слѣдовательно, какъ и въ части какого-либо учебнаго предмета, такъ и во всемъ предметѣ въ его цѣломъ, и во всѣхъ преподаваемыхъ предметахъ въ ихъ совокупности. Большія (методическія) единицы, говоритъ Гербартъ, состоятъ изъ меньшихъ, изъ самыхъ малыхъ. Въ каждой, даже самой малой, слѣдуетъ различать четыре ступени. И наоборотъ, тѣ же ступени мы должны различать и въ большихъ (методическихъ) единицахъ, включающихъ не только одинъ предметъ, но и множество однородныхъ предметовъ, и въ такой единицѣ, которая образуется отъ совокупности всѣхъ изучаемыхъ предметовъ [2]).

Нашимъ изложеніемъ ученія Гербарта о ступеняхъ многосторонности мы разрѣшаемъ наиболѣе спорные вопросы, возникшіе въ Гербартовской литературѣ, такъ: вопреки мнѣнію Генкеля мы признаемъ у Гербарта лишь четыре ступени обученія [3]). Въ противоположность Зальвюрку за ступенями мы признаемъ не матеріальный, а исключительно формальный характеръ [4]). Вопреки убѣжденіямъ Вильмана, Глокнера, Франка, Рихтера, Кера, Генштa,

---

[1]) Тамъ же I. 181.

[2]) Тамъ же I. 181—182, 320.

[3]) M. Henckel, Auf welchen psychologischen Thatsachen beruhen die fünf formalen Stufen Herbarts? Pädag. Abhandl. Herausg. v. Bartholomäi. IIIB. Heft 8. 136—145.

[4]) E. v. Sallwürk, Herbarts Unterrichtsstufen und Zillers Formalstufen. Die Deutsche Schule, 1897. № 2, 78.

Тончева [1]) и др. мы думаемъ, что эти ступени должны непремѣнно примѣняться учителемъ всегда, а отнюдь не при соотвѣтствующемъ случаѣ, т. е. не въ зависимости отъ образовательнаго матеріала, способностей ученика и т. д. Вопреки мнѣнію Рейна [2]), впрочемъ, теперь измѣненному, мы думаемъ, что ступени многосторонности должны примѣняться не по отношенію лишь къ большимъ методическимъ еденицамъ, но и къ самымъ малымъ. Наконецъ, вопреки воззрѣніямъ Глейхмана [3]), мы не можемъ отожествлять ступени многосторонности съ процессами углубленія и осмысливанія. Для насъ онѣ лишь модификаціи этого процесса, онѣ—формы, въ которыхъ должны выливаться правильные акты углубленія и осмысливанія.

Такое пониманіе излагаемаго ученія Гербарта оправдывается не только чисто теоретическими разсужденіями Гербарта о существѣ и характерѣ ступеней, но и указаніемъ на практическое примѣненіе ихъ при обученіи нѣкоторымъ предметамъ, изъ котораго слѣдуетъ правильность вышеприведенной точки зрѣнія [4]).

Обученіе въ своемъ ходѣ должно имѣть въ виду не одну многосторонность, какъ таковую, но многосторонность интереса, почему оно должно согласоваться и со ступенями многосто-

---

[1]) О. Вильманъ, Дидактика. Рус. пер. А. Дружинина М. 1908. II. 283. Glöckner, Die formalen Stufen bei Herbart und seiner Schule. Jahrbuch des Vereins f. wissenschaft. Pädag. 1892. 196 и др., 218 и др. O. Frick, Lehrproben und Lehrgänge. 1888. № 16. K. Richter, Die Herbart—Zillerschen formalen Stufen des Unterrichtes. 3 Auf. Leipz. 1908. 146—187. Kehr, Pägag. Blätter, 1884. 546. K. Häntsch, Herbarts pädagogische Kunst und von pädag. Kunst überhaupt. Leipz. 1907. 42—43. N. Tontscheff, Die Lehre von den Stufen des Unterrichts bei J. F. Herbart. Leipz. 1899. 41—47, 56.

[2]) Rein, Allgem. Schulzeitung, 1873. 247 и сл.

[3]) A. Gleichmann, Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts. 4 Auf. Langens. 1904. 5.

[4]) Sämtl. Werke II. 224—225. Pädag. Schrift. II 314—316, Rezension über Schulatlas mit Randzeichnungen v. K. Vogel, Jahrbuch des Vereins f. wissenschaft. Pädag. B. XXIV, 196.

ренности, и со ступенями интереса[1]). Оно должно вести ученика послѣдовательно черезъ всѣ ступени активности, начиная съ вниманія, и кончая дѣйствіемъ.

Въ виду особаго характера каждой большой группы интересовъ: познанія и участія, Гербартъ отдѣльно говоритъ о ступеняхъ интереса познанія и о ступеняхъ интереса участія.

Интересъ познанія направленъ на пріобрѣтеніе и усвоеніе представленій изъ міра природы и прекраснаго. Отсюда интересъ познанія развивается лишь въ двоякой стадіи: вниманія и ожиданія. Здѣсь не можетъ быть мѣста желанію и дѣйствію[2]).

Не то при интересѣ участія. Этотъ интересъ есть то состояніе нашей душевной активности, въ которомъ мы находимся, когда ставимъ себя внутренне въ положеніе другого или другихъ разумныхъ существъ, когда мы стараемся пережить то, что переживаютъ и они. Интересъ не долженъ ограничиваться проникновеніемъ въ переживанія другихъ и воспроизведеніемъ ихъ въ нашей личной внутренней жизни, этого мало. Мы должны, исходя отъ нихъ, придти къ дѣйствію на помощь и благо другого. Не достаточно уразумѣть внутренній міръ ближняго, надо желать помочь послѣднему, а затѣмъ и осуществить желаніе. Поэтому здѣсь интересъ не долженъ останавливаться на ступеняхъ вниманія и ожиданія, а долженъ подниматься къ ступенямъ желанія и дѣйствія. Такимъ образомъ, задача учителя въ области участія заключается въ возбужденіи активности ученика до ея высшей ступени—дѣйствія[3]). Мы уже знаемъ, что въ такомъ случаѣ активность выходитъ уже изъ рамокъ интереса, такъ какъ желаніе, обнаруживающееся въ исканіи, и дѣйствіе не принадлежатъ къ состоянію интереса.

Вслѣдствіе того, что обученіе должно, сообразно со своей цѣлью, вести ученика по ступенямъ многосторонности и инте-

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 179—184.
[2]) Тамъ же I. 182—183.
[3]) Тамъ же I. 182—183.

реса, оно должно приводить въ связь и согласованность ступени первой со ступенями второго. Это требованіе вытекаетъ изъ того, что обученіе есть единый процессъ, преслѣдующій единую цѣль. Эта цѣль—возбужденіе многосторонности интереса требуетъ, чтобы на каждой ступени многосторонности у питомца былъ возбуждаемъ интересъ. Иначе обученіе временами станетъ превращаться въ процессъ, не преслѣдующій своей основной задачи, т. е. у него будутъ такіе моменты, когда у питомцевъ интересъ склоненъ отсутствовать. Вотъ почему на каждой ступени многосторонности ребенокъ долженъ пройти всѣ стадіи въ развитіи интереса. Такимъ образомъ, въ области интереса познанія на всѣхъ четырехъ ступеняхъ многосторонности ребенокъ долженъ проявить активность и въ формѣ вниманія, и въ формѣ ожиданія. Въ области интереса участія на каждой ступени многосторонности ребенокъ долженъ пройти всѣ четыре момента въ развитіи своей душевной активности [1]).

Это пониманіе взаимоотношенія ступеней многосторонности и интереса отступаетъ отъ общепринятаго. Между тѣмъ оно является прямымъ логическимъ слѣдствіемъ изъ ученія Гербарта о ступеняхъ многосторонности и ступеняхъ интереса. Толковать его иначе, значитъ вносить произвольное воззрѣніе, непосредственно не оправдываемое словами Гербарта.

Въ соотвѣтствіи съ выставленными ступенями многосторонности Гербартъ приводитъ и рядъ требованій для дидактической дѣятельности преподавателя. Эта дѣятельность при обученіи должна показывать, связывать, поучать и философствовать [2]). Каждой ступени многосторонности соотвѣтствуетъ и одно опредѣленное требованіе. На ступени ясности обученіе должно показывать, на ступени ассоціаціи—связывать, на ступени системы —учить и на ступени метода—философствовать.

---

[1]) Тамъ же I. 170, 183.

[2]) Тамъ же I. 184, II. 443. Sämtl. Werke, II. 243—244.

Первыя два требованія понятны сами собой. Они соотвѣтствуютъ положенію, въ силу котораго ученика надо вести по ступенямъ ясности и ассоціаціи. Третье требованіе указываетъ на необходимость придавать изучаемому форму, удобную для пріобрѣтенія и удержанія его. Правило, законъ, понятіе, въ которые должно выливаться вновь пріобрѣтаемое знаніе, несомнѣнно, самая удобная форма знанія и для передачи его ученику, и для удержанія и усвоенія его послѣднимъ.

Четвертое требованіе—философствованіе соотвѣтствуетъ методу. Ученикъ долженъ самостоятельно пользоваться своимъ пріобрѣтеннымъ знаніемъ, примѣнять его. Философствовать это и значить умѣть самостоятельно разрѣшать, при посредствѣ усвоеннаго, различнаго рода вопросы, самостоятельно разбираться въ нихъ [1]).

Въ согласіи со ступенями интереса, правильнѣе духовной активности, Гербартъ отмѣчаетъ тѣ условія, которымъ должно отвѣчать обученіе на каждой ступени ея. Эти условія являются какъ бы наиболѣе характерными чертами, присущими обученію на опредѣленной ступени интереса. Правда, Гербартъ имѣетъ въ виду лишь интересъ участія, но мы въ правѣ, не перетолковывая словъ его, нѣкоторыя условія отнести къ интересу познанія.

Въ области интереса участія, говоритъ Гербартъ, обученіе должно быть наглядным, непрерывнымъ, возвышающимъ, вступающимъ въ дѣйствительность [2]). Эти требованія указываютъ на то, что на ступени вниманія обученія должно быть наглядным, на ступени ожиданія оно не должно прерываться, пока ученикъ не достигнетъ, не получитъ ожидаемаго, не добьется результатовъ. На ступени исканія оно должно возвышать питомца въ его желаніяхъ. Желаніе и требованія его къ себѣ должны ста-

---

[1]) Ср. H. Haase, Der ursprüngliche Sinn der Lehre von den Stufen des Unterrichts. Leipz. 1910. 110. Pädag. Schrift. I. 320.

[2]) Pädag. Schrift. I. 184.

новиться совершеннѣе, возвышеннѣе. На ступени дѣйствія обученія должно приводить питомца къ дѣйствованію по усвоеннымъ, по внѣдреннымъ въ душу принципамъ и правиламъ. Такъ, несомнѣнно, надо объяснять мысль и слова Гербарта.

Въ приведенной схемѣ отсутствуютъ соотвѣтствующія указанія на интересъ познанія. Изъ предыдущаго, однако, слѣдуетъ, что по отношенію къ этому интересу умѣстно примѣненіе двухъ первыхъ положеній, такъ какъ въ развитіи его Гербартъ отмѣчаетъ лишь двѣ ступени. Такимъ образомъ, признавая наше пониманіе въ данномъ пунктѣ правильнымъ, мы можемъ формулировать требованія Гербарта такъ: сообразно со ступенями интереса познанія—обученіе должно быть наглядным и непрерывнымъ, въ соотвѣтствіи со ступенями интереса участія оно должно быть наглядным, непрерывнымъ, возвышающимъ и вступающимъ въ дѣйствительность [1]).

Встрѣчаются у Гербарта и попытки привести въ связь ступени интереса съ возрастными періодами. Человѣческій возрастъ Гербартъ дѣлитъ на четыре періода; на раннее дѣтство, дѣтство, юность и зрѣлость. Каждый возрастъ обладаетъ своими особыми характерными чертами, которыя и должны быть приняты во вниманіе при воспитаніи. Эти особенности въ каждомъ періодѣ жизни человѣка стоятъ въ соотвѣтствіи съ періодами въ развитіи интереса: ребенку, говоритъ Гербартъ, подобаетъ вниманіе, отроку—ожиданіе, юношѣ—исканіе, зрѣлому человѣку—дѣйствованіе [2]). Этимъ словомъ Гербарта надо придавать широкое значеніе. Гербартъ вовсе не думаетъ утверждать неизмѣнность упомянутаго соотвѣтствія. Ими отмѣчается лишь нѣкоторое пре-

---

[1]) Ср. схемы: Rein, Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht. 3 Auf. Wien u. Leipz. 1881, 49. Gleichmann, Über Herbarts Lehre von den formalen Stufen. Langens. 1889, 33. Haase, упом. соч. 111. Vogel, Herbart oder Pestalozzi? 2 Auf. Hannov. 1893, 141. Bartles, Eine kritische Studie. Gera. 1880, 32 и др.

[2]) Pädag. Schrift. I. 183, 320. Sämtl. Werke VI. 366—367. VII. 392.

обладаніе въ томъ или иномъ періодѣ нашей жизни извѣстнаго момента духовной активности. Дѣтство есть періодъ преимущественнаго воспріятія, впитыванія впечатлѣній, обогащенія ими. Отрочество преимущественно время обработки впечатлѣній, упорядочиванія ихъ, приведеніе въ связь, уразумѣніе окружающаго. Оно время нетерпѣливой, порывистой жажды знать, постичь все. Юношескій возрастъ—періодъ исканій, желаній, зрѣлость—періодъ, главнымъ образомъ, дѣйствій.

Конечно, дѣйствуетъ и дитя, но эти дѣйствія вовсе не представляютъ изъ себя дѣйствій по сознательно поставленнымъ принципамъ и цѣлямъ. Стремится къ познанію также каждый возрастъ, но лишь въ отроческомъ періодѣ жизни замѣчается особенная жажда знанія, ненасытимая потребность, безпокойное томленіе духа все рѣшить, все понять и т. д.

Изслѣдуемой схемой ставится, слѣдовательно, требованіе, чтобы обученіе на первыхъ порахъ жизни человѣка направлено было прежде всего на пріобрѣтеніе большого количества ясныхъ, раздѣльныхъ, точныхъ представленій, во второмъ періодѣ обученіе должно особенно обратить вниманіе на обработку ихъ, въ третьемъ—на развитіе возвышенныхъ, благородныхъ желаній, чтобы на этой почвѣ, въ концѣ концовъ, могъ создаться нравственный, дѣятельный характеръ [1]).

Относительно соотвѣтствія ступеней многосторонности возрастнымъ періодамъ Гербартъ высказался лишь вскользь въ одномъ мѣстѣ [2]). Высшая ступень углубленія, говоритъ онъ, подобаетъ ранней юности, наивысшее осмысливаніе болѣе поздней, совершенное соединеніе того и другого—зрѣлому возрасту. Это мѣсто, конечно, не даетъ возможности строить какую-либо болѣе или менѣе устойчивую схему такого соотвѣтствія, почему нельзя согласиться съ тѣми, кто думаетъ, будто въ отдѣль-

---

[1]) Ср. S. Strüber, Willens und Charakterbildung bei Herbart und Wundt. Eichsf. 1906, 33—36.

[2]) Pädag. Schrift. II. 404.

ныхъ періодахъ возраста, должна преобладать опредѣленная ступень многосторонности [1]). Такое утвержденіе выходитъ за предѣлы того, что можно найти по данному вопросу у Гербарта.

dd). Интересъ, какъ факторъ, опредѣляющій нормы и формы обученія.

Интересъ, какъ факторъ, опредѣляющій нормы и формы обученія.

Общая предпосылка для той роли интереса, которая заключается въ опредѣленіи имъ нормъ и формъ обученія, если держаться близко словъ Гербарта, такова: въ центрѣ обученія долженъ стоять ученикъ, а не учитель. Самодѣятельное пріобрѣтеніе и усвоеніе знанія ученикомъ дѣлаетъ роль учителя вспомогательной.

Обученіе, говоритъ Гербартъ, должно давать направленіе мыслямъ и стремленіямъ дѣтей и обращать ихъ на правильный путь. При этомъ оно дѣлаетъ дѣтей отчасти пассивными, но эта пассивность не должна дѣйствовать подавляющимъ образомъ. Оно скорѣе должно вызывать стремленіе къ лучшему... Такое ученіе, которое ведетъ только къ пересказу, почти всегда дѣлаетъ дѣтей пассивными, такъ какъ, пока оно продолжается, оно не позволяетъ возникать представленіямъ, которыя безъ него явились бы у дѣтей. Напротивъ, въ дѣятельности воображенія и играхъ, слѣдовательно, и въ обученіи, связанномъ съ ними, преобладаетъ свободная дѣятельность представленій [2]).

Обученіе, такимъ образомъ, должно давать дѣтямъ подходящій матеріалъ, направлять ихъ мысли, предоставляя затѣмъ имъ идти своимъ путемъ, пока они не собьются и не потребуютъ помощи со стороны учителя. Не всякая самодѣятельность, по словамъ Гербарта, желательна, а только правильная и въ правильной мѣрѣ [3]). Духовная дѣятельность ученика при обученіи должна быть сравнительно свободной, подобной той, какую мы находимъ въ играхъ дѣтей.

---

[1]) M. Reiniger, Lehrverfahren nach Herbartschen Grundsätzen. Die Volksschule 1909, Heft IV. 15. F. Franke, J. Herbarts. Grundzüge seiner Lehre. Leipz. 1909. 153.

[2]) Pädag. Schrift. I. 321.

[3]) Тамъ же I. 320—321.

Въ соотвѣтствіи съ этими воззрѣніями Гербартъ выставляетъ рядъ требованій, опредѣляющихъ въ основѣ дѣятельность учителя.

1. Обученіе не должно быть слишкомъ обременительнымъ, требовать много времени. Оно не должно, однимъ словомъ, отнимать свойственную юношеству живость [1]).

2. Оно не должно быть слишкомъ труднымъ. Нельзя забывать, говоритъ Гербартъ, что каждой новой ступени, достигаемой обученіемъ, соотвѣтствуетъ извѣстная способность къ апперцепціонному вниманію [2]).

Духовная дѣятельность ребенка во время обученія должна протекать легко, ему все должно представляться яснымъ, быть пріятнымъ, какъ при игрѣ. Ребенокъ долженъ постоянно сознавать свои успѣхи, знать, что онъ преодолѣваетъ трудности усвоенія.

3. Школа должна оставлять просторъ для свободныхъ занятій учащихся. Каждый воспитанникъ долженъ имѣть время и возможность заниматься по собственному выбору тѣмъ, что ему нравится, чѣмъ онъ желаетъ заниматься; въ этомъ и будетъ сказываться возможность для каждаго развиваться сообразно съ его индивидуальными наклонностями и свойствами [3]).

4. Необходимо избѣгать однообразія. Предметы обученія должны смѣняться, иначе живость дѣтей уменьшится и самодѣятельность ихъ станетъ падать. Вообще дѣятельность дѣтей должна здѣсь уподобиться той, какую они проявляютъ въ играхъ [4]). Однако, въ угоду разнообразію труда послѣдній не долженъ разбрасываться и вырождаться въ рапсодію безъ цѣли. Онъ долженъ имѣть такую организацію, чтобы въ собственномъ богатствѣ могъ найти необходимое разнообразіе [5]).

---

[1]) Тамъ же I. 320, 355.
[2]) Тамъ же I. 353.
[3]) Тамъ же I. 356.
[4]) Тамъ же I 217, 320, 355—356.
[5]) Тамъ же I. 218.

5. Внѣшнія условія должны быть благопріятны для дѣтской дѣятельности. Школьное зданіе, его обстановка и пр. не должны подавлять духъ ребенка, угнетать его [1]).

6. Внутреннія условія обученія должны обезпечить постоянное бодрственнсе, дѣятельное состояніе духа питомца. Въ своей дѣятельности преподаватель долженъ постоянно имѣть въ виду всѣ тѣ условія, которыя способны вызывать, поддерживать и усиливать интересъ. Въ виду того. что интересъ, какъ психическій феноменъ, есть непроизвольнсе вниманіе, то всѣ условія, которыя дѣлаютъ возможнымъ это вниманіе или благопріятствуютъ его теченію, являются и условіями интереса [2]).

Среди такихъ условій Гербартъ отмѣчаетъ сначала тѣ, которыя опредѣляютъ процессъ примитивнаго вниманія:

a) Вниманіе, примитивное, или первичное, говоритъ Гербартъ, зависитъ прежде всего отъ силы воспріятія [3]). Яркіе цвѣта, громкіе голоса замѣчаются легче, нежели темные цвѣта и слабые звуки [4]). Этому требованію соотвѣтствуетъ примѣненіе наглядности. Имѣя дѣло съ дѣтьми, всегда надо предпочесть реальную, чувственную наглядность, хотя бы даже изображеніе предмета, простому описанію [5]).

b) Второе условіе предполагаетъ соблюденіе мѣры въ самой силѣ воспріятія. Сильныя воспріятія могутъ легко притупить воспріимчивость, почему съ теченіемъ времени и ростомъ дѣтей воспріятія въ своей силѣ должны ослабѣвать [6]). Несомнѣнно въ духѣ Гербартовскихъ взглядовъ было бы требованіе не злоупотреблять наглядностью. Обученіе должно возбуждать самодѣятельность, ученикъ долженъ исправлять и пополнять свой опытъ, по возможности, самъ. Чрезмѣрное же примѣненіе наглядности способно обречь и учителя, и, главное, ученика на

---

[1]) Тамъ же I. 355—356.
[2]) Тамъ же I. 320—329.
[3]) Тамъ же I. 322.
[4]) Тамъ же I. 322, II. 411—412.
[5]) Тамъ же I. 323, 387—388, 409 и др. II. 415—416.
[6]) Тамъ же I 323.

пассивную роль: перваго—на роль показывающаго, второго—пассивно воспринимающаго. Это же условіе предполагаетъ также и умѣренность въ сообщеніи ученику новаго матеріала. Слишкомъ много новаго способно притупить вниманіе, подавить ученика. Не способно вызвать и поддержать вниманіе и все слишкомъ новое или новое, но въ излишне маломъ количествѣ [1]).

c) Третье условіе заключается въ требованіи избѣгать при обученіи различныхъ противопоставленій и контрастовъ. Если говоритъ Гербартъ, во время обученія вызываются или вообще имѣются на лицо у ученика представленія противоположнаго характера, то они дѣйствуютъ, какъ препятствіе противъ новаго [2]). Особенно при началѣ обученія надо остерегаться неупорядоченности міра представленій у дѣтей. Когда быстро нагромождаются изучаемые факты, новое не расчленяется достаточно, совершается быстрый переходъ отъ одного къ другому, то вниманіе не въ состояніи слѣдить за всѣмъ, ребенокъ не можетъ подавлять выступающихъ противорѣчій, несогласованности и пр. Его воспріимчивость падаетъ. Такіе же неблагопріятные результаты получаются и при быстромъ, рѣзкомъ переходѣ отъ одного предмета обученія къ другому, мало имѣющему соприкосновенія съ первымъ, обладающему слабой связью съ послѣднимъ [3]).

d) Четвертое условіе—соблюденіе требованія, чтобы наличныя представленія находились въ равновѣсіи [4]). Равновѣсіе достигается путемъ остановокъ, паузъ, вводныхъ мѣстъ, отступленій при обученіи въ избранныхъ мѣстахъ. Ученикъ на такихъ мѣстахъ можетъ отдохнуть. Новое выводитъ кругъ представленій изъ равновѣсія, оно приводитъ его въ движеніе. Надо время отъ времени давать представленіямъ возможность придти въ относительно спокойное состояніе. Они должны улечься и упорядочиться [5]).

---

[1]) Sämtl. Werke V. 456.
[2]) Pädag. Schrift. I. 322.
[3]) Тамъ же I. 322.
[4]) Тамъ же I. 323.
[5]) Тамъ же I. 323. II. 411, 414—415.

Чтобы постигнуть тонъ ранняго обученія, говоритъ Гербартъ, слѣдуетъ обратиться къ писателямъ образцовымъ, особенно къ народнымъ, напр., къ Гомеру[1]). Вообще эти писатели соблюдаютъ всѣ главнѣйшія правила, въ силу которыхъ возбуждается примитивное вниманіе. Въ изложеніи ихъ мы не находимъ скачковъ, но оно не остается и неподвижнымъ. Изложеніе всегда является легкимъ движеніемъ впередъ... Одна и та же нить приводитъ мало по малу къ сильнымъ контрастамъ. Въ изложеніи не нагромождаются безъ толку рѣзкія противоположности, оно не заставляетъ противорѣчивыя представленія вытѣснять одно другое и не оставляетъ въ умѣ пустоты[2]).

Образцовымъ писателямъ и долженъ слѣдовать учитель въ своихъ дѣйствіяхъ.

Всѣ упомянутыя четыре условія необходимо соблюдать также и при возбужденіи апперцептивнаго вниманія. Кромѣ нихъ Гербартъ указываетъ еще на одно существенно важное для даннаго рода вниманія: на правильную, достаточную подготовку къ новому. Непосредственно передъ тѣмъ, какъ ученики сами приступятъ къ работѣ, говоритъ Гербартъ, слѣдуетъ вводить ихъ въ кругъ тѣхъ представленій, къ которымъ относится эта работа[3]). Это условіе, конечно, опредѣляется сущностью самаго процесса апперцепціи. Чтобы новое было усвоено, оно должно вступить во взаимодѣйствіе со старымъ. Слѣдовательно, новое должно воспроизвести болѣе старыя массы представленій. Послѣднія уже должны быть наготовѣ къ соединенію съ новымъ, если мы желаемъ, чтобы апперцепція протекала непринужденно и интенсивно. Этимъ условіемъ ставится требованіе дѣлать въ началѣ урока краткое обозрѣніе того, о чемъ будетъ идти рѣчь на урокѣ[4]). Сюда же относится и другое требованіе: обученіе должно

---

[1]) Тамъ же I. 323.
[2]) Тамъ же I. 324.
[3]) Тамъ же I. 325.
[4]) Тамъ же I. 325.

исходить отъ наличнаго круга представленій у дѣтей. Учитель долженъ, такимъ образомъ, узнать, какія представленія изъ данной области онъ можетъ встрѣтить у дѣтей, какія будутъ отсутствовать. Словомъ, ему долженъ быть извѣстенъ кругъ дѣтскихъ представленій. Если на лицо не имѣется соотвѣтствующихъ представленій, обученіе должно, прежде чѣмъ сообщать новое, создать ихъ. Обученіе, говоритъ Гербартъ, имѣетъ задачу восполнить опытъ и общеніе. Если то и другое отсутствуютъ, необходимо предварительно создать ихъ и при томъ съ надлежащей основательностью. Послѣдующія знанія всегда опираются на предыдущія, съ которыми они должны быть связаны[1]). Такимъ образомъ, все слишкомъ новое не можетъ возбуждать вниманія. Изъ природы апперцепціи слѣдуетъ, что чѣмъ обильнѣе связи новаго со старымъ, чѣмъ онѣ многостороннѣе, тѣмъ лучше происходитъ усвоеніе и закрѣпленіе новаго. Если въ новомъ ученикъ способенъ усмотрѣть много сторонъ, если оно связано со многими группами болѣе старыхъ представленій, новое способно вызвать болѣе сильное и продолжительное вниманіе.

Важнѣйшихъ формъ обученія, способнаго возбуждать многосторонній интересъ, у Гербарта три: обученіе просто изображающее, аналитическое и синтетическое.

а) Просто изображающее обученіе. Обученіе въ этой формѣ представляетъ наглядно ребенку все то, что имѣетъ достаточно сходства и связи съ тѣмъ, что ребенокъ наблюдалъ до этого[2]). Оно должно подражать опыту[3]). Эту задачу, несомнѣнно, надо понимать такъ, что тамъ, гдѣ у ученика отсутствуетъ подлинный живой опытъ, тамъ изображающее обученіе должно создать таковой, прибѣгая къ дѣтской фантазіи[4]). Обученіе, говоритъ Гербартъ, восполняетъ опытъ и общеніе. Эти двѣ основы дол-

---

[1]) Тамъ же I. 325—326.
[2]) Тамъ же I. 190.
[3]) Тамъ же I. 341.
[4]) A. Gleichmann, Der bloss darstellende Unterricht Herbarts. 2 Auf. Langens. 1904. 13.

жны существовать до него[1]). Слѣдовательно, если у ученика отсутствуетъ такая основа, ее надо создать: просто изображающее обученіе и создаетъ ее. Удачное описаніе, по словамъ Гербарта, расширяетъ кругъ опыта ребенка[2]). Въ этомъ его значеніе. Подлиннаго опыта, возникающаго подъ воздѣйствіемъ дѣйствительности, конечно, обученіе создать не можетъ, но зато оно при посредствѣ дѣтской фантазіи можетъ создать то, что, до извѣстной степени, способно замѣнить его. Оттого-то обученіе въ этой формѣ должно такъ изображать и описывать предметъ, чтобы ученику казалось, будто онъ видитъ его въ дѣйствительности[3]).

Основное требованіе для просто изображающаго обученія — подражаніе опыту. Это подражаніе, съ одной стороны, означаетъ, что учитель при такой формѣ обученія долженъ заставлять дѣйствовать психическія стороны ученика, помощью которыхъ воспринимается и становится достояніемъ сознанія *любой* предметъ дѣйствительности, съ другой—такое обученіе должно, по возможности, точно и полно возсоздавать дѣйствительность. Словомъ, просто изображающее обученіе должно замѣнять и опытъ и общеніе. Вмѣсто этихъ настоящихъ источниковъ знанія теперь выступаетъ другой, замѣняющій ихъ[4]).

Примѣняется просто изображающее обученіе только къ предметамъ, которые можно видѣть и слышать[5]). Учитель долженъ обратить особое вниманіе на эту форму обученія. Кто, говоритъ Гербартъ, хорошо овладѣетъ ею, тотъ навѣрное овладѣетъ и интересомъ ученика[6]).

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 325.
[2]) Тамъ же I. 343.
[3]) Тамъ же I. 190, 342.
[4]) A. Jonas, Darstellender, zerlegender, lehrender Unterricht. Leipz. 1910. 71. K Just, Der darstellende Unterricht. Jahrbuch des Vereins f. wissenschaft. Pädagogik. 1907. 164—165.
[5]) Pädag. Schrift. I. 189—190, 342.
[6]) Тамъ же I. 342.

b) Вторая форма обученія—аналитическая. Есть путь, говоритъ Гербартъ, отъ отдѣльныхъ признаковъ и формъ—къ вещамъ, въ которыхъ они соединены, есть также обратный путь—отъ вещей къ признакамъ, на которые онѣ разлагаются. Первый путь аналитическое обученіе, второй—синтетическое [1]). Аналитическое обученіе, разлагая частнсе, которое оно имѣетъ передъ собой, восходитъ къ области общаго [2]). Всякій мыслящій преподаватель, думаетъ Гербартъ, самъ придетъ къ необходимости разлагать массы представленій, залегающія въ головѣ дѣтей и увеличенныя въ числѣ путемъ чисто изображающаго обученія, и послѣдовательно сосредоточивать вниманіе на незначительныхъ и самыхъ незначительныхъ деталяхъ, чтобы ввести во всѣ представленія ясность и чистоту [3]). Если удачной изобразительностью, умѣлымъ описаніемъ расширяется кругъ опыта ребенка, то анализъ дѣлаетъ этотъ опытъ болѣе поучительнымъ. Опытъ нельзя назвать учителемъ, способнымъ вести правильное обученіе. Онъ не соблюдаетъ правила: идти отъ простого къ сложному, но забрасываетъ массой вещей и фактовъ, пониманіе которыхъ часто можетъ быть только запутаннымъ. Въ виду того, что онъ даетъ связь вещей прежде отдѣльныхъ элементовъ, на долю обученія падаетъ задача—привести этотъ обратный ходъ въ правильный порядокъ жизни [4]). Такимъ образомъ, аналитическое обученіе предполагаетъ наличность опыта. Этотъ опытъ оно перерабатываетъ, упорядочиваетъ путемъ расчлененія на составные элементы, подробнымъ всестороннимъ изслѣдованіемъ каждаго элемента оно придаетъ матеріалу, доставленному опытомъ, ясность и словесное обозначеніе [5]).

c) Третья форма обученія—синтетическая. Это путь отъ отдѣльныхъ признаковъ къ вещамъ [6]). Синтетическимъ обу-

---

[1]) Тамъ же I. 187. Sämtl. Werke II 160.
[2]) Тамъ же I. 191.
[3]) Тамъ же I. 290.
[4]) Тамъ же I. 343.
[5]) Тамъ же I. 192, 343.
[6]) Тамъ же I. 187.

ченіемъ, говоритъ Гербартъ, можно назвать всякое обученіе, въ которомъ учитель самъ непосредственно опредѣляетъ сочетаніе элементовъ того, чему онъ долженъ обучать. Есть синтезъ, подражающій опыту и синтезъ, состоящій въ сознательномъ составленіи цѣлаго изъ элементовъ, предварительно представленныхъ въ отдѣльности[1]). О синтезѣ, подражающемъ опыту, уже шла рѣчь выше. Синтезъ второго рода предполагаетъ наличность опыта и обхожденія. Онъ принимаетъ ихъ, какъ они есть, но пользуется ими въ соотвѣтствіи съ задачами обученія, т. е. разсматриваетъ данныя опыты и общенія съ образовательной точки зрѣнія. Синтетическое обученіе воздвигаетъ зданіе мыслей[2]). Задача его направлена на организацію круга представленій. Расчлененные анализомъ элементы соединяются, представленія сочетаются и группируются въ цѣлое, создается картина дѣйствительности[3]).

Синтетическое обученіе должно предлагать дѣтямъ предметы, способные создавать интересъ продолжительный и дающій отъ себя развѣтвленія, простирающіяся далеко вокругъ него[4]). При этой формѣ обученія особенно необходимо строго сообразоваться съ развитіемъ апперцептивнаго вниманія[5]). Путь усвоеніе новаго при синтетическомъ обученіи можетъ быть двоякимъ. Можно, говоритъ Гербартъ, или вставлять новыя знанія въ уже существующія, или продолжать начатое обученіе, т. е. прибавлять послѣдовательно. Первый путь болѣе легкій, такъ какъ здѣсь на встрѣчу новому представленія являются сами собой; они поднимаются свободно, когда мы помѣщаемъ ученика въ уже извѣстный ему кругъ представленій[6]). Второй путь болѣе трудный.

---

[1]) Тамъ же I. 341.
[2]) Тамъ же I. 192.
[3]) Тамъ же I. 194—195, 341, 351 и др. Sämtl. Werke II. 160.
[4]) Pädag. Schrift. I. 351.
[5]) Тамъ же I. 353.
[6]) Тамъ же I. 353.

Новое здѣсь лишь одной частью, одной стороной присоединяется къ старому: своимъ исходнымъ пунктомъ [1]). Однако, можно пользоваться и среднимъ путемъ: съ одной стороны, вставлять знаніе между многими вызванными представленіями, и съ другой, послѣдовательно прибавлять новое и связывать его со свободно поднимающимися представленіями [2]).

При изученіи математики и реальныхъ предметовъ заслуживаетъ предпочтеніе концентрическая система, т. е. первый путь, при изученіи языковъ такой методъ можетъ быть примѣненъ тогда, когда ученикъ уже достаточно ознакомился съ языкомъ [3]).

Всѣ эти методическія и дидактическія требованія должны въ своей совокупности возбуждать и поддерживать многосторонность интереса. Въ нихъ заключается при умѣломъ пользованіи ими то, что Гербартъ назвалъ искусствомъ обученія. Пользуясь ими, учитель, думаетъ Гербартъ, въ правѣ разсчитывать на осуществленіе задачъ обученія. Но какимъ образомъ, однако, учитель сможетъ воочію убѣдиться въ томъ, что его преподаваніе дѣйствительно стоитъ на вѣрномъ пути? Гдѣ ученики, говоритъ Гербартъ, не обнаруживаютъ радостнаго прилежанія, съ которымъ они охотно изучаютъ предметъ, тамъ, слѣдовательно, отсутствуетъ то, что должно было бы случиться, хотя бы результаты испытаній и были бы хорошими [4]). Въ этомъ случаѣ отсутствуетъ то, что является слѣдствіемъ обученія, возбуждающаго интересъ,—радостный, свободный, а не подневольный, тяжелый трудъ ученика. Интересъ, такимъ образомъ, долженъ влечь за собой радость.

c). Интересъ, какъ побужденіе къ самодѣятельности.

Въ заключеніе мы должны еще упомянуть о существованіи мнѣнія, согласно которому интересу у Гербарта приписывается

---

[1]) Тамъ же I. 353.
[2]) Тамъ же I. 353.
[3]) Тамъ же I. 353, 354.
[4]) Тамъ же II. 260.

роль стимула къ самодѣятельности. Если, говоритъ А. Вальземанъ, правильно интерпретировать Гербарта, то нельзя отожествлять интереса съ самодѣятельностью. Интересъ надо понимать, какъ побужденіе къ самодѣятельности[1]). Мы должны рѣшительно отклонить всякую мысль разсматривать Гербартовскій интересъ, какъ стимулъ къ самодѣятельности и къ обученію. Нигдѣ у Гербарта онъ не играетъ роли средства, побужденія. Вездѣ онъ цѣль. Не говоря уже о прямыхъ словахъ Гербарта, что интересъ есть самодѣятельность, все обученіе, преслѣдующее цѣль возбужденія многосторонности интереса, теряетъ въ такомъ случаѣ свой смыслъ. Задачей обученія тогда было бы возбужденіе многосторонности побужденій къ самодѣятельности, совершенно непонятная задача. Самое дѣленіе интереса, его ступени, пріемы и методы возбужденія и пр., все это было бы также не понятно, если держаться воззрѣнія Вальземана. При томъ имѣется нѣсколько мѣстъ, гдѣ Гербартъ высказывается ясно по вопросу объ интересѣ, какъ средствѣ. Если бы интересъ, говоритъ Гербартъ, не былъ цѣлью обученія, его слѣдовало бы признать единственнымъ средствомъ придать нѣкоторую прочность результатамъ обученія[2]). Эти слова ясно и рѣшительно противорѣчатъ утвержденію Вальземана. О томъ же говоритъ Гербартъ и въ своемъ сочиненіи, посвященномъ разсмотрѣнію педагогическихъ воззрѣній Граффа, раздѣлявшаго точку зрѣнія Гербарта на задачи обученія: извѣстно требованіе, говоритъ Гербартъ, предъявляемое учителямъ — стараться заинтересовать учениковъ въ томъ, чему они ихъ учатъ. Но обыкновенно это требованіе понималось такъ: ученіе — цѣль, интересъ — средство. Я же понимаю отношенія между тѣмъ и другимъ какъ разъ наоборотъ[3]).

I.). Оцѣнка воззрѣній Гербарта на интересъ.

10. Теперь попытаемся сдѣлать оцѣнку ученія Гербарта объ интересѣ.

---

[1]) A. Walsemann, Das Interesse и пр. 118.
[2]) Pädag Schrift. I. 351.
[3]) Тамъ же II. 286.

Въ воззрѣніяхъ на природу интереса Гербартъ отступилъ отъ господствующаго въ его время пониманія ея: интересъ у него лишенъ совершенно эмоціональнаго характера. Онъ чисто интеллектуалистическій феноменъ. И до Гербарта и послѣ него интересъ ставился въ связь со вниманіемъ въ его непроизвольной, или пассивной формѣ, то какъ феноменъ, предшествующій вниманію и его возбуждающій, то часто за нимъ слѣдующій, то ему сопутствующій и пр. Гербартъ прямо и рѣшительно отожествилъ интересъ съ непроизвольнымъ вниманіемъ. На учителя онъ возложилъ задачу на каждомъ урокѣ непрестанно вызывать и поддерживать это вниманіе. Такая задача обусловливалась чрезвычайно важной ролью вниманія вообще, въ частности непроизвольнаго, въ психической жизни человѣка. Вниманіе для Гербарта было дѣятельнымъ, возбужденнымъ состояніемъ духа, активностью послѣдняго, которая творитъ и создаетъ весь душевный міръ человѣка, является источникомъ его. Благодаря вниманію сознаніе обогащается содержаніемъ, оказывается способнымъ сосредоточиваться и подниматься до наибольшей ясности, черезъ него представленія получаютъ сознаніе и жизнь, становятся силой, которая изъ внутренней можетъ стать и внѣшней, превратившись въ человѣческое дѣйствіе. Въ своей непроизвольной формѣ вниманіе является для Гербарта духовной самостоятельностью, безъ усилій со стороны человѣка, непринужденно, легко и свободно создающей міръ представленій, его расширяющей, организующей и упорядочивающей.

1. Мы оставляемъ въ сторонѣ вниманіе, какъ психическій феноменъ. Съ этой точки зрѣнія оно уже достаточно разобрано и сторонниками а, главное противниками Гербартовскій психологіи, и остановимся лишь на его педагогическомъ значеніи. Мы уже знаемъ, что вниманію, выступающему въ педагогикѣ Гербарта въ видѣ интереса, придано здѣсь Гербартомъ исключительное значеніе.

Мы не можемъ, несмотря на первостепенную роль процессовъ вниманія для нашей душевной жизни, все же согласиться съ Гербартомъ въ томъ, чтобы цѣлью воспитанія, правильнѣе обу-

ченія, было возбужденіе интереса. Правда, въ современной педагогикѣ раздаются голоса среди психологовъ и педагоговъ, и не раздѣляющихъ психологическихъ и педагогическихъ воззрѣній Гербарта, о необходимости признать за основную задачу обученія: формированіе и развитіе вниманія. Примѣромъ тому можетъ служить виднѣйшій [1]) изъ современныхъ итальянскихъ философовъ и психологовъ—Р. Ардиго со своими послѣдователями. Въ психологіи Ардиго стоитъ на эволюціонной точкѣ зрѣнія, въ педагогикѣ на соціальной, т. е. на противоположныхъ Гербарту точкахъ зрѣнія, и между тѣмъ Ардиго сходится въ общемъ съ Гербартомъ въ опредѣленіи цѣли обученія. Такимъ образомъ, правильность взгляда Гербарта на задачу обученія, какъ бы получаетъ подкрѣпленіе изъ иной, чуждой Гербарту, области.

Цѣль обученія, по воззрѣніямъ Ардиго, формированіе и развитіе вниманія. И то и другое должно вести къ тому, чтобы образовать навыки, дать извѣстнымъ представленіямъ наибольшую силу, при которой они могли бы направлять мысль и дѣятельность. Талантъ учителя зависитъ преимущественно отъ его умѣнія дѣлать ребенка внимательнымъ. Педагогика есть искусство удерживать и постепенно усиливать вниманіе [2]).

Но сходясь съ Гербартомъ въ признаніи, что вниманіе при обученіи это все, Ардиго расходится съ нимъ въ очень существенномъ: конечной задачей обученія для Ардиго является произвольное вниманіе, непроизвольное же должно служить лишь исходнымъ пунктомъ. Слѣдуя Рибо, Ардиго считаетъ первую форму вниманія болѣе высокой и болѣе соотвѣтствующей современной ступеніи въ эволюціи сознанія. Уже въ самомъ раннемъ дѣтствѣ, говорятъ, въ періодъ дошкольнаго возраста, воспитаніе

---

[1]) C. Andreae, Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik. Leipz. 1911. 119.

[2]) R. Ardigo, La scienza dell' educazione. 2 ed. Padouve-Verone. 1903. 114, 115 и сл. Ср. Р. Ришаръ, Экспериментальная педагогика. Рус. переводъ. М. 1914. 50.

должно ставить себѣ задачу формировать и развивать это вниманіе. Усматриваютъ недочеты въ дѣятельности дѣтскихъ садовъ и домовъ ребенка именно въ томъ, что въ этихъ учрежденіяхъ отсутствуетъ культура произвольнаго вниманія [1]). Такимъ образомъ, даже кто цѣлью воспитанія, подобно Гербарту, ставитъ вниманіе, все же расходится съ Гербартомъ въ выборѣ самой формы вниманія. Еще, конечно, въ большей степени расходятся съ Гербартомъ тѣ педагоги, и такихъ большинство не—Гербартіанцевъ, которые вниманію при воспитаніи приписываютъ значеніе условія или средства для достиженія тѣхъ или иныхъ цѣлей воспитанія. Но и при такомъ пониманіи роли вниманія далеко не у всѣхъ выдвигается непроизвольное вниманіе. Множество крупнѣйшихъ современныхъ педагоговъ большее значеніе приписываетъ именно произвольному, а не непроизвольному вниманію. Извѣстно, говоритъ, Мейманъ, что Гербартъ высказывалъ требованіе, чтобы учитель на всѣхъ урокахъ по возможности старался пробуждать въ дѣтяхъ непроизвольное вниманіе. Но это односторонній взглядъ... Конечно, всегда будетъ преимуществомъ, если учитель умѣетъ привлечь вниманіе ребенка, дѣлая преподаваемый предметъ интереснымъ. Однако, такъ же необходимо, чтобы дѣти научались быть намѣренно внимательными и въ тѣхъ случаяхъ, когда предметъ не интересенъ. Въ позднѣйшей жизни намъ большей частью приходится намѣренно быть внимательными и мы не всегда можемъ дожидаться, пока предметъ нашихъ занятій возбудитъ въ насъ интересъ. Вниманіе же такого рода можетъ въ очень значительной мѣрѣ быть воспитано. Поэтому, я ставляю выше воспитательное значеніе произвольнаго вниманія, чѣмъ вниманія непроизвольнаго [2]). По существу не такъ значительно расходится съ

---

[1]) U. Saffiotti, Montessori's pägag. Versuch der „Case dei bambini" in der Kindergartenbewegung. Zeitschrift für pädag. Psychologie und experimentelle Pädagogik. 1914. I. 14.

[2]) Э. Мейманъ, Лекціи по экспериментальной педагогикѣ. Рус. перев. подъ ред. Виноградова 3 изд. М. 1914. 186. Его же,

Мейманомъ и Джемсъ, несмотря на его поддержку ученія Гербарта объ интересѣ [1]). Впрочемъ, Джемсъ въ послѣднемъ случаѣ имѣетъ въ виду скорѣе посредственый интересъ, а не непосредственный, о которомъ единственно по Гербарту и можетъ идти рѣчь при обученіи. При всякомъ преподаваніи бываетъ масса такого матеріала, говоритъ Джемсъ, который неизбѣжно долженъ остаться скучнымъ, непривлекательнымъ, и которому оказывается невозможно придать сколько-нибудь прочный интересъ даже и черезъ посредство ассоціацій... Отсюда приходится возбуждать произвольное вниманіе, направляя его на изучаемый предметъ [2]). Несомнѣно, говоритъ Джемсъ въ другомъ мѣстѣ, большая часть школьной работы (до тѣхъ поръ, пока она не стала привычной и автоматичной) непріятна и можетъ быть выполняема только въ томъ случаѣ, если мы будемъ отъ времени до времени произвольно направлять на нее наше вниманіе [3]). Въ ученіи о волѣ у Джемса произвольному вниманію отведена чрезвычайно важная роль. Сущность моральнаго долга, говоритъ Джемсъ, состоитъ въ усиліи вниманія, при помощи котораго мы удерживаемъ въ сознаніи такую идею, которая безъ этого была бы изгнана изъ него другими находящимися въ немъ стремленіями [4])... Оттого-то прежде всего надо ученикамъ внушать извѣстный запасъ соотвѣтствующихъ идей и затѣмъ развить въ нихъ способность къ напряженію произвольнаго вниманія для того, чтобы они были въ состояніи удерживать въ сознаніи правильныя идеи, хотя бы эти послѣднія были имъ даже непріятны [5]). Во всемъ этомъ процес-

---

Abriss der experimentellen Pädagogik. Leipz. и Berl. 1914. 91. Его же, Intelligenz und Wille. 2 Auf. Leipz. 1918. 25—26.

[1]) У. Джемсъ, Психологія въ бесѣдахъ съ учителями. Рус. пер. подъ ред. В. Ивановскаго. 2 изд. М. 1905. 92—100.

[2]) Тамъ же 94.

[3]) Тамъ же 98.

[4]) Тамъ же 163.

[5]) Тамъ же 165.

сѣ центральнымъ пунктомъ является напряженіе произвольнаго вниманія. На немъ колеблется наша нравственная судьба... Въ школѣ, поэтому, упражненіе волевого вниманія должно считаться одной изъ самыхъ главныхъ сторонъ воспитанія [1]). То обстоятельство, что непроизвольное вниманіе является для Джемса исходнымъ пунктомъ для воспитанія произвольнаго вниманія, конечно, ничуть не противорѣчитъ нашему утвержденію о положеніи, занимаемомъ Джемсомъ по вопросу о воспитаніи вниманія. Такую же точку зрѣнія относительно произвольного вниманія, какъ одной изъ задачъ воспитанія, отстаиваютъ и многіе второстепенные психологи и педагоги[2]). Само собой понятно, что всѣ тѣ психологи, кто вниманіе принимаетъ за „внутреннюю волю", должны стоять за воспитаніе произвольнаго вниманія. Знаменательно то, что и среди Гербартіанцевъ замѣтно теченіе, выдвигающее на первый планъ при воспитаніи рядомъ съ непроизвольнымъ вниманіемъ—произвольное. Въ Lexikon der Pädagogik, издаваемомъ при особо близкомъ участіи Вильмана, чѣмъ уже опредѣляется, до извѣстной степени, Гербартіанское направленіе изданія, составитель статьи объ интересѣ прямо заявляетъ, что онъ становится на сторону Мюнха, Джемса, Меймана, мы сюда присоединимъ также Паульсена [3]), Гаудига [4]), въ вопросѣ о роли интереса и вниманія. Обученіе должно пріучать ученика

---

[1]) Тамъ же 165, 166. Ср. Его же, Психологія, пер. И. Лапшина изд. VI. 1911. 395—401. The principles of Psyhologie. London. 1890. II. 559—569.

[2]) Напр. Habrich, Pädagogiche Psychologie. II. B. 4 Auf. Kempten und München. 1913. 104—107. A. Stössner, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. 4 Auf.. 1913. 101—102. K. Heilmann-Handbuch der Pädagogik I. B. 7 Auf., Leipz, 1903. 69. L. Cellé, rier, Esquisse d'une science pédagogique. Paris. 1910. 58 и пр.

[3]) Ф. Паульсенъ. Педагогика. Рус. пер. М. Энгельгарта. Петр. 1913. 167.

[4]) Г. Гаудигъ, Дидактическія ереси. Рус. пер. Н. Клюева. Каз. 1910. 27.

имѣть дѣло съ неинтереснымъ, должно воспитывать произвольное вниманіе[1]).

Конечно, мы можемъ, подобно Итшнеру[2]), заявить, что, строго говоря, неинтереснаго образовательнаго матеріала не существуетъ, что умѣлое преподаваніе сдѣлаетъ любой матеріалъ интереснымъ и пр. Но даже, если и признать такое положеніе вѣрнымъ, все же правильность высказаннаго выше не умаляется. Въ классѣ учителю приходится имѣть дѣло со множествомъ индивидуумовъ, надѣленныхъ различными задатками, наклонностями, влеченіями, съ неодинаковой впечатлительностью, живостью и пр. Всегда найдется нѣкоторое число учениковъ, для которыхъ все же тотъ или иной предметъ или вообще матеріалъ окажется неинтереснымъ, несмотря ни на какое удачное преподаваніе.

Уже въ силу одного того приходится воспитывать произвольное вниманіе, что каждый питомецъ есть соціальное существо. Общество можетъ отъ него потребовать въ будущемъ такихъ дѣйствій, которыя могутъ быть осуществлены только при напряженномъ усиліи именно этой формы вниманія. Не всегда удастся связать нужную въ данное время работу съ интересомъ и непроизвольнымъ вниманіемъ.

Все то теченіе въ педагогикѣ, которое цѣлью воспитанія ставитъ образованіе характеръ у питомца, тоже должно одной изъ задачъ воспитанія считать культуру произвольнаго вниманія[3]).

---

[1]) J. Wunderle, Interesse. Lexikon der Pädagogik. Herausg. v. M. Roloff. II. B. Freiburg im Breisgau. 1913. 957—958. Его же, Aufmerksamkeit, Lexikon. I. B. 268. Его же, Aufmerksamkeit und Interesse. Die Christliche Schule. 1910. III. 49—57, IV 115—127.

[2]) H. Itschner, Unterrichtslehre. I. 2 Auf. Leipz. 1913. 239—240.

[3]) G. Kerschensteiner, Charakterbegriff und Charaktererziehung. Berl. 1912. 62, 66, 67, 126—127, 200—201. В. Ферстеръ, Школа и Характеръ. Рус. пер. Г. Зоргенфрея. М. 1910. 49—51, 69. Ср. I. Budde, Weltanschauung und Pädagogik in Einzelbildern. Langens. 1911. 65—71. Его же, Der Kampf gegen Lernschule. Langens. 1912. 13—41. A. Böhm. F. Försters moralpädagog. Ansichten. Langens. 1910. 3—11.

Конечно, было бы неправильно строить все обученіе на почвѣ усилій ребенка. Никакой умъ не въ состояніи преодолѣвать утомленіе вниманія[1]). Правъ Мюнстербергъ, что при обученіи надо идти среднимъ путемъ. Пассивное вниманіе, говоритъ онъ, ничуть не способствуетъ развитію душевной активности. Окружающія явленія увлекаютъ умъ то въ одну, то въ другую сторону, умъ не пріучается къ тому, чтобы его направляли его собственными усиліями[2]). Преподаваніе, опирающееся на интересъ, стремящееся постоянно возбуждать его, можетъ давать знакомство со многими вещами, и все же оно можетъ быть гораздо менѣе цѣнно, чѣмъ преподаваніе другого рода, сосредоточивающееся на немногихъ вещахъ, если только эта сосредоточенная работа упражняетъ способность къ такимъ предметамъ, которые сами по себѣ не находятъ отклика въ его душѣ. Отыскать правильный средній путь -вотъ истинное испытаніе для учителя, и пользованіе этимъ среднимъ путемъ нисколько не означаетъ, что недопустимы разумно избранныя отклоненія то въ одну, то въ другую сторону[3]). Мы только можемъ присоединиться къ этимъ словамъ Мюнстерберга. Еще, пожалуй, точнѣе и вѣрнѣе опредѣляетъ роль каждаго вида вниманіи Титченеръ. Разсматривая жизнь въ цѣломъ, говоритъ онъ, мы можемъ сказать, что періодъ ученія и воспитанія есть періодъ вторичнаго (произвольнаго) вниманія, а слѣдующій періодъ зрѣлой и самостоятельной дѣятельности есть періодъ производнаго вторичнаго, (стадія такого вниманія, когда воспріятіе или представленіе одерживаетъ побѣду надъ своими конкуррентами). Воспитаніе состоитъ психологически изъ чередованія этихъ двухъ видовъ вниманія: привычка становится основаніемъ для дальнѣйшаго усвоенія, а усвоеніе, пріобрѣтенное съ усиліями, въ свою оче-

---

[1]) Г. Мюнстербергъ, Психологія и учитель. Рус. перев. В. Громбаха. М. (Годъ не обозначенъ). 170.

[2]) Тамъ же 169.

[3]) Тамъ же 173.

редь, въ привычку. Вторичное вниманіе повсюду оказывается, такимъ образомъ, переходной стадіей, стадіей конфликта, стадіей растраты нервой энергіи, хотя она въ то же время оказывается и необходимымъ предварительнымъ условіямъ для стадіи дѣйствительнаго знанія[1]). Несомнѣнно, высказанной нами точки зрѣнія держатся Іодль[2]), Ремке[3]) и др.

Если бы даже стать на точку зрѣнія Гербарта въ признаніи большей цѣнности за непроизвольнымъ вниманіемъ, то и тогда интересъ не можетъ быть признанъ цѣлью обученія. Поскольку въ послѣднемъ дѣло должно идти не объ усвоеніи, какъ таковомъ, образовательнаго матеріала, а лишь о развитіи и сформирсваніи помощью его духовныхъ силъ вообще, постольку и задачи обученія у Гербарта для многихъ могутъ казаться пріемлимыми. Но поскольку дѣло идетъ о возбужденіи интереса, эти задачи должны казаться слишкомъ узкими и односторонними. Память, фантазія, вообще творческія силы ребенка, сила сужденія и пр. при такомъ пониманіи задачъ обученія подвергаются въ слабой степени воспитанію, такъ какъ, строго говоря, ихъ культура уже выходитъ за предѣлы воспитательныхъ задачъ.

2. Примириться съ интересомъ, какъ цѣлью обученія, все же можно было бы, если бы интересъ оказался феноменомъ, тожественнымъ съ самодѣятельностью. При любомъ пониманіи цѣлей воспитанія развитіе самодѣятельности у питомцевъ можетъ быть признано за весьма существенную задачу воспитанія. Однако, Гербартъ, опредѣливъ интересъ, какъ самодѣятельность, описываетъ его такъ, что лишь съ трудомъ и съ оговорками мы, вслѣдъ за нимъ, можемъ признать интересъ вообще за самодѣятельность. Интересъ, въ описаніи Гербарта, внутренняя активность, внѣшне человѣкъ въ его состояніи пребываетъ пассивнымъ;

---

[1]) Э. Титченеръ, Учебникъ психологіи. Рус. перев. подъ ред. А. Болтунова. Ч. I. М. 1914. 232—239.

[2]) Lehrbuch der Psychologie 3 Auf. 1908. II. 90.

[3]) Lehrbuch der allgemeinen Psychologie. 2 Auf. 1905. 272 и сл.

онъ зависитъ отъ вещей и явленій; онъ есть состояніе среднее между простымъ созерцаніемъ и дѣйствіемъ; онъ предметами не распоряжается, онъ долженъ измѣниться, чтобы возникло дѣйствіе и т. п.[1]). Эти слова мало характерны для настоящей самодѣятельности. Мы уже знаемъ, что многіе ислѣдователи Гербартовской педагогики: Наторпъ, Зальвюркъ, Остерманъ, гербартіанецъ Вильманъ и др. не признаютъ Гербартовскаго интереса за самодѣятельность. Изъ описанія Гербартомъ интереса, говоритъ Остерманъ, слѣдуетъ, что интересъ есть механическій перевѣсъ, чисто механическое преобладаніе однихъ представленій надъ другими. Въ состояніи заинтересованности опредѣленныя представленія занимаютъ преобладающее положеніе по сравненію со всѣми остальными. Они, слѣдовательно, благодаря своей сили и крѣпости, настойчиво утверждаются въ сознаніи. Смыслъ Гербартовскаго обученія въ томъ, что тѣ массы представленій, которыя должны господствовать въ душѣ питомца, въ силу соотвѣтствующей концентраціи сознанія именно на нихъ, должны получать преобладаніе надъ другими[2]).

Какой-либо объектъ вызываетъ у насъ внаманіе, онъ утверждается въ сознаніи, даетъ направленіе нашей мысли, дальше все совершается по законамъ механики нашего духа. Если такой процессъ мы и можемъ называть самодѣятельностью, то только съ оговоркой. О психической природѣ такой самодѣятельности мы уже достаточно говорили. Самодѣятельность есть, по существу, свободная дѣятельность представленія. Послѣднее собственной своей силой утверждается въ сознаніи, само по себѣ, свободно поднимается къ сознанію. Этимъ самодѣятельность отличается отъ вынужденной дѣятельности представленія, когда оно утверждается въ сознаніи благодаря тому, что мы

---

[1]) Pägag. Schrift. I. 161, 166 и др. См. стр. 46—48.

[2]) W. Ostermann, Irrtümer der Herbartschen Psychologie. 3 Auf. Oldenb. u. Leipz. 1908. 201—202.

его вызываемъ по своему произволу, намѣренно. Интересъ отсюда, какъ самодѣятельность, вовсе не есть радостное твореніе, продуктивная дѣятельность; въ немъ мы не находимъ сознанія нашей собственнной силы, сознаніе духовнаго прогресса, всѣхъ тѣхъ состояній, которыя обусловливаются настоящей самостоятельной работой. Творчество вообще, въ которомъ всего ярче и полнѣе обнаруживается самодѣятельность, строго говоря, не совмѣстимо съ психологическими воззрѣніями Гербарта, несмотря на то, что самъ Гербартъ обнаружилъ его въ значительной мѣрѣ и при томъ не въ одной лишь научной области, но, что особенно знаменательно, и въ области искусства—музыки [1]).

Если обученіе будетъ преслѣдовать задачу возбужденія многосторонности интереса, послѣдняго при этомъ въ томъ пониманіи, которое мы встрѣчаемъ у Гербарта, то изъ рукъ учителя, пожалуй, дѣйствительно будутъ выходить добродѣтельные питомцы, о которыхъ Диттесъ говоритъ, что добродѣтель ихъ состоитъ въ бездѣятельномъ созерцаніи, болѣе подходящемъ отшельнику, чѣмъ человѣку дѣйствительной жизни [2]). Умѣренное и слабое дѣйствіемъ настроеніе, которое замѣчено въ жизни самаго Гербарта, вотъ что, по словамъ Зальвюрка, является характерной чертой Гербартовскаго питомца; послѣдній лишенъ способности дѣйствовать [3]).

Въ настоящую эпоху, кипучую, дѣятельную, когда отъ человѣка требуется интенсивный продуктивный трудъ, когда трудъ начинаетъ входить и въ школу, какъ методическій принципъ, широко и многообразно примѣняемый, теперь задачу школы не мо-

---

[1]) Oj. Bagier, Herbart und die Musik. Langens. 1912. 34—40. O. Hostinsky, Herbarts Ästhetik... XV, XVI.

[2]) Dittes, Pädagogium, VII Jahrg. 600. Ср. R. Rissmann, Deutche Pädagogen des 19 Jarhunderts. Berl. 1910. 188—189.

[3]) Sallwürk, Prinzipen und Methoden der Erziehung. Leipz. 1906. 29.

жетъ составлять воспитаніе той полупассивной, чисто интелектуальной, скорѣе воспринимающей, чѣмъ созидающей дѣятельности, которую Гербартъ въ формѣ интереса ставитъ цѣлью обученія.

Вопросъ объ отношеніи Гербарта къ дѣйствію и труду, понимаемыхъ, какъ воспитательное средство и какъ воспитательная задача, не выясненъ въ достаточной степени. А между тѣмъ для сужденія объ интересѣ вопросъ этотъ имѣетъ существенное значеніе, почему мы и должны на немъ остановиться.

Само по себѣ отношеніе Гербарта къ труду не настолько уже неопредѣленно, какъ то представляется въ современной педагогикѣ. Неясность здѣсь во многомъ зависитъ отъ того, что и противники и сторонники трудового воспитанія стараются привлечь Гербарта на свою сторону [1]).

Чтобы выяснить значеніе дѣйствованія и работы у Гербарта обратимся сначала къ его психологіи.

Развитіе, говоритъ Гербартъ въ Учебникѣ Психологіи, идетъ по двумъ главнымъ направленіямъ: его опредѣляютъ внутреннее чувство и внѣшнее дѣйствованіе... Работа въ каждое мгновеніе создаетъ новое данное, такъ какъ дѣло, подвигаясь впередъ, въ то же время наблюдается. При помощи этого она управляетъ даже рефлексіей [2]). Внѣшнее дѣйствованіе, которое воплощаетъ человѣческія мысли.., безпрестанно напрягаетъ желанія, наблю-

---

[1]) P. Dietering, Theoretiche Grundlegung zur Arbeitsschule. Pädag. Studien. 1913. IV. 231—282. V, 324—325, K. Wittig, Herbarts Stellung zum Arbeitsunterrichte. Pädag. Studien. 1909. 139 и сл. W. Lay, Die Tatschule. Osterw. u. Leipz. 1911. 10—12. Rissmann, Die Arbeitsschule. Leipz. u. Berlin. 1911. 16. A. Teuscher u. T. Franke, Quellen zur Geschichte der Arbeitsschule. Leipz. 1913. 128 и сл. K. Kubbe, Über die psychologische Begründung der Arbeitsschule. Pädag. Studien. 1910. VI. 391. J. Budde, Alte und neue Bahnen für die Pädagogik. Leipz. 1912. 121—122. Его же, Der Kampf gegen Lernschule. Langens. 1912. 105—106 и др.

[2]) Sämtl. Werke V. 87.

денія и размышленія. Въ зависимости отъ того, достижимо оно или нѣтъ, оно превращаетъ желаніе въ рѣшительное хотѣніе или простое пожеланіе, сопровождаясь удовольствіемъ или неудовольствіемъ, чѣмъ полагается основаніе обычному расположенію духа у человѣка... Самый опредѣленный отпечатокъ даетъ его дѣйствованіе тогда, когда оно становится работой, особенно работой должностной, или повседневнымъ занятіемъ... Очень важныя ближайшія опредѣленія заключаются въ свойствѣ занятія. Ряды (представленій) огородника и земледѣльца протекаютъ медленно... Ряды музыканта, актера и т. п. имѣютъ свой опредѣленный ритмъ... Для практическаго воспитателя и учителя въ высшей степени важно сдѣлать какъ можно болѣе точныя наблюденія надъ тѣмъ, какіе ряды могутъ протекать, какіе должны, и какіе дѣйствительно протекаютъ у ихъ питомцевъ [1])... Въ дальнѣйшемъ Гербартъ упоминаетъ о работѣ въ связи съ самообузданіемъ. Дѣйствительное самообузданіе и возможность, что человѣкъ исполнитъ то, что онъ требуетъ и долженъ требовать отъ себя вообще, основывается на совмѣстномъ дѣйствованіи нѣсколькихъ массъ представленій. При этомъ особенно обнаруживается общее хотѣніе... громадная сила, которую можно узнать въ каждой цѣлесообразной дѣятельности. Здѣсь надо припомнить понятіе работы. Каждый видъ работы требуетъ, чтобы твердо стояло хотѣніе цѣли, въ то время какъ тѣ волевые акты, которые въ надлежащемъ порядкѣ выполняютъ одну часть работы за другой, протекаютъ въ сознаніи въ ряду и вмѣстѣ съ рядомъ представленій [2])...

Изъ приведенныхъ словъ Гербарта ясно значеніе для душевной жизни дѣйствованія вообще и работы въ частности. Развитіе нашихъ душевныхъ способностей опредѣляется внѣшнимъ дѣйствіемъ, послѣднее опредѣляетъ въ конечномъ счетѣ обычное настроеніе нашего духа... При этомъ его вліяніе на душевный

---

[1]) Тамъ же V. 88—89.
[2]) Тамъ же V. 159. VI. 206—208.

строй настолько важно, что, если, говоритъ Гербартъ, новое положеніе въ жизни приводитъ за собой новые поводы къ дѣйствованію, то человѣкъ часто является сразу преобразовавшимся. Дисциплинирующее вліяніе цѣлесообразной дѣятельности также велико.

Несмотря, однако, на высокую оцѣнку дѣйствованія въ психологіи, въ педагогикѣ Гербартъ ему отводитъ весьма скромное мѣсто. Къ выясненію педагогическаго значенія дѣйствованія мы теперь и переходимъ.

Разсмотримъ дѣйствіе и работу въ области управленія. Здѣсь и тому и другой отведена мало значительная роль. Основная задача управленія состоитъ въ томъ, говоритъ Гербартъ, чтобы занять дѣтей... Время ихъ во всякомъ случаѣ должно быть заполнено съ единственной цѣлью, чтобы дѣти не творили глупостей. Въ этомъ, однако, кроется требованіе удовлетворить потребность дѣтей въ тѣлесныхъ движеніяхъ въ той мѣрѣ, какая подобаетъ каждому возрасту. Дѣти должны быть заняты, такъ какъ праздность ведетъ къ безчинству и распущенности [1]). Изъ этихъ словъ видно, что при управленіи занятіе, работа играетъ роль преимущественно отрицательную: препятствовать шалостямъ, безчинству, распущенности. Впрочемъ, въ одномъ мѣстѣ Гербартъ высказываетъ такую мысль: лучше, если занятія будутъ состоять въ полезной работѣ (напр. ручномъ трудѣ, сельскихъ работахъ). Еще лучше, если посредствомъ занятій дѣти научаются чему-либо такому, что является вкладомъ въ образованіе на будущее время [2]). Но, однако, и въ послѣднемъ случаѣ работа разсматривается Гербартомъ вовсе не какъ методическій принципъ, а какъ случайное средство пріобрѣтенія знанія. Лишь для нѣкоторыхъ дѣтей трудъ является положительнымъ средствомъ воспитанія. Иныя подростающія дѣти, гово-

---

[1]) Pädag. Schrift. I. 144, 309, 314.
[2]) Тамъ же 314.

ритъ Гербартъ, охотнѣе подчиняются порядку у ремесленника, купца или сельскаго хозяина, чѣмъ въ школѣ [1]).

Во всякомъ случаѣ остается въ силѣ главное: занятія дѣтей, какъ средство управленія, не имѣютъ въ виду какой-либо пользы для ихъ духовнаго развитія.

Въ процессѣ обученія дѣйствію дѣтей отведена также мало замѣтная роль. Общее положеніе объ этой роли можетъ быть выражено въ слѣдующихъ словахъ Гербарта: существуетъ, говоритъ онъ, потребность у дѣтей учиться, такъ какъ существуетъ потребность занятій. Море представленій не можетъ возбуждаться само собой. Праздность, связанная съ пустотой мысли, для дѣтей не естественна. Дѣти не могутъ быть спокойными [2]). Съ точки зрѣнія Гербарта обученіе есть занятіе, т. е. дѣятельность. Эта дѣятельность все же носитъ пассивный характеръ. Есть большая разница, говоритъ Гербартъ, между трудомъ того, кто учится ремеслу, и трудомъ того, кто получаетъ школьное образованіе. Послѣднее дѣлаетъ человѣка въ теченіе долгаго времени настолько пассивнымъ, что здѣсь въ нашемъ изслѣдованіи всюду долженъ прежде всего ставиться вопросъ: какая реакція послѣдуетъ со стороны воспитанника на постоянное воздѣйствіе учителя?.. Ученикъ ремесленника, напротивъ того, дѣйствуетъ больше самъ лично [3])... Этими словами Гербартъ ясно показываетъ, что школа для него есть прежде всего школа ученія, умственнаго труда, но отнюдь не школа дѣйствія, какъ такового. Она обрекаетъ дѣтей на неподвижность. Уменьшеніе умственной дѣятельности, замѣчаемое иногда въ школѣ, Гербартъ объясняетъ между прочимъ на ряду съ чрезмѣрнымъ ученіемъ еще и продолжительнымъ сидѣніемъ учащихся. Въ послѣднее время, говоритъ Гербартъ, стали поощрять гимнастическія упражненія, при которыхъ, однако, слѣ-

---

[1]) Тамъ же 314.
[2]) Sämtl. Werke. VII. 675.
[3]) Pädag. Schrift. II. 411.

дуетъ опасаться чрезмѣрнаго усиленія движеній [1]). Гимнастика, слѣдовательно, для Гербарта не средство для развитія тѣлесной стороны учащихся, а лишь средство, ослабляющее вредныя для тѣла послѣдствія чрезмѣрнаго умственнаго труда [2]).

Было бы, однако, ошибочнымъ думать, что все обученіе безъ исключенія построено у Гербарта на умственной дѣятельности ребенка. У Гербарта встрѣчаются указанія на необходимость иногда обращаться не только къ глазу и уху ученика, но и къ рукѣ, т. е. къ физической работѣ. Каждый подрастающій ребенокъ и юноша должны, говоритъ Гербартъ, учиться обращаться съ простѣйшими столярными инструментами, также какъ съ линейкой и циркулемъ. Механическія умѣнія часто могутъ быть полезнѣе гимнастическихъ упражненій: первыя служатъ духу, послѣднія—тѣлу. Каждый человѣкъ долженъ учиться пользоваться своими руками. Рука занимаетъ почетное мѣсто рядомъ съ языкомъ, чтобы возвышать человѣка надъ животными [3])... Высшая степень апперцептивнаго вниманія обозначается словами: видѣть, ощущать, слышать, осязать [4])... Несмотря на эти указанія, все же даже при обученіи такимъ предметамъ, какъ физика, астрономія, естествовѣдѣніе и т. п. учителя рѣдко прибѣгаютъ къ самостоятельнымъ работамъ учащихся. Въ основѣ преподаванія этихъ предметовъ лежитъ демонстративный методъ. При этомъ, Гербартъ объясняетъ, что не слѣдуетъ увлекаться количествомъ демонстрируемаго матеріала, часто можетъ быть цѣлесообразно начать съ различныхъ описаній [5]).

Не даетъ основаній для высокой оцѣнки труда и изученіе воззрѣній Гербарта на формы обученія.

---

[1]) Тамъ же I. 315. Ср. I. 392.

[2]) Ср. R. Reischke, Herbartianismus und Turunterricht. Langens. 1905. 8—10.

[3]) Pädag. Schrift. I. 409.

[4]) Тамъ же I. 324.

[5]) Тамъ же I. 410. Ср. I. 408—409.

Этимъ мы ограничимся при выясненіи взглядовъ Гербарта на трудъ. Ясно, что обученіе, опредѣляемое интересомъ, имѣетъ въ виду почти исключительно умственную дѣятельность учащихся, внѣшнія дѣйствія послѣднихъ играютъ вполнѣ второстепенную роль.

Мы уже знаемъ на основаніи предшествующаго, что, сообразно съ психической природой интереса, послѣдній не можетъ быть названъ истинной самодѣятельностью. Объ этомъ свидѣтельствуютъ также и методическія воззрѣнія Гербарта. Обученіе дѣлаетъ дѣтей отчасти пассивными, вотъ какое положеніе проходитъ ясно черезъ всю методику Гербарта. Въ процессѣ обученія личность учителя все же является центромъ, она преобладаетъ надъ личностью ученика. Въ просто изображающемъ обученіи, говоритъ Гербартъ, прежде всего долженъ предшествовать примѣръ учителя. Viva vox docet [1]). Опытъ, продолжаетъ дальше Гербартъ, нельзя назвать учителемъ, способнымъ вести правильное обученіе [2]). Весьма цѣнно, когда подрастающіе молодые люди самостоятельно читаютъ и работаютъ..., но нецѣлесообразно требовать отъ нихъ отчета объ этомъ въ классѣ [3])... Эти замѣчанія, которыя можно увеличить еще весьма многими. а также самый характеръ ученія Гербартъ о ступеняхъ многосторонности и о формахъ обученія съ достаточной опредѣленностью указываютъ на то, что объ истинной самодѣятельности трудно говорить по отношенію къ педагогикѣ Гербарта. Не спасаютъ положенія и нѣкоторыя частныя требованія Гербарта, носящія какъ будто характеръ, противоположный вышеприведеннымъ. Если письменныя работы, говоритъ Гербартъ, имѣютъ какую-нибудь цѣль, то она состоитъ въ томъ, чтобы дать ученику возможность попробовать, что онъ можетъ сдѣлать самъ безъ учителя... Три строчки самостоятельной работы больше значатъ, чѣмъ три страницы работы, исполненной по

---

[1]) Тамъ же I. 342.
[2]) Тамъ же I. 343.
[3]) Тамъ же 356.

указаніямъ. Темы, выбранныя самими учениками, предпочтительнѣе темъ, назначаемыхъ учителемъ и т. п.[1]). Однако, истинный характеръ этихъ предписаній, на которыя опираются, когда желаютъ доказать мысль, будто Гербартъ былъ сторонникъ широкой самодѣятельности учащихся[2]), вскроется тогда, когда мы будемъ брать ихъ, не выдѣляя, какъ то обыкновенно дѣлается, изъ связи съ рядомъ стоящими и вообще съ другими педагогическими требованіями Гербарта. Учитель передъ письменной работой устными разъясненіями долженъ облегчить ученику развитіе его мыслей[3])... Если бы цѣль обученія математикѣ состояла въ томъ, чтобы возбудить самодѣятельность ученика, то элементарныя основы были бы вполнѣ достаточны для того, чтобы извлечь изъ нихъ безконечное количество задачъ, которыя могли бы дать ученику поводъ радоваться своему все увеличивающемуся умѣнію, даже испытывать удовольствіе отъ собственныхъ незначительныхъ открытій, не получая при всемъ томъ ни малѣйшаго понятія о величіи науки. Однако, математическія упражненія не должны держать ученика слишкомъ долго въ узкомъ кругу... Задачи не должны отнимать время отъ настоящей работы[4]). Обученіе, какъ бы на него ни смотрѣть, часто дѣйствуетъ удручающимъ образомъ на отроческій возрастъ... Отъ него существенно страдаетъ мужество, рѣшимость, личность, оригинальность, физическое развитіе и умственная производительность молодежи этого возраста[5])... Эти и множество другихъ правилъ и требованій не позволяютъ раздѣлять воззрѣнія тѣхъ, кто думаетъ, будто самодѣятельности учащихся у Гербарта отведено широкое поле. Даже тѣ предписанія, которыя говорятъ о противномъ, въ дѣйствительности вовсе не преслѣдуютъ цѣли раз-

---

[1]) Тамъ же I. 350.

[2]) K. Kubbe, Charakterbildung bei Herbart und Meumann. Langens. 1912. 18—21.

[3]) Pädag. Schrift. I. 350.

[4]) Тамъ же I. 408—409.

[5]) Тамъ же I. 392.

витія умственной самодѣятельности дѣтей. Письменныя работы даются не для осуществленія такой задачи, а для того, чтобы дать ученику возможность попробовать, что онъ можетъ самъ сдѣлать безъ учителя [1]). Темы, выбранныя самими учениками, предпочтительнѣе темъ, назначенныхъ учителемъ, но опять таки вовсе не потому, что такой методъ веденія работъ способствуетъ развитію самодѣятельности учащихся, а вслѣдствіе того, что самый выборъ темъ, еще больше исполненіе ихъ, позволяютъ узнать, какъ мнѣнія, которыя находятся въ обращеніи между учениками, такъ и впечатлѣнія, возникающія благодаря вліянію не только школы, но также опыту и общенію. Еще опредѣленнѣе, добавляетъ Гербартъ, обнаруживается личность пишущаго [2]).

О дѣтской фантазіи, ея развитіи, о подлинномъ творчествѣ дѣтей, Гербартъ говоритъ немного. Въ самомъ раннемъ дѣтствѣ дѣти обнаруживаютъ въ игрѣ и болтовнѣ ту самодѣятельность, которую приписываютъ фантазіи [3]). Однако, признавая сравнительно большое значеніе игры въ дѣлѣ управленія, видя въ ней также хорошее средство для развитія и осуществленія нравственныхъ идей и соціальныхъ добродѣтелей, признавая игру вообще цѣнной для созданія нравственнаго характера [4]), Гербартъ не придавалъ такого большого значенія игрѣ въ цѣляхъ обученія. Обученіе для него было серьезной работой и онъ относился неодобрительно къ тѣмъ педагогамъ, которые, по его словамъ, обученіе подслащивали всякими увеселеніями и играми, вмѣсто того, чтобы стараться пробудить прочный и возрастающій интересъ [5]). Впрочемъ, дѣтской игрой Гербартъ совѣтовалъ воспользоваться, какъ исходнымъ пунктомъ при обученіи, напр., матема-

---

[1]) Тамъ же I. 350.
[2]) Тамъ же. I. 350.
[3]) Тамъ же I. 299.
[4]) Weller, Die kindlichen Spiele in ihrer pädagog. Bedeutung bei Locke, J. Paul und Herbart. Langens. 1908. 100—105.
[5]) Pädag. Schrift. I. 337.

тикѣ, естественной исторіи и т. п.[1]). Въ этомъ случаѣ мы должны, однако, нѣсколько расширить самое понятіе игры.

Еще меньшее значеніе придаетъ Гербартъ другимъ продуктамъ дѣтской фантазіи. Въ задачи обученія не входитъ развитіе этой творческой силы человѣка. Гербартъ признаетъ, что въ процессѣ фантазіи и въ играхъ для ребенка кроется начало обработки воспринятаго матеріала. Однако, сама по себѣ фантазія, какъ таковая, не можетъ быть признана объектомъ воздѣйствія[2]). Говоря о задачахъ обученія въ среднемъ возрастѣ дѣтей, Гербартъ указываетъ на необходимость умѣрять воображеніе дѣтей[3]). Обученіе иногда пользуется фантазіей, но какъ средствомъ. Такъ, для образованія вкуса фантазія необходимое средство. Легко понять, говоритъ Гербартъ, какую помощь можетъ (фантазія) оказать вкусу. Вслѣдствіе того, что смѣняющіеся въ нашей фантазіи образы то удаляются отъ насъ, то приближаются къ намъ, отношенія между ними мѣняются, и въ значительномъ числѣ этихъ отношеній находятся и тѣ, которыя... приковываютъ къ себѣ вниманіе и группируютъ вокругъ себя другіе образы. Такимъ способомъ духъ достигаетъ поэтическаго творчества. Послѣ этого задача воспитанія вкуса заключается въ томъ, чтобы способствовать возникновенію красоты въ фантазіи воспитанника. Для этого всего лучше занять фантазію его посредствомъ бесѣды и только потомъ уже представить самое художественное произведеніе[4]).

Къ фантазіи также приходится прибѣгать вообще при всякомъ обученіи на ступени ассоціаціи[5]).

Изъ всего сказаннаго ясно, что интересъ не можетъ быть признанъ истинной самодѣятельностью, что ученикъ во время

---

[1]) Тамъ же. I. 406, 409 и др.
[2]) Тамъ же. II. 87.
[3]) Тамъ же I. 388.
[4]) Тамъ же I. 196.
[5]) Тамъ же I. 166—167.

обученія все же и умственно и внѣшне пребываетъ скорѣе въ пассивномъ, чѣмъ въ творчески-дѣятельномъ состояніи. При этомъ, конечно, мы оставляемъ въ сторонѣ роль дѣйствія, идеальнаго или реальнаго, въ области дисциплины, т. е. при воспитаніи въ узкомъ смыслѣ этого слова. Тамъ она и значительнѣе, и шире, чѣмъ при обученіи.

Такимъ образомъ, работа и дѣйствіе въ Гербартовской педагогикѣ не занимаютъ того мѣста, которое онѣ должны были бы занимать, если бы мы пожелали на обученіе смотрѣть, не говоримъ уже съ современной точки зрѣнія, а исходя изъ задачъ, приписываемыхъ ему Гербартомъ. Если Гербартъ пользовался интересомъ, какъ связывающимъ звеномъ между знаніемъ и волей, то при объясненіи того, какъ изъ знанія возникаетъ воля, Гербартъ не долженъ былъ игнорировать, по справедливому замѣчанію Вильмана [1]), и другихъ важныхъ посредствующихъ факторовъ: работы и представленія о цѣли, которые могли бы облегчить пониманіе связи между знаніемъ и волей.

3. Благодаря интеллектуалистическому характеру психологіи Гербарта интересъ у него есть феноменъ исключительно интеллектуалистическій. Вслѣдствіе этого все обученіе, строго говоря, мало затрагиваетъ сердце ребенка. Вещи и явленія, чужія душевныя состоянія прежде всего у ребенка возбуждаютъ умственную дѣятельность. Лишь потомъ, въ результатѣ ея у него можетъ возникнуть то или иное чувство. Ребенокъ ко многому можетъ чувствомъ остаться равнодушнымъ. Само чувство по Гербарту неблагопріятно вниманію, и слѣдовательно, интересу [2]), оно во всякомъ случаѣ и не причина и не подспорье интереса. Если Гербартъ отъ учителя и требуетъ, чтобы преподаваніе исторіи сообщало ученикамъ ту теплоту интереса, которая должна связываться съ историческими

---

[1]) O. Willmann, Aus Hörsaal und Schulstube. Freib. 1904. 34.
[2]) Pädag. Schrift. I. 166—167.

личностями и событіями [1]), то это требованіе во всякомъ случаѣ не мѣняетъ общаго характера Гербартовской педагогики.

Само собой понятно, что съ такимъ умаленіемъ цѣлой области въ нашей психической жизни согласиться невозможно. Тѣмъ болѣе нельзя, что въ жизни ребенка чувства господствуютъ. Ребенокъ, говоритъ извѣстный гербартіанецъ Флюгель, не раздѣляющій въ этомъ отношеніи взглядовъ Гербарта, смотритъ на міръ сердцемъ [2]). Поскольку требованіемъ возбужденія интереса Гербартъ хотѣлъ указать на необходимость будить и развивать самодѣятельность ребенка, такое требованіе можетъ быть признано правильнымъ. Поскольку Гербартъ въ своемъ пониманіи интереса игнорируетъ важность возбужденія и поддержанія путемъ обученія у дѣтей чувства удовольствія и радостнаго настроенія и возбужденія, постольку взглядъ Гербарта на интересъ не можетъ быть принятъ. Радостное, пріятное возбужденіе на ряду съ самодѣятельностью составляютъ два краеугольныхъ понятія современнаго воспитанія [3]). Во всякомъ случаѣ при оцѣнкѣ роли чувствъ въ педагогикѣ Гербарта мы скорѣе станемъ на сторону тѣхъ, кто признаетъ умаленіе ихъ Гербартомъ [4]), чѣмъ согласимся съ тѣми педагогами, которые стараются доказать широкую роль ихъ въ Гербартовской педагогикѣ [5]).

---

[1]) Тамъ же l. 322—323. Sämtl. Werke VI. 224. См. П. Бартъ, Элементы воспитанія и обученія. Пер. подъ ред. В. Волковичъ. П. 1913. 146—147.

[2]) O. Flügel, Über Verhältnis des Gefühls zum Intellekt in der Kindheit des Individuums und der Völker. Langens. 1905. 12.

[3]) R. Seyfert, Gesammelte Aufsätze. Leipz. 1912. 329. K. Iust, Die Gefühle des Frohsinns und der Heiterkeit im Kindesalter. Praxis der Erziehungsschule B. XVIII. 111.

[4]) Rissmann, Die Deutsche Schule. 1903. I—III. Такова же точка зрѣнія Т. Циглера, проводимая имъ во всѣхъ полемическихъ статьяхъ, направленныхъ противъ Гербартовской педагогики.

[5]) T. Vogt, Urtheile eines Empiristen über die Herbartsche Pädagogik und ihre Fundamente (противъ Циглера). F. Franke, Zu

4. Въ своихъ воззрѣніяхъ на интересъ, какъ цѣль обученія, Гербартъ исходитъ изъ предположенія о наличности у каждаго ребенка въ каждомъ періодѣ его возраста, даже въ самой ранней стадіи жизни его, всѣхъ главнѣйшихъ видовъ интереса. Мало того, онъ думаетъ, что всѣ интересы должно въ любомъ возрастѣ возбуждать и поддерживать равномѣрно. Для ребенка, такимъ образомъ, все можетъ быть и должно быть одинаково интереснымъ, все можетъ возбуждать интересъ равной, съ другими силы, ребенокъ не долженъ отдавать предпочтеніе одному передъ другимъ. Съ такимъ положеніемъ снова согласиться нельзя. Уже a priori трудно предположить, чтобы ребенка одинаково интересовали и вопросы религіи, и вопросы красоты, и явленія природы и т. д.

Изслѣдованія, экспериментальнаго характера, въ области дѣтской апперцепціи, дѣтскихъ вопросовъ, дѣтскихъ идеаловъ, наблюденія за ростомъ и развитіемъ дѣтскихъ интересовъ, если бы даже послѣдніе мы понимали въ духѣ воззрѣній Гербарта, противорѣчатъ убѣжденіямъ Гербарта. Такъ, напримѣръ, та ступень въ развитіи дѣтской апперцепціи, которую обыкновенно называютъ стадіей отношенія, когда для дѣтей особенно интересенъ вопросъ, почему? складывается обычно около 10 лѣтъ. Слѣдовательно, только въ это время начинаетъ возникать спекулятивный интересъ. Дѣйствіе является объектомъ дѣтскаго вниманія еще въ болѣе позднемъ возрастѣ. Качественная стадія апперцепціи проявляется на ступени возраста, болѣе поздней, чѣмъ двѣ упомянутыя выше и т. д.[1]). Несомнѣно также, что физическія функціи у ребенка возбуждаютъ большій интересъ, чѣмъ духовныя функціи и т. д.

Herbarts Lehre vom Gefühl (противъ Рисмана). Обѣ работы помѣщены въ 36 Jahrbuch des Vereins für vissenschaft. Pädagogik. На засѣданіяхъ Общество научной педагогики 24 мая 1904 въ Штутгартѣ затронутый выше вопросъ подвергался пространному разсмотрѣнію. См. протоколы засѣданія.

[1]) Э. Мейманъ, Лекціи по экспериментальной педагогикѣ. 281—284, 598—603. Его же, Abriss der experimentellen Pädagogik.

5. Мы не можемъ затѣмъ также признать правильнымъ и исчерпывающимъ дѣленіе интереса Гербартомъ. Само собой понятно, что въ послѣднемъ случаѣ мы имѣемъ въ виду лишь главные виды интереса. О сбивчивости въ самомъ раздѣленіи интереса была уже рѣчь выше. Нельзя не признать правильнымъ упрекъ Гоклера [1]) въ томъ, что Гербартъ въ своемъ дѣленіи не упоминаетъ о патріотическомъ интересѣ, экономическомъ интересѣ, гигіеническомъ. Послѣдній интересъ при воспитаніи долженъ занимать особенно важное мѣсто. Несомнѣнно, что игнорированіе Гербартомъ технико-экономическаго интереса, интереса гигіеническаго въ самомъ широкомъ смыслѣ этого слова, патріотическаго, если его не относить къ соціальному интересу, составляетъ пробѣлъ Гербартовской педагогики.

6. Выставивъ основной задачей обученія возбужденіе интереса, Гербартъ приводитъ рядъ методическихъ правилъ, выполненіемъ которыхъ обезпечивается достиженіе цѣли. Центральное мѣсто здѣсь занимаютъ формальныя ступени обученія, которыя съ иной точки зрѣнія являются процессомъ изложенія, сравненія и обобщенія, иначе: процессами познаванія, упорядочиванія, примѣненія въ его двусторонней стадіи [3]). Мы уже говорили, что своимъ требованіемъ соблюденія на каждомъ урокѣ движенія черезъ четыре ступени, Гербартъ стѣсняетъ учителя и ученика въ ихъ умственной самодѣятельности. Мы сомнѣваемся, чтобы примѣненіе этихъ ступеней всегда и неизмѣнно способствовало возникновенію и поддержкѣ интереса, или вниманія учениковъ. Прежде всего этими ступенями, какъ правильно указываетъ Д. Дьюи, начерчивается путь обзора

Leipz. u. Berl. 1914. 114—116. W. Stern Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt. Leipz. 1904 и др.

[1]) L. Gockler, La Pédagogie de Herbart. Par. 1905.

[2]) Pädag. Schrift I. 335.

[3]) H. Walsemann, Die Lehrkunst in ihren Grundzügen. Leipz. 1912. 24.

предмета, сдѣланный человѣкомъ, уже знающимъ его, и отнюдь не предписывается пути для развитія ума, который еще только учится. Послѣдній долженъ представлять рядъ поворотовъ, зигзобразныхъ движеній взадъ и впередъ[1])... Учитель долженъ быть готовъ извлечь пользу изъ всякаго признака живого отклика, показавшагося въ какомъ бы то ни было направленіи... Напр., ученикъ могъ уже слышать кое-что, вѣроятно, ошибочное, объ общемъ принципѣ. Тогда примѣненіе должно появиться въ самомъ началѣ, чтобы показать, что принципъ не дѣйствителенъ и т. п. Если умы учениковъ вообще работаютъ, то совершенно невозможно, чтобы они ждали, пока учитель проведетъ ихъ черезъ ступени изложенія, сравненія и пр.[2]). Несомнѣнно, эти замѣчанія Дьюи правильны. Они указываютъ, что часто, можетъ быть постоянно, учителю надо отступать отъ предначертаннаго Гербартомъ пути, если онъ желаетъ слѣлать учащихся хотя сколько-нибудь самодѣятельными. Вниманіе, или интересъ не можетъ все время поддерживаться, если учитель будетъ стараться добросовѣстно вести ученика со ступени на ступень. Если учитель желаетъ возбудить и поддержать самодѣятельную работу мысли ученика, онъ долженъ считаться со множествомъ такихъ обстоятельствъ, которыхъ наперед учесть нельзя, и которыя заставляютъ постоянно отступать отъ указанной Гербартомъ схемы. Здѣсь все зависитъ и отъ содержанія, и отъ формы, и отъ свойства самого предмета, и отъ степени извѣстности его учащимся, отъ степени и глубины того впечатлѣнія, которое произвелъ на нихъ расказанный учителемъ фактъ, показанный предметъ, и пр., которые могутъ такъ возбудить мысль, что сдѣлаютъ излишней предварительную подготовку и т. д. Вообще уже a priori можно сказать, что самодѣятельность и заранѣе начерченный планъ

---

[1]) Д. Дьюи, Психологія и Педагогика Мышленія. Пер. подъ ред. П. Виноградова. М. 1915. 182.

[2]) Тамъ же 183.

урока, который и учитель и ученикъ непремѣнно должны выполнить, не совмѣстимы въ полной мѣрѣ.

Этимъ мы закончимъ изложеніе воззрѣній Гербарта на интересъ. Благодаря Гербарту интересъ сталъ однимъ изъ основныхъ педагогическихъ понятій. Изъ средства онъ дѣлается цѣлью, и этого своего значенія не теряетъ и до послѣдняго времени для всего того педагогическаго теченія, которое выросло на почвѣ Гербартовскаго ученія. Правда, многіе Гербартіанцы въ пониманіи психической природы интереса уклонились отъ Гербарта, но педагогическое значеніе интереса для Гербартіанцевъ осталось все же въ общемъ то, которое придалъ ему глава школы, несмотря на то, что у наиболѣе оригинальныхъ Гербартіанцевъ: Циллера, Рейна и др. телеологическое значеніе интереса нѣсколько умалено.

Послѣдователи Гербарта.

Изъ послѣдователей Гербарта всего ближе держатся воззрѣній его на природу интереса Баллауффъ, Дрбаль, Линднеръ, Іеттеръ, Рерихъ, Кредаро и др. Для всѣхъ ихъ интересъ тожественъ съ непроизвольнымъ вниманіемъ [1]).

Нѣсколько расходится съ Гербартомъ, не измѣняя при этомъ все же интеллектуалистической природы интереса, Фолькманъ, къ которому мы и переходимъ. Хотя интересъ въ психологіи Фолькмана играетъ весьма скромную роль, все же его взглядъ заслуживаетъ вниманія уже по одному тому, что самого

---

[1]) Ballauff, Die Elemente der Psychologie. Cöthen. 1877. Бѣглое упоминаніе на стр. 143. О. Дрбалѣ см. Walsemann, Das Interesse. 11, 18, 118. Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie als inductiv. Wissenschaft. 11 Auf. Wien. 1898. 121. То, что говорится объ интересѣ на стр. 163 и 164, принадлежитъ Фрёлиху, обработавшему учебникъ Линднера. I. Ietter, Neue Schulkunst. I. B. Dresd. 1906. 50—54. E. Roerich, Philosophie de l'éducation. Par. 1910. 102—103. 42, вообще весь отдѣлъ объ интересѣ и вниманіи: 85—137. Credaro, Grundzüge der Pädagogik.Нѣмец. пер. съ италь. Benwstein. Wittenb. 1913. 31. Вообще отдѣлы A, B, C и D въ III главѣ.

Фолькмана обыкновенно признаютъ наиболѣе основательнымъ и прямымъ послѣдователемъ психологіи Гербарта [1]),

Интересъ Фолькманъ разсматриваетъ въ связи съ вниманіемъ. Быть внимательнымъ къ чему-либо, это значитъ, говоритъ Фолькманъ, что представленіе, рядъ представленій, масса представленій удерживаются отъ стремленія къ паденію и возвышаются [2]), т. е оно—утвержденіе представленія въ сознаніи. Это возвышеніе, удержаніе представленія обусловливается или интенсивностью и продолжительностью раздраженія, или дѣйствіемъ поддержки и помощи апперцепирующихъ представленій, или волей [3]). Сообразно съ этими условіями вниманія, само оно можетъ быть чувственнымъ, интеллектуальнымъ и произвольнымъ [4]). Объ интересѣ Фолькманъ говоритъ въ связи съ интеллектуальнымъ вниманіемъ, т. е. тѣмъ, которое возникаетъ въ формѣ продукта поддержки представленія или представленій апперцепирующими массами представленій. Клонящееся къ упадку представленіе вызываетъ свободно поднимающіяся апперцепціонныя массы, оно захватывается послѣдними, укрѣпляется и удерживается отъ паденія, становится передъ нашимъ я, какъ объектъ разсмотрѣнія. Все, что возбуждаетъ въ насъ апперцепирующія массы, находитъ себѣ опредѣляемые этими массами вниманіе. Оно интересуетъ насъ. Отношеніе представленія къ господствующимъ въ нашемъ я массамъ представленій есть интересъ [5]). Изъ цѣлаго ряда представленій, одновременно проходящихъ, выступаютъ впередъ тотчасъ тѣ, которыя всего болѣе соотвѣтствуютъ апперцепирующимъ массамъ. Если мы спросимъ, вслѣдствіе чего же

---

[1]) М. Троицкій, Нѣмецкая Психологія въ текущемъ столѣтіи. М. 1867. 498. Ostermann, Die hauptsächt. Irrtümer d. Herbartschen Psychologie. 3 Auf. 1908. 98.

[2]) W. Volkmann v. Volkmar, Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus. II. B. Cöthen 3 Auf. 1884—1885. 201.

[3]) Тамъ же I. 392—395. II. 201—203.

[4]) Тамъ же II. 201—202.

[5]) Тамъ же II. 203.

именно эти, а не иныя представленія, захватываются апперцепирующими массами представленій, то, по Фолькману, отвѣтъ будетъ заключаться въ понятіи интереса. Данныя представленія удерживаются отъ паденія благодаря интересу, т. е. благодаря соотвѣтствію ихъ апперцепирующимъ массамъ. Если среди незнакомой рѣчи, повторяетъ Фолькманъ примѣръ Гербарта, ребенокъ услышалъ извѣстное ему слово, онъ сдѣлается внимательнымъ [1]). Это слово будетъ стоять въ извѣстномъ отношеніи къ апперцепирующимъ массамъ представленій ребенка и послѣднія поддержатъ его. О такомъ состояніи ребенка мы говоримъ, что ребенокъ заинтересовался разговоромъ и сталъ внимателенъ къ нему. Интересъ, такимъ образомъ, явится выраженіемъ соотвѣтствія представленія съ господствующимъ въ нашемъ я кругомъ ихъ. Это соотвѣтствіе обусловливаетъ вниманіе. Онъ, слѣдовательно, въ нѣкоторомъ родѣ рычагъ, посредствомъ котораго представленіе возвышается и удерживается отъ паденія, онъ условіе интеллектуальнаго, или апперцепирующаго вниманія, т. е. одного рода вниманія, почему Фолькманъ и говоритъ, мы внимательны не ко всему, что насъ интересуетъ [2]).

Съ внѣшней стороны ученіе Фолькмана объ интересѣ весьма близко ко взглядамъ на природу интереса Эббингауза. У послѣдняго интересъ основывается на гармоничномъ отношеніи между новымъ впечатлѣніемъ и прежде пріобрѣтенными и пробужденными теперь имъ представленіями. Но у Эббингауза интересъ, какъ переживаніе, есть чувство пріятнаго, что же касается Фолькмана, то мы затрудняемся сказать, что такое интересъ у него, какъ переживаніе. Онъ не говоритъ ни о томъ, что интересъ есть сознаніе соотвѣтствія даннаго представленія съ апперцепирующими его массами, ни того, что интересъ вообще какъ то сознается. Интересъ у него просто обозначеніе того состоянія

---

[1]) Тамъ же II. 203.

[2]) Тамъ же II. 203.

взаимодѣйствія представленій, случай механики духа, благодаря которому возникаетъ интеллектуальное вниманіе.

Изъ природы интересъ вытекаетъ, что съ расширеніемъ господствующаго круга представленій, расширяется интересъ, а также и открываются новыя области вниманію[1]). Это само собой понятно: чѣмъ шире апперцепирующія массы, тѣмъ для каждаго новаго представленія возникаетъ бо́льшая возможность обнаружить соотвѣтствіе съ какой-либо апперцепирующей группой.

Отсюда и трудность возбудить вниманіе при изученіи вполнѣ новаго. Оно можетъ возникнуть лишь тогда, когда новое найдетъ въ нашемъ духѣ кое-что старое[2]). Чѣмъ, слѣдовательно, данное представленіе болѣе соотвѣтствуетъ господствующимъ массамъ представленій, тѣмъ интересъ сильнѣе и тѣмъ сильнѣе растетъ вниманіе къ ней[3]).

У Гербарта интересъ есть непроизвольное вниманіе, у Фолькмана онъ—условіе непроизвольнаго вниманія въ его интелтуальной формѣ, такъ какъ у него интересъ есть то, благодаря чему совершается поддержка даннаго представленія со стороны апперцепирующихъ массъ. Во всякомъ случаѣ интересъ въ психологіи Фолькмана пріобрѣтаетъ болѣе узкій характеръ, чѣмъ у Гербарта. Соотвѣтственно съ этимъ должно быть сужено и его педагогическое значеніе. Его трудно разсматривать, какъ воспитательную цѣль, онъ скорѣе средство при обученіи.

---

[1]) Тамъ же II. 203.
[2]) Тамъ же II. 204.
[3]) Тамъ же II. 203, 204.

III.

Эмоціональное направленіе.

Эмоціональное направленіе въ ученіи объ интересѣ отожествляетъ интересъ съ чувствомъ. Интересъ есть чувство, таково общее основоположеніе этого направленія.

Само направленіе развѣтвляется на нѣсколько теченій, зависящихъ отчасти отъ самаго характера чувства, съ которымъ отожествляется интересъ, отчасти отъ того значенія, которое приписывается послѣднему для душевной жизни человѣка. Все направленіе въ его цѣломъ можетъ быть названо господствующимъ въ психологіи и педагогикѣ. Какъ мы знаемъ, его также можно назвать и традиціоннымъ.

Во главѣ всего эмоціональнаго направленія мы можемъ поставить извѣстнаго нѣмецкаго педагога В. Остермана, возрѣнія котораго на интересъ, высказанныя имъ во многихъ сочиненіяхъ, получили широкое распространеніе и среди психологовъ, и среди педагоговъ [1]). Уже одно то, что составленіе соотвѣтствующей статьи объ интересѣ, этомъ кардинальномъ понятіи гербартіанской педагогики, для Педагогической Энциклопедіи Рейна было поручено именно Остерману, въ настоящее время не числящемуся среди сторонниковъ Гербарта [2]), уже это свидѣтель-

---

[1]) Pädagog. Jahresbericht vom 1912. I. Leipz. 1913. 2. Psychologie v. E. Meumann. 52.

[2]) Ср. неправильное отнесеніе Остермана къ гербартіанцамъ въ Исторіи философіи Ибервегъ-Гейнце. Рус. пер. Я. Калубовскаго. II. 2 изд. Петр. 1899. 478. Объ отношеніи Остермана къ Гербарту точно свидѣтельствуетъ все сочиненіе: Irrtümer der Herbartschen Psychologie. 3 Auf. 1908. Какъ смотрятъ на Остермана Гербартіанцы ясно хотя бы изъ: Herbart und die Herbartianer. Sonderabd. aus dem encyklop. Handb. d. Pädag. v. Rein. Langens. 1897, H. Zimmer, Führer durch die deutsche Herbartliteratur, Langens. 1910, A. Rude, Die Herbartsche Pädagogik in der Literatur. Sonderabdr. aus Pädag. Studien XXI Jahrg. H. 1, 2. Dresd. 1900 и др.

ствуетъ о силѣ вліянія Остермана даже среди его противниковъ. Значеніе, которое Остерманъ придаетъ интересу въ нашей душевной жизни, можетъ быть названо универсальнымъ. Въ этомъ отношеніи взгляды его представляютъ maximum того, что можно сказать о роли интереса въ качествѣ психическаго фактора. Поэтому, съ такого ученія мы и начнемъ. Вслѣдствіе того, что для Остермана интересъ есть оцѣнка значенія, своимъ источникомъ имѣющая чувство, мы и остановимся прежде всего на этомъ развѣтвленіи эмоціональнаго направленія.

Интересъ—оцѣнка значенія.

1. Интересъ, какъ оцѣнка значенія или чувство цѣннаго.

Основу въ воззрѣніяхъ Остермана [1]) на интересъ составляетъ положеніе: интересъ есть оцѣнка значенія (Wertschätzung). Единственнымъ же универсальнымъ факторомъ, все оцѣнивающимъ, у человѣка является чувство, отсюда интересъ въ конечномъ счетѣ всегда и неизмѣнно есть чувство.

А). Психологія интереса.

Какъ на своихъ прямыхъ предшественниковъ въ такомъ пониманіи интереса Остерманъ указываетъ на Бенеке, Лотце и Брентано [2]). Однако, это указаніе мы должны принять лишь съ большими оговорками. И Бенеке и Лотце могутъ быть названы предшественниками Остермана лишь въ томъ смыслѣ, что оба они отводили рѣшающую роль чувству при всякой оцѣнкѣ всего. Что касается собственно взглядовъ ихъ на интересъ, то Бенеке едва бѣгло упомянулъ вообще объ интересѣ [3]). У Лотце, хотя

---

[1]) W. Ostermann und L. Wégener, Lehrbuch der Pädagogik. 12 Auf. 1902. Oldenb. I B. 1. T. 123—128. Ostermann, Das Interesse, Encyklop. Handbuch der Pädagogik v. W. Rein. 2 Auf. IV B. 575—580. Его же, Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädag. Nutzanwendungen. 3 Auf. Oldenb. u. Leipz. 1912. Его же, Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartchen Psychologie und ihre pädag. Konsenquenzen. 3 Auf. Oldenb. u. Leipz. 1908.

[2]) Das Interesse, 14—22.

[3]) F. Beneke, Erziehungs—und Unterrichtslehre. 4 Auf. Berl. 1876. § 100. См. R. Debar, Die Pädogogik Benekes in ihrem Verhältnis zu Herbarts Pädagogik. Leipz. 1911. 153. Ostermann, Das Interesse, 14—15, 21.

терминъ интересъ и встрѣчаетъ нѣсколько разъ[1]), но самое понятіе лишено сколько-нибудь научнаго значенія, что, впрочемъ, признаетъ и Остерманъ[2]). Относительно Брентано надо сказать, что сходство его взглядовъ на интересъ съ таковыми же Остермана заключается въ одинаковомъ пониманіи отношенія интереса къ оцѣнкѣ. Вотъ почему, несмотря на указанія Остермана, мы оставляемъ въ сторонѣ воззрѣнія Бенеке и Лотце, какъ непосредственно къ задачѣ данной работы неотносящіяся. Ученіе же объ интересѣ Брентано, у котораго послѣдній является даже своеобразнымъ основнымъ психическимъ феноменомъ, будетъ изложено въ своемъ мѣстѣ, сообразно съ установленной нами схемой ученій объ интересѣ.

а) Природа интереса.

I. Природа интереса.

Въ опредѣленіи интереса Остерманъ за исходный пунктъ беретъ обычное словоупотребленіе, признавая въ тоже время, что само примѣненіе въ языкѣ термина—интересъ и не послѣдовательно, и не точно. Въ разговорной рѣчѣ терминъ-интересъ прилагается обычно для обозначенія: 1) процентовъ, 2) пользы и выгоды, 3) корысти, 4) участія, принимаемаго нами въ объектѣ, или значенія, цѣнности, приписываемыхъ нами объекту. Послѣднее словоупотребленіе, добавляетъ Остерманъ, наиболѣе распространено[3]). Въ психологіи замѣчаются также колебаніе и неустойчивость въ опредѣленіи понятія интереса. Впрочемъ, все же есть одинъ пунктъ, въ которомъ всѣ психологи сходятся, это признаніе интереса за состояніе противоположное равнодушію, безучастію, безразличію. Та вещь для насъ интересна, къ которой мы не безразличны. Этой вещи нами приписывается извѣстное значе-

---

[1]) Къ тѣмъ мѣстамъ изъ Лотце, гдѣ встрѣчается терминъ-интересъ, и о которыхъ говоритъ Остерманъ (стр. 21 упом. сочин.), мы еще можемъ прибавить одно: Kleine Shriften II. Leipz. v. Hirzl. 1886. 155.

[2]) Das Interesse, 21.

[3]) Тамъ же 25, 26.

ніе, болѣе и менѣе опредѣленная цѣнность. Эта цѣнность, или значимость для насъ вещи сознается нами или благодаря непосредственному переживанію чувствами, или путемъ умственныхъ переживаній на почвѣ уже ранѣе испытаннаго чувствами. Отсюда, понимаемый въ своемъ общемъ смыслѣ, интересъ есть сознаніе цѣнности, оцѣнка значенія [1]). Послѣднимъ терминомъ Остерманъ пользуется всего чаще.

Само понятіе получаетъ различные оттѣнки, въ зависимости отъ различныхъ объектовъ оцѣнки. Цѣнность, значимость объекта опредѣляется не только родомъ и видомъ вещи, но и состояніемъ духа субъекта, его свойствами вообще, образомъ жизни и т. п. Потому-то совершенно невозможно ограничивать понятіе интереса приложеніемъ только къ интеллектуальной области, какъ это дѣлаетъ Гербартъ [2]). Часто интересъ обозначаетъ особенное направленіе стремленія и хотѣнія, активную дѣятельность и пр. по отношенію къ объекту, обладающему для нашего я цѣнностью. Связь интереса съ волей, говоритъ Остерманъ, ясна, такъ какъ всякая сознательная воля, дѣйствующая по мотивамъ, обусловливается сознаніемъ цѣнности, оцѣнкой значенія. Стремленіе и хотѣніе сами не составляютъ элементовъ интереса, они являются слѣдствіемъ интереса, его продуктомъ [3]).

Признавъ интересъ за чувство цѣннаго, за оцѣнку значенія, Остерманъ, понятно, долженъ былъ остановиться на вопросѣ о самомъ понятіи цѣннаго. Съ понятіемъ цѣннаго непремѣнно соединяется вопросъ—для кого? т. е. всегда связывается мысль о субъектѣ, для котораго объектъ имѣетъ значеніе и цѣнность. Понятіе цѣнности, слѣдовательно, всегда относительно; безъ оцѣнивающаго субъекта оно не имѣетъ смысла. Отношеніе между оцѣнивающимъ субъектомъ, сознающимъ значеніе объекта, и между объектомъ, обладающимъ для субъекта этимъ

---

[1]) Тамъ же 26.
[2]) Тамъ же 27.
[3]) Тамъ же 28.

значеніемъ, заключается въ томъ, что объектъ матеріально или идеально служитъ потребностямъ субъекта и въ этомъ направленіи оказываетъ благотворное воздѣйствіе на субъекта. Это воздѣйствіе посредственно или непосредственно переживается чувствами. Съ чувствомъ связывается желаніе и хотѣніе объекта, благодаря чему цѣнное становится цѣлью. Все, что дѣйствуетъ на насъ, повторяетъ Остерманъ слова А. Риля, постигается разумомъ, переживается духомъ, оцѣнивается чувствомъ, становится предметомъ стремленія воли [1]).

Выше шла рѣчь о положительно—цѣнномъ. Но мы не можемъ быть равнодушными и относиться съ безразличіемъ и къ тому, что для насъ является вреднымъ, отталкивающимъ, незначительнымъ. Послѣднее слово должно указывать не на безразличное для насъ, но на то, что вызываетъ у насъ противостремленіе, желаніе избѣжать или устранить его. Слѣдовательно, интересъ не является непремѣнно чувствомъ удовольствія, наслажденія, вообще пріятнымъ, но онъ основывается также и на противоположныхъ чувствахъ. Отсюда и два вида интереса: положительный и отрицательный интересъ [2]). За этими крайними полюсами, говоритъ Остерманъ, лежитъ область безразличнаго, которое и не привлекаетъ, и не отталкиваетъ, и не нравится и ненравится. На волю вся такая область не оказываетъ никакого вліянія.

Если мы придаемъ значеніе чувственнымъ благамъ, то говоримъ о низшихъ интересахъ, если духовно-цѣнному, то о высшихъ. Послѣдніе на почвѣ различія объектовъ раздѣляются на интересы: интеллектуальные, интересы къ знанію, изслѣдованію и пр., эстетическіе, интересъ къ прекрасному и возвышенному, симпатическіе интересы къ благу и страданію людей, этическіе,

---

[1]) A. Riehl, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart. 2 Auf. 182. Ostermann, Das Interesse... 29.

[2]) Das Interesse... 31.

религіозный, патріотическій и т. д. Можно различать еще непосредственные и посредственные интересы [1]).

Всякій интересъ, думаетъ Остерманъ, въ конечномъ счетѣ коренится въ чувствѣ. Въ чувственной природѣ всякой оцѣнки, а слѣдовательно, и интереса убѣждаетъ насъ то свойство оцѣнки, т. е. интереса, которое можно обозначить словомъ—„субъективность". Этотъ характеръ интереса съ особой ясностью выступаетъ при сопоставленіи его съ состояніями умственной дѣятельности. То, что мы представляемъ, то—объективно, оно есть данное для всякаго нормально мыслящаго человѣка. То, что переживается чувствами, является чисто субъективнымъ состояніемъ. Въ актахъ воспріятія мы воспринимаемъ нѣчто отъ насъ отличное, намъ извнѣ данное, въ чувствѣ мы чувствуемъ самихъ себя. Мы иначе относимся къ объекту, возбуждающему у насъ чувства, чѣмъ къ тому, который представляемъ, о которомъ мыслимъ и пр. Первый или привлекаетъ, или отталкиваетъ, между нимъ и нашимъ я возникаетъ тѣсная, внутренняя связь, мы признаемъ его или отвергаемъ и т. п. Наоборотъ, къ объектамъ нашей мысли мы равнодушны, ихъ мы противопоставляемъ себѣ, у насъ отсутствуетъ внутренняя связь съ ними. Такимъ образомъ, между объектами, вызывающими умственную дѣятельность, и между тѣми, которые способны вызывать чувства, есть принципіальное различіе.

Сознаніе цѣнности, оцѣнка значенія всегда коренится въ чувствѣ и первоначально выражается въ непосредственномъ переживаніи чувствами, позже путемъ рефлексіи выростаетъ изъ чувства сужденіе о цѣнности. Пережитое чувствами становится объектомъ рефлексіи и мы о немъ высказываемся въ сужденіи. Такое сужденіе тоже подходитъ подъ понятіе интереса [2]). Что въ основѣ всякой нашей оцѣнки лежитъ чувство, видно уже изъ одного того, что, если бы мы предположили человѣка, который

---

[1]) Тамъ же 32, 33.
[2]) Тамъ же 36.

жилъ бы исключительно умственной жизнью, не испытывалъ бы даже тѣни удовольствія и страданія, то такой субъектъ проявлялъ бы всегда и во всемъ безусловное равнодушіе къ окружающему. Для него все было бы безразличнымъ, ничего не являлось бы достойнымъ или недостойнымъ, важнымъ или неважнымъ и т. д. [1]). Ссылками на виднѣйшихъ современныхъ психологовъ Остерманъ стремится подкрѣпить свое утвержденіе о чувствѣ, какъ единственномъ факторѣ оцѣнки.

Всѣ чувственные интересы, говоритъ Остерманъ коренятся въ чувствѣ, что ясно и безъ всякаго изслѣдованія. Высшіе интересы—интересъ познанія, изслѣдованія, интересъ къ благу окружающихъ, эстетическій и т. д. также чувственнаго характера. Всякій фактъ яснаго, истиннаго, незатрудненнаго познанія, всякое сознаніе успѣха въ области знанія связывается съ чувствомъ удовольствія, наоборотъ, всякое затрудненіе, мѣшающее познанію, всякій фактъ, затемняющій его, воспринимается нами съ чувствомъ неудовольствія, даже страданія. Эти чувства, сопровождающія умственную дѣятельность, которыя обыкновенно называются интеллектуальными, составляютъ основу интереса познанія.

Интересъ къ ближнимъ покоится на чувствѣ симпатіи, состраданія. Мы не только, прибѣгая къ фантазіи, строимъ картину чужой радости или чужого горя, но въ нашихъ чувствахъ находятъ живой откликъ чужія горе и радость. Мы переживаемъ ихъ чувствомъ. Такъ же обстоитъ дѣло и съ другими видами высшихъ интересовъ [2]).

Всѣ интересы отличаются другъ отъ друга, какъ отличаются лежащія въ основѣ ихъ чувства. Въ послѣднемъ отношеніи Остерманъ держится того взгляда, что различіе между чувствами не только количественное, т. е. не только въ силѣ и продолжительности удовольствія и страданія, но и качественное. Этотъ качественный моментъ также обуславливаетъ тотъ

---

[1]) Тамъ же 37.
[2]) Тамъ же 41, 42, 43.

масштабъ, по которому совершается наша оцѣнка объекта [1]). По вопросу: на всякое ли возбужденіе мы реагируемъ чувствомъ, Остерманъ признается, что рѣшеніе здѣсь затруднительно. Впрочемъ, онъ скорѣе согласенъ допустить и существованіе индифферентныхъ по отношенію къ чувствамъ состояній. Слѣдовательно, многіе объекты, дѣйствующіе на насъ, не включаются нами въ область цѣннаго и интереснаго [2]).

Признавъ, что всякій интересъ есть чувство, Остерманъ старается выяснить отношенія чувства къ представленіямъ о цѣнности и къ сужденіямъ оцѣнки.

На первыхъ стадіяхъ душевной жизни, когда воспоминаніе и сужденіе еще или совсѣмъ, или мало развиты, всякая оцѣнка совершается непосредственно чувствомъ. Значимость объекта постигается тогда чувствами. Всякое побужденіе къ дѣйствію, всякая основа желанія лежитъ тогда непосредственно въ чувствахъ. Съ дальнѣйшимъ развитіемъ жизни и дѣятельности человѣка сознаніе цѣнности начинаетъ выростать и на интеллектуальной почвѣ, хотя, конечно, въ тѣсной связи съ чувствами. Пережитое чувствомъ мы репродуцируемъ въ формѣ представленій въ процессахъ памяти. Въ этихъ случаяхъ воспоминаніе о ранѣе пережитомъ непосредственно чувствами становится сознаніемъ цѣнности объекта, вызвавшаго то или иное чувство. Послѣдній родъ оцѣнки Остерманъ называетъ представленіемъ о цѣнности [3]). Каждое представленіе цѣнности, т. е. представленіе о ранѣе пережитомъ чувствами, можетъ въ свою очередь вызвать чувство и, слѣдовательно, оживить и усилить сознаніе цѣнности чего-либо. Но такое явленіе можетъ и не быть. Мы можемъ только представить о томъ, что то или иное для насъ цѣнно, что мы ранѣе уже пережили опредѣленное чувство.

---

[1]) Тамъ же 45—51.
[2]) Тамъ же 39—41.
[3]) Тамъ же 73.

Конечный моментъ въ развитіи сознанія цѣнности выражается въ сужденіяхъ о цѣнности. Эти сужденія придаютъ нашимъ стремленіямъ, желаніямъ, дѣйствіямъ устойчивость, которую они не имѣли бы, если бы все зависѣло здѣсь отъ мгновенныхъ, быстро преходящихъ чувственныхъ возбужденій. Конечно, можно высказать грамматически и логически правильное сужденіе объ этическихъ, экономическихъ и пр. цѣнностяхъ, не будучи внутренне убѣжденнымъ въ значимости соотвѣтствующихъ объектовъ, не переживая цѣнности ихъ непосредственно подлинными чувствами. Сохраняя по формѣ значеніе сужденія оцѣнки, оно не можетъ считаться истиннымъ сужденіемъ о цѣнности. Оно не будетъ той causa movens всѣхъ стремленій, какой является интересъ [1]).

Свои воззрѣнія на природу интереса Остерманъ резюмируетъ такъ: всякій интересъ, (всякая оцѣнка значенія), покоится на чувствѣ. Цѣнность или нецѣнность того, что дѣйствуетъ на душу или въ душѣ, первоначально всегда переживается чувствомъ. Отсюда интересъ или само чувство, или онъ выростаетъ изъ него. Въ послѣднемъ случаѣ онъ является или представленіемъ цѣнного, т. е. только представляемымъ воспоминаніемъ, воспроизведеніемъ ранѣе испытаннаго чувствомъ, или сужденіемъ оцѣнки, которое создается мышленіемъ на почвѣ чувства или представленія цѣнности. Представленіе цѣнности и сужденіе оцѣнки обладаютъ мотивирующей силой для нашей воли именно потому, что они возникаютъ изъ чувства, которое всегда въ послѣднемъ счетѣ и движетъ волей [2]).

Этимъ мы ограничимся при изложеніи воззрѣній Остермана на природу интереса. Перейдемъ теперь къ выясненію значенія и роли интереса въ психической жизни.

в) Психологическое значеніе интереса.

II. Общее значеніе интереса опредѣляется той ролью, какую, въ глазахъ Остермана, играютъ чувства въ нашей жизни. Удо-

---

[1]) Тамъ же 77—78.
[2]) Тамъ же 78.

вольствіе и страданіе суть выраженія или симптомы нормальнаго или ненормальнаго теченія жизни, слѣдовательно, и оцѣнка объектовъ совершается подъ этимъ угломъ. Мы не будемъ останавливаться надъ доводами автора, отстаивающаго такую точку зрѣнія. Они не выходятъ за предѣлы обычно встрѣчаемыхъ у сторонниковъ такого взгляда.

Разсмотримъ сначала значеніе интереса для интеллектуальной жизни въ ея важнѣйшихъ проявленіяхъ.

а) Интересъ и вниманіе. Сущность вниманія по Остерману заключается въ томъ, что содержаніе сознанія тогда лишь ясно и отчетливо схватывается и постигается, когда мы направляемъ на него и концентрируемъ на немъ нашу воспринимающую, представляющую, мыслящую дѣятельность. Вниманіе, слѣдовательно, есть концентрація сознанія на данномъ объектѣ.

Различіе непроизвольнаго и произвольнаго вниманія для Остермана можетъ быть признано съ извѣстными ограниченіями. При широкомъ пониманіи воли, при отнесеніи къ ней всякаго стремленія и хотѣнія, каждый актъ вниманія есть дѣло воли, такъ какъ въ каждомъ актѣ его мы находимъ стремленіе духа удержать въ полѣ сознанія объектъ вниманія. Различіе между двумя видами вниманія можетъ быть оправдано лишь при условіи, что подъ волей мы станемъ понимать сознательный выборъ среди нѣсколькихъ возможностей какой-либо одной [1]). Произвольное вниманіе получается, какъ результатъ сознательнаго выбора среди конкуррирующихъ объектовъ такихъ, на которыхъ должно сконцентрироваться наше сознаніе.

Въ процессахъ вниманія интересу Остерманъ отводитъ причинную роль. Обычно, какъ на причину, вызывающую непроизвольное вниманіе, указываютъ, говоритъ Остерманъ, на силу чувственнаго впечатлѣнія. Однако, и въ этихъ случаяхъ проявляется главная причина вниманія—интересъ. Необычно сильное впечатлѣніе

---

[1]) Тамъ же 102.

именно этой своей необычностью заинтересовываетъ насъ. Здѣсь мы имѣемъ или чисто интеллектуальный, или матеріальный интересъ. Въ первомъ случаѣ у насъ говоритъ любознательность, во второмъ—представленіе о благопріятномъ или неблагопріятномъ значеніи раздраженія возбуждаетъ соотвѣтствующія чувства и ожиданія. Даже и въ томъ случаѣ, когда наше вниманіе вызывается впечатлѣніемъ значительной силы, даже, тогда самонаблюденіе обыкновенно можетъ открыть какой-либо интересъ, составляющій основаніе для вниманія. Само вниманіе здѣсь въ началѣ, первое время вызывается силой раздраженія, но въ дальнѣйшемъ поддерживается интересомъ [1]). Интересъ играетъ рѣшающую роль при вниманіи въ интеллекуальной области, т. е. въ случаѣ, когда объектами вниманія становятся представленія, сужденія и т. п. Если въ спокойномъ состояніи духа мы отдаемся игрѣ нашихъ представленій, въ концѣ концовъ, одни представленія привлекутъ вниманіе въ большей степени, чѣмъ другія, или на болѣе продолжительное время. При посредствѣ самонаблюденія мы всегда можемъ открыть, что причина привлеченія вниманія тѣми, а не иными, представленіями лежитъ, въ самомъ интересѣ [2]). Даже въ томъ случаѣ, когда что-либо матеріально само по себѣ для насъ не интересно, оно можетъ привлечь вниманіе, т. е. стать интереснымъ вслѣдствіе самаго способа, какимъ оно воспринимается нами или представляется намъ. Задача, напримѣръ, сама по себѣ неинтересная, пріобрѣтаетъ интересъ и вызываетъ вниманіе, если намъ дается въ ней или съ нею какой-либо намекъ на благопріятное рѣшеніе ея. Тамъ, гдѣ мы часто усматриваемъ иныя причины непроизвольнаго вниманія, и тамъ интересъ лежитъ все же въ основѣ вниманія. Гербартіанцы эту форму вниманія объясняли апперцепціей. Но, думаетъ Остерманъ, изъ апперцепціи выростаетъ не вниманіе, а интересъ, который затѣмъ и вызываетъ вниманіе. Отъ апперцепціи зависитъ познаніе, а

---

[1]) Тамъ же 104—105.
[2]) Тамъ же 106—109.

съ нимъ связывается интеллектуальное чувство, удовольствіе, радость познаванія, въ которой и состоитъ интересъ. Исчезаетъ это чувство, прекращается и вниманіе. Отсюда, говоритъ Остерманъ, апперцепція, вопреки мнѣнію Гербарта, есть лишь предварительное условіе вниманія, но отнюдь не причина, его вызывающая. Это же можно сказать и относительно ясности и понятности рѣчи учителя, наглядности, примѣровъ и пр., всѣхъ тѣхъ пріемовъ въ обученіи, которые служатъ для возбужденія и поддержанія вниманія у учениковъ и составляютъ условія, благопріятствующія воспріятію. Эти условія вызываютъ интеллектуальный интересъ, связанный съ сознаніемъ духовнаго преуспѣванія. То же можно сказать и по поводу контраста и ассоціативнаго сродства между представленіями, которые часто выступаютъ, какъ основа вниманія. Послѣднее обстоятельство, однако, слѣдуетъ понимать въ томъ смыслѣ, что тотъ и другое лишь благопріятствуютъ, поддерживаютъ вниманіе. Они дѣйствуютъ посредственно на вниманіе, которое само уже раньше вызвано интересомъ. Контрастъ возбуждаетъ вниманіе благодаря интересу ко всему неожиданному, рѣдкому, необычайному или благодаря контрасту впечатлѣнія становятся болѣе интенсивными [1]). Въ этомъ случаѣ, мы знаемъ, также сказывается вліяніе интереса на вниманіе. При родственныхъ ассаціаціяхъ интересъ возникаетъ, какъ чувство легкости, свободы при усвоеніи болѣе или менѣе извѣстнаго. Интересъ сразу подаетъ, когда мы обращаемся къ уже слишкомъ хорошо извѣстному, падаетъ вмѣстѣ съ нимъ и вниманіе. Вниманіе здѣсь, слѣдовательно, вызывается не ассоціативнымъ родствомъ представленій, какъ таковымъ, а интересомъ въ видѣ разнообрной формы интеллектуальнаго чувства [2]).

Въ актахъ произвольнаго вниманія выступаетъ принуждающая насъ къ вниманію воля. Оно возникаетъ тогда, когда объектъ

---

[1]) Тамъ же 110.
[2]) Тажъ же 110.

вниманія самъ по себѣ не въ силахъ возбудить непосредственнаго интереса. Рѣшеніе воли къ вниманію объясняется интересомъ, при этомъ интересомъ посредственнымъ. Здѣсь мы напрягаемъ усилія и сосредоточиваемъ вниманіе на томъ, что само не представляетъ интереса, но стоитъ, какъ средство или вообще находится въ какомъ-либо отношеніи къ непосредственному интересу [1]),

b) Интересъ и воспроизведеніе представленій.

Остерманъ отвергаетъ мнѣніе, иногда высказываемое въ психологіи, будто воспроизведеніе представленій всегда и неизмѣнно совершается подъ вліяніемъ интереса (чувства). Часто представленія репродуцируются благодаря ассоціативной связи съ чувственнымъ впечатлѣніемъ, вызываемымъ воздѣйствіемъ внѣшней дѣйствительности. Но весьма часто представленія воспроизводятся и подъ вліяніемъ интереса. Часто какое-либо представленіе настойчиво воспроизводится, при чемъ ни эту настойчивость, ни самое постоянство воспроизведенія нельзя объяснить внѣшнимъ раздраженіемъ или ассоціативной связью. Единственнымъ объясненіемъ здѣсь будетъ дѣйствіе интереса, связаннаго съ этимъ преставленіемъ. Чѣмъ ниже стадія въ развитіи душевной жизни, тѣмъ большее значеніе обнаруживаютъ чувственные интересы, которые станутъ вліять на воспроизведеніе тѣхъ представленій, съ которыми связывается пріятное или непріятное или то, что можетъ служить средствомъ къ достиженію цѣли чувственнаго характера. На высшихъ ступеняхъ душевной жизни на воспроизведеніе представленій оказываютъ вліяніе уже интеллектуальные интересы. Радость отъ познанія, отъ пріобрѣтенія или образованія ясныхъ понятій, удовольствіе, испытываемое при разрѣшеніи различнаго рода задачъ и проблемъ, радостное возбужденіе чувства отъ сознанія успѣха и т. д., словомъ, все то, что подводится подъ понятіе интеллектуальнаго

---

[1]) Тамъ же 111—112.

интереса, все оказываетъ опредѣляющее, направляющее воздѣйствіе и на общіе процессы духа, и въ частности на процессы воспроизведенія. Отсюда, естественнымъ путемъ выростаетъ потребность идти впередъ въ своемъ познаніи, умѣніи и для осуществленія этой цѣли не только воспринимать новое, но и воспроизводить болѣе старыя представленія и понятія, необходимыя и для усвоенія новаго, и для разрѣшенія возникающихъ вопросовъ, задачъ, проблемъ, устраненія ошибокъ въ прежнемъ опытѣ и т. д. Даже тѣ воспроизведенія, которыя, по первому взгляду, обусловливаются чисто ассоціативными процессами, на самомъ дѣлѣ зависятъ частью или всецѣло отъ интереса. Увидя, напр., кого-либо мы, конечно, по законамъ ассоціаціи можемъ воспроизвести прежнія наши встрѣчи, разговоры, иныя обстоятельства, связанныя съ даннымъ лицомъ. Въ этомъ случаѣ все, что мы воспроизведемъ, можетъ быть объяснено законами ассоціаціи. Но иное дѣло, когда мы равнодушны къ данному лицу, иное, когда мы имъ заинтересованы. Въ первомъ случаѣ воспроизведеніе будетъ и не столь продолжительно, и не столь богато, какъ во второмъ. Благодаря своему отношенію къ воспроизведенію представленій интересъ оказываетъ вліяніе и на апперцепцію, которую Остерманъ понимаетъ, какъ воздѣйствіе старыхъ родственныхъ представленій на пониманіе и усвоеніе вновь воспринимаемаго. Часто значеніе новаго для насъ опредѣляется тѣми представленіями, близкими къ новому, которыя воспроизводятся подъ вліяніемъ господствующаго въ данный моментъ интереса [1]).

с) Ассоціація представленій. Важнѣйшимъ факторомъ въ въ процессѣ ассоціаціи представленій является также интересъ. Представленія связываются или благодаря объективнымъ даннымъ: временной и пространственной связи, или связь ихъ обусловливается игрой представленій, вліяніемъ воли и разно-

---

[1]) Тамъ же, 112—118.

образныхъ представленій. То представленіе, которое связано съ особымъ нашимъ интересомъ, становится ассоціативнымъ центромъ, вокругъ котораго концентрируются представленія, стоящія въ какомъ-либо отношеніи къ нему. Особенное значеніе для нашей духовной жизни пріобрѣтаетъ ассоціирующее воздѣйствіе высшихъ, духовныхъ интересовъ. Напр., интеллектуальный интересъ не только направляетъ наше вниманіе на объектъ познанія, не только становится факторомъ, побуждающимъ изслѣдовать неясное, расчленять сложное, распутывать запутанное и т. д., но и становится причиной различныхъ логическихъ связей, въ которыхъ соединяются въ качествѣ причины и дѣйствія, основанія и слѣдствія, средства и цѣли и пр. то, что до этого стояло внѣ взаимной связи, что находилось въ изолированномъ видѣ въ нашемъ сознаніи. Тоже мы можемъ прослѣдить и по отношенію къ другимъ высшимъ интересамъ. Конечно, интересъ является столь же важнымъ факторомъ и въ смыслѣ препятствованія связыванію и соединенію представленій [1]).

d) Интересъ и память. Благодаря своему отношенію къ вниманію, процессамъ воспроизведенія и ассоціаціи представленій интересъ пріобрѣтаетъ особенно важное значеніе для памяти. При равныхъ условіяхъ мы крѣпче и полнѣе удерживаемъ въ памяти то, что насъ интересуетъ. Этотъ фактъ объясняется тѣмъ, что всякое представленіе получаетъ особую силу воспроизведенія благодаря связанному съ нимъ интересу. Къ тому, что насъ интересуетъ, мы постоянно возвращаемся, его постоянно воспроизводимъ, что, конечно, только можетъ благопріятствовать удержанію въ памяти. Не меньшее значеніе здѣсь имѣетъ и вниманіе, вызываемое интересомъ. Чѣмъ больше объектъ насъ интересуетъ, чѣмъ съ большимъ вниманіемъ мы воспринимаемъ его, тѣмъ прочнѣе онъ запоминается. Интересъ помогаетъ памяти еще тѣмъ, что онъ способствуетъ установленію множества свя-

---

[1]) Тамъ 116—123.

зей поддерживающихъ представленіе, которое мы желаемъ удержать въ памяти [1]).

e) Интересъ и фантазія. Фантазія подъ вліяніемъ чувства рисуетъ міръ такимъ, какимъ то желаетъ чувство. Чувство, интересъ есть сила, побуждающая художника къ творчеству. То, что пережито его чувствомъ, то становится основой и источникомъ для дѣятельности фантазіи. Лишь согрѣтое чувствомъ въ творчествѣ художника способно трогать насъ [2]).

f) Интересъ и мышленіе. Уже благодаря своей связи съ вниманіемъ, репродукціей и ассоціаціей представленій интересъ долженъ оказывать сильное вліяніе и на процессы мышленія. Но помимо того между интересомъ и мышленіемъ существуетъ еще своя тѣсная связь. Мы пользуемся разумомъ не только въ теоретическихъ цѣляхъ, но и въ практическихъ. Вопросъ: полезно-ли это или вредно, доставитъ-ли то или иное удовольствіе или, наоборотъ, причинитъ страданіе, какъ избавиться отъ страданія, предотвратить или уменьшить его и т. п., всѣ такіе вопросы подсказываются нашими интересами. Цѣль и средство суть господствующія категоріи въ практической дѣятельности человѣка, интересъ изъ нихъ дѣлаетъ нѣчто живое и реальное. Въ первой стадіи развитія духа подъ цѣлью понимается всегда то, что обладаетъ субъективной цѣнностью, что способно доставить удовольствіе и устранить страданіе. Изъ сознанія такой значимости объекта вытекаетъ побужденіе воспользоваться соотвѣтствующимъ средствомъ, чтобы достичь цѣли. Категоріи цѣли и средствъ, какъ у рода, такъ и у индивидуума, возникли значительно раньше, чѣмъ имъ родственныя—причина и дѣйствіе. Тѣсная связь между понятіемъ цѣли и потребностями жизни чувства оказываетъ вліяніе и на телеологическое пониманіе мірового процесса. О сильномъ вліяніи на развитіе человѣческаго мышленія

---

[1]) Тамъ 123—125.
[2]) Тамъ 125—127.

интеллектуальнаго интереса уже ясно изъ всего сказаннаго. Понятно, воздѣйствіе интереса на мышленіе не всегда благотворно. Часто заблужденія, невѣрныя сужденія появляются у насъ вовсе не въ силу недостаточнаго опыта, отсутствія остроты и силы мышленія и т. п., но благодаря вліянію чувства [1]).

g) Интересъ и содержаніе сознанія. Интересъ оказываетъ весьма сильное вліяніе на содержаніе сознанія, что сказывается прежде всего въ области чувственнаго. Среди разнообразныхъ чувственныхъ впечатлѣній—одни уходятъ изъ сознанія, другія удерживаются въ немъ и входятъ въ составъ духа. Все здѣсь зависитъ отъ направленія вниманія, выдѣляющаго изъ множества впечатлѣній лишь опредѣленныя. Въ своемъ направленіи вниманіе опредѣляется интересомъ. Одинъ и тотъ же объектъ, одна и та же сторона его однимъ субъектомъ воспринимается, другимъ игнорируется и все, въ зависимости отъ интереса даннаго момента или отъ господствующаго интереса даннаго лица. Тоже происходитъ и въ области памяти, сужденія и т. д. Отсюда, направленіе духовной жизни человѣка, его жизне—и міропониманіе несомнѣнно основываются на его оцѣнкѣ окружающаго. Отношеніе субъекта къ вопросамъ религіи, морали, эстетики и пр. опредѣляется не только разумомъ, но въ значительной мѣрѣ и въ существенномъ чувствами, интересами, потребностями, желаніями [2]).

Такова роль интереса въ общихъ чертахъ въ интеллектуальной жизни.

Теперь обратимся въ воззрѣніяхъ Остермана на отношеніе интереса къ волѣ и дѣйствію.

Въ вопросѣ о волѣ Остерманъ придерживается положительныхъ взглядовъ, т. е. онъ признаетъ ее за своеобразный феноменъ духовной жизни. Въ широкомъ смыслѣ слова воля, говоритъ Остерманъ, есть стремленіе, въ узкомъ—она стремленіе, направляемое выборомъ и рѣшеніемъ. Всякое

---

[1]) Тамъ же 127—130.
[2]) Тамъ же 130—133.

воленіе обусловливается мотивами. Мотивъ въ узкомъ смыслѣ есть побудительная причина, приводящая волю въ движеніе. Въ широкомъ смыслѣ этого слова онъ—совокупность всѣхъ условій, съ которыми связано возникновеніе воленія. Сюда могутъ быть отнесены и чисто интеллектуальныя явленія: воспріятія, представленія, и т. д. Мотивъ въ узкомъ смыслѣ—интересъ. То, что для насъ неинтересно, къ чему мы равнодушны, то не оказываетъ никакого вліянія на волю. Простое знаніе о существованіи вещи, о ея свойствахъ для воли еще ничего не значитъ. Только то дѣйствуетъ мотивирующимъ образомъ, что сознается нами, какъ цѣнное для насъ и значимое. Это сознаніе, конечно, можетъ выражаться и въ ясномъ знаніи, и въ смутномъ чувствѣ. Только потому, что мы цѣнимъ объектъ, онъ изъ объекта, даннаго въ представленіи, становится субъективнымъ факторомъ для нашего я и побудительной силой. Всякій актъ оцѣниванія превращается въ рѣшеніе и дѣйствіе. Съ психической необходимостью изъ него возникаетъ соотвѣтствующее стремленіе. Реализуется ли стремленіе въ дѣйствіе, это зависитъ отъ цѣлаго ряда условій, но одно для Остермана ясно, что при сознательномъ рѣшеніи, когда исключается принужденіе, интересъ всегда выступаетъ, какъ мотивъ. При столкновеніи нѣсколькихъ интересовъ рѣшеніе мотивируется тѣмъ изъ нихъ, который беретъ перевѣсъ надъ другими. Во всякомъ выборѣ, во всякомъ рѣшеніи можно усмотрѣть сознаніе цѣнности объекта, на который направлена воля. Конечно, не только непосредственно чувство становится стимуломъ, побуждающимъ насъ къ дѣйствію, чувство оказываетъ вліяніе на волю и посредственно: путемъ дѣйствія нашего воспоминанія о ранѣе пережитомъ чувствами и покоющагося на немъ сознанія цѣнности для насъ пережитаго. Мотивирующимъ образомъ, слѣдовательно, можетъ дѣйствовать не только чувство, какъ таковое, но и представленіе о немъ [1]).

---

[1]) Тамъ же 135—139, 75.

Побудительная сила интереса сказывается въ двоякомъ направленіи: положительномъ и отрицательномъ, въ стремленіи и противостремленіи.

На первыхъ стадіяхъ развитія душевной жизни, когда интересъ всецѣло относится къ чувственнному, всякое желаніе мотивируется непосредственно чувствомъ. Въ дальнѣйшемъ развитіи чувство выступаетъ въ качествѣ мотива въ формѣ воспоминанія, интеллектуальнаго интереса, въ видѣ представленія о цѣнномъ или сужденія оцѣнки. Иногда намъ кажется, будто мы желаемъ того, что для насъ представляется неинтереснымъ. Однако, при внимательномъ анализѣ всегда, думаетъ Остерманъ, можно открыть, что въ основѣ желанія лежитъ извѣстная цѣнность объекта. Благодаря своему слишкомъ индивидуальному характеру она ускользаетъ отъ нашего поверхностнаго взгляда. Иногда, наоборотъ, весьма иитересное не становится ни предметомъ желанія, ни мотивомъ для воли. Если дѣйствительно у насъ возникаетъ сильный интересъ, который въ тоже время не является объектомъ желанія и хотѣнія, то это можетъ произойти или вслѣдствіе существованія какихъ-либо препятствій къ осуществленію интереса, или вслѣдствіе того, что болѣе вліятельные, т. е. болѣе сильные интересы придали волѣ иное направленіе.

Въ подкрѣпленіе своего воззрѣнія на зависимость воли отъ интереса Остерманъ ссылается на рядъ извѣстныхъ психологовъ, выводящихъ всѣ мотивы для воли изъ чувства. Считаясь съ взглядами Джемса, по которому большинство нашихъ дѣйствій идеомоторны, т. е. такія, въ которыхъ тѣлесное движеніе слѣдуетъ непосредственно за представленіемъ его, слѣдовательно, происходитъ безъ предварительнаго воздѣйствія чувства или сознанія цѣнности, Остерманъ приводитъ рядъ возраженій противъ такого взгляда. Безъ сомнѣнія, говоритъ онъ, во многихъ случаяхъ тѣлесныя движенія возникаютъ непосредственно благодаря представленію, но такое движеніе вовсе не есть подлинное дѣйствіе. Подъ послѣднимъ надо понимать тѣ движенія, которыя возникаютъ благодаря вліянію воли, слѣ-

довательно, всѣ механическія дѣйствія отсюда должны быть исключены. Всякое дѣйствіе всегда мотивируется опредѣленными психическими причинами. Въ тѣхъ случаяхъ, о которыхъ говоритъ Джемсъ, (въ разговорѣ, не прерывая его, собесѣдникъ, замѣтивъ иголку на землѣ, поднимаетъ ее и проч.) дѣло идетъ о привычныхъ дѣйствіяхъ, но отнюдь не о настоящихъ дѣйствіяхъ. Истинной причиной въ такихъ случаяхъ является не импульсивный характеръ представленій, какъ это думаетъ Джемсъ, но ассоціативная сила: представленіе ассоціировалось съ движеніемъ. Непризнаніе Джемсомъ положенія, что истиннымъ основаніемъ дѣйствій является интересъ, объясняется предположеніемъ, будто всякое воленіе и дѣйствіе должно носить чисто эгоистическій характеръ и направлено на достиженіе собственныхъ удовольствій или устраненіе своихъ же страданій. Такой взглядъ, думаетъ Остерманъ, обусловленъ смѣшеніемъ конечной цѣли и мотива. На практикѣ они дѣйствительно совпадаютъ, но они вовсе не идентичны и по существу вовсе не должны непремѣнно совпадать. Въ примѣрѣ Джемса: кто смѣется ради самой пріятности смѣха? надо истолковывать самый фактъ смѣха такъ, что при смѣхѣ мы не имѣемъ въ виду чувства удовольствія, но что чувство пріятнаго обусловило смѣхъ. Чувство, выступающее, какъ мотивъ, часто не влечетъ за собой, какъ слѣдствія, чувства же. У Джемса побудительной силой обладаетъ не само чувство, но мысль объ удовольствіи или страданіи. Роль чувства заключаются въ модификаціи и регулированіи нашихъ дѣйствій. Съ понятіемъ модификаціи, думаетъ Остерманъ, еще примириться можно, но съ регулированіемъ—нельзя. Благодаря своему субъективному и импульсивному характеру чувство менѣе другого любого психическаго состоянія способно регулировать дѣйствіе. Такая задача есть дѣло разума, а не чувства. Остерманъ не говоритъ, что въ такомъ случаѣ разумъ не руководствуется чувствомъ. Изъ его ученія слѣдуетъ, что разумъ находится подъ сильнымъ вліяніемъ интереса, такъ что въ конечномъ счетѣ регулированіе нашихъ дѣй-

ствій зависитъ отъ чувствъ. Здѣсь Остерманъ прибѣгаетъ къ разъясненіямъ.

Вліяніе разума на наши желанія, рѣшенія, дѣйствія не оспоримо. И тѣмъ не менѣе оно не стоитъ въ противорѣчіи съ утвержденіемъ, что только интересъ есть настоящій мотивъ нашихъ дѣйствій. Интересъ изъ чисто чувственной формы постепенно, съ ростомъ душевной жизни, переходитъ въ форму сужденія о цѣнности. Это сужденіе само по себѣ уже не есть чувство, какъ таковое, но является функціей разума, хотя и выростаетъ на почвѣ чувства. Такое сужденіе становится мотивирующимъ факторомъ и нисколько не противорѣчитъ самой природѣ интереса. Въ многочисленныхъ случаяхъ, когда интересъ выступаетъ, какъ непосредственное чувство, разумъ оказываетъ на наши желанія и рѣшенія регулирующее вліяніе. Человѣкъ не слѣпо слѣдуетъ мотиву—интересу, онъ взвѣшиваетъ данный интересъ рядомъ съ другими, сопоставляетъ, оцѣниваетъ ихъ и т. д. Но то, что движетъ волей, все же есть единственно интересъ. Роль разума здѣсь, слѣдовательно, заключается не въ томъ, что онъ движетъ волею, но въ томъ, что онъ охраняетъ насъ отъ поспѣшныхъ рѣшеній, указываетъ на другія возможности, другія слѣдствія, на иные интересы, болѣе существенные и важные. Въ этомъ только и сказывается регулирующая сила его [1]). Такъ же точно обстоитъ и съ принципами и максимами нашихъ дѣйствій. Мы имъ слѣдуемъ въ силу интереса, лежащаго въ основѣ ихъ. Значеніе ихъ регулятивное. Побудительной причиной къ дѣйствію являются вовсе не они сами по себѣ, но интересъ нашъ къ нимъ. Принципъ: дѣлай добро ради добра, ничего другого не означаетъ, какъ указаніе на то, что мы должны дѣлать добро изъ-за интереса къ нему, расположенія и пр. [2]).

Таковы въ основѣ воззрѣнія Остермана на роль интереса въ нашей душевной жизни.

---

[1]) Тамъ же 153—154.
[2]) Тамъ же 155.

До извѣстной степени къ взглядамъ Остермана приближается пониманіе интереса Циглеромъ и Крейбигомъ, хотя и у того и у другого интересъ носитъ болѣе общій характеръ, онъ ими отожествляется просто съ чувствомъ [1]). Еще больше сходства между Остерманомъ и Штосснеромъ, Цюльсдорформъ, авторами пользующихся распространеніемъ сочиненій по педагогической психологіи, а также Милингомъ. У Штосснера интересъ есть чувство цѣннаго, оцѣнка значенія. Онъ становится причиной, вызывающей вниманіе, а также побудительнымъ факторомъ познавательной дѣятельности, направленной на объектъ, для насъ непосредственно или посредственно цѣнный [2]). Для Цюльсдорфа интересъ—сознаніе цѣнности, опредѣляемое чувствомъ. Интересъ разсматривается въ связи съ вниманіемъ и воспроизведеніемъ представленій. Въ первомъ отношеніи онъ является условіемъ непроизвольнаго вниманія, во второмъ—поддержкой процесса воспроизведенія представленій [3]). Милингъ интересъ называетъ оцѣнкой значенія, коренящейся въ чувствѣ. Интересъ для него причина, побуждающая волю къ дѣйствію [4]).

Мы еще неоднократно встрѣтимся съ взглядомъ на интересъ, какъ на оцѣнку значенія, но въ остальныхъ случаяхъ интересъ выступаетъ въ формѣ болѣе сложнаго, не простого и не однороднаго феномена, какъ то мы находимъ у Остермана.

Разсмотримъ въ основѣ данное пониманіе интереса, при чемъ остановимся преимущественно на Остерманѣ.

В). Критика ученія Остермана о природѣ интереса.

1. Мы не можемъ признать правильнымъ утвержденіе Остермана, будто въ психологіи интересъ обычно выступаетъ въ зна-

---

[1]) О нихъ ниже.

[2]) A. Stössner, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. 4 Auf. Leipz. 1913. 89, 151—152.

[3]) E. Zühlsdorff, Die Psychologie als Fundamentalwissenschaft der Pädogogik in ihren Grdundzügen. 2 Auf. Hannov.—Berl. 1912. 66, 67, 127.

[4]) H. Miehling, Lehrbuch der Pädagogik. II B. 2 Auf. Hannov. 1913. 101.

ченіи внутренняго участія, чувства цѣннаго, оцѣнки значенія и т. п., словомъ, въ своей субъективной формѣ, въ видѣ переживанія. Въ психологическихъ ученіяхъ Джемса, Клапареда, Ликье и др., гдѣ интересу отведено почти центральное мѣсто, послѣдній понимается не только, какъ переживаніе, но и въ объективномъ, предметномъ видѣ. Тамъ онъ примѣняется для обозначенія пользы, выгоды, являясь принципомъ, въ которомъ всего яснѣе выражается телеологическая структура нашего духа [1]).

2. Само понятіе интереса, если въ началѣ главнаго труда Остермана объ интересѣ и носитъ опредѣленный характеръ— оцѣнки значенія, то въ дальнѣйшемъ, когда Остерманъ разсматриваетъ роль его въ психической жизни, оно теряетъ уже такой характеръ. Интересъ тогда становится просто чувствомъ, и дѣло начинаетъ идти о роли чувства. Опредѣленіе интереса Остерманъ устанавливаетъ путемъ отрицательнымъ. Интересъ есть состояніе противоположное равнодушію, то же, къ чему мы равнодушны, то для насъ не цѣнно, не значимо; интересное же имѣетъ для насъ значеніе и цѣнность, мы къ нему неравнодушны, оно является тѣмъ, что мы цѣнимъ, чему придаемъ значеніе, отсюда, интересъ есть чувство цѣннаго или оцѣнка значенія. Какъ всякое опредѣленіе, построенное отрицательнымъ путемъ, и данное опредѣленіе мало уясняетъ терминъ. Что состояніе равнодушія противоположно интересу, въ этомъ, говоритъ Остерманъ, согласны и психологія и обычная рѣчь, обычное словоупотребленіе. Но такое утвержденіе вовсе не вѣрно. Человѣкъ, выслушивающій приговоръ суда, несущій ему смерть или дарующій жизнь, обыкновенно не находится въ состояніи безразличія, или равнодушія. Но о немъ въ то же время нельзя сказать, что онъ заинтересованъ приговоромъ. Онъ къ приговору относится больше, чѣмъ съ интересомъ. Заинтересованы

---

[1]) Объ этомъ см. ниже.

оправданіемъ могутъ быть адвокатъ подсудимаго, публика, присутствующая на судѣ и пр. Но сказать, что самъ подсудимый заинтересованъ въ сохраненіи своей жизни, значитъ очень блѣдно и далеко не точно охарактеризовать его душевное состояніе. Скорѣе можно допустить обратное: подсудимый выслушалъ приговоръ равнодушно, чѣмъ—онъ выслушалъ его съ интересомъ. Существуютъ такія блага, въ которыхъ мы болѣе чѣмъ заинтересованы, они для насъ больше, чѣмъ интересны, возбуждаютъ значительно болѣе сильное состояніе, чѣмъ интересъ. Жизнь, здоровье, смерть, и т. п. далеко выходятъ за предѣлы понятія интереснаго. Мы не бываемъ къ нимъ равнодушны, но ни обычная рѣчь, ни наука не станутъ для обозначенія нашего отношенія къ такимъ объектомъ пользоваться терминомъ интересъ. Если уже и говорить о состояніи, противоположномъ равнодушію и безразличію, то лучше обратиться къ понятію чувства вообще, какъ такового, а вовсе не къ одному только чувству цѣннаго, т. е. интересу.

3. Всякій интересъ для Остермана есть оцѣнка значенія, при этомъ переживаніе цѣнности есть чувственное переживаніе. Состоянія равнодушія суть тѣ состоянія, которыя не совмѣстимы съ чувствомъ цѣнности, или интересомъ. При нихъ объектъ, къ которому мы равнодушны, для насъ нецѣненъ, не обладаетъ значеніемъ. Равнодушіе, слѣдовательно, есть также выраженіе извѣстнаго субъективнаго отношенія къ объекту, оно тоже есть выраженіе оцѣнки его чувствами. Чувство свидѣтельствуетъ о томъ, цѣненъ ли для насъ объектъ или нецѣненъ. Въ первомъ случаѣ онъ интересенъ, въ послѣднемъ для насъ безразличенъ. Такимъ образомъ, состояніе равнодушія также есть оцѣнка объекта чувствами и съ этой точки зрѣнія различіе между интересомъ и равнодушіемъ, какъ оцѣнками значенія, сглаживается.

4. Всякая оцѣнка по Остерману совершается на почвѣ чувства, и такъ какъ интересъ есть оцѣнка значенія, то интересъ есть феноменъ чувственный, таковъ ходъ мыслей Остермана, приведшій къ установленію природы интереса. Примитивное

сознаніе, сознаніе ребенка, вѣроятно, дѣйствительно оцѣниваетъ вещи и явленія, руководствуясь исключительно чувствами. Но развитое сознаніе создаетъ чисто духовныя цѣнности, не подчиняясь руководству чувства. Самъ Остерманъ признаетъ, что съ ростомъ развитія душевной жизни возникаютъ сужденія оцѣнки, представленія о цѣнномъ, которыя имъ также подводятся подъ понятіе интереса. Но сужденіе оцѣнки и непосредственное переживаніе цѣнности чувствомъ являются уже двумя далеко не однородными психическими феноменами. Въ содержаніе понятія интереса, отсюда, оказывается, входятъ не только чувственные элементы, но и интеллектуальные. Процессы мышленія кореннымъ образомъ отличаются отъ всѣхъ другихъ состояній. Они даже не являются переработкой ощущеній или представленій и сужденіе о цѣнности, такимъ образомъ, не имѣетъ ничего общаго съ чувствомъ. Въ этомъ случаѣ интересъ теряетъ свой эмоціональный характеръ. Конечно, такое сужденіе можетъ сопровождаться и эмоціональнымъ состояніемъ, но это состояніе можетъ быть признано сопутствующимъ обстоятельствомъ, наконецъ, оно можетъ входить, какъ составной элементъ интереса, принимаемаго въ формѣ сужденія, но во всякомъ случаѣ оно не составитъ самаго ядра, корня его.

Мы оставляемъ въ сторонѣ вопросъ о томъ пути, какимъ образовались цѣнности, въ видѣ нормъ и принциповъ нашего поведенія, идеаловъ и пр. Но если мы возьмемъ современную культуру, то здѣсь мы имѣемъ дѣло уже съ готовыми такими цѣнностями. Благодаря воспитанію, внушенію, подражанію, мы проникаемся сознаніемъ значимости ихъ, независимо отъ того, какъ реагируютъ на нихъ наши чувства; мы часто въ этихъ случаяхъ даже и не обращаемся къ чувству.

5. Въ подтвержденіе положенія, что оцѣнка значенія коренится всегда въ чувствахъ, Остерманъ ссылается на многіе труды различныхъ выдающихся психологовъ и философовъ. Однако, понятіе цѣнности не всегда и не всѣми строилось на почвѣ чувствъ. Въ основу его клались сужденія, желанія,

стремленія, потребности, цѣли и пр. Возьмемъ нѣсколько примѣровъ: цѣннымъ, говоритъ Гуфеландъ [1]), мы называемъ объектъ, обладающій свойствомъ, которое позволяетъ ему служить средствомъ для человѣческихъ цѣлей. Цѣнное, для Ульрици [2]), есть то, что находится въ связи съ нашими желаніями, намѣреніями, цѣлями. Для Гартмана [3]) существуетъ пять мотивовъ оцѣнки: удовольствіе, цѣлесообразность, красота, нравственность, религіозность. Критерій цѣлесообразности не относится къ тѣмъ критеріямъ, которые лежатъ въ чувствѣ. У Іеринга [4]) цѣнность—это пригодность объекта для какихъ-либо цѣлей. По Когену [5]) чистая воля создаетъ цѣнность. У Шварца [6]) цѣнности—всѣ посредственныя или непосредственныя цѣли воли и т. д. Встрѣчается признаніе, что оцѣнка совершается и сужденіями, гдѣ первое и рѣшающее мѣсто отводится мышленію, а не чувству. Такой взглядъ мы находимъ напр. у Либмана, Эрдмана, Ритшля [7]), и др. Впрочемъ, мы вполнѣ присоединяемся къ словамъ Рибо по поводу ученія о цѣнностяхъ, что всѣ споры въ этой области схоластичны и безрезультатны [8]).

Если мы и остановились на пониманіи цѣнности Остерманомъ, такъ только для того, чтобы указать на возможность иного воззрѣнія.

---

[1]) Hufeland, Neue Grundleg. der Staatswissenschaft. I. 1807. 17, 18.

[2]) H. Ulrici, Gott und die Natur. 1866. 604.

[3]) E. Hartmann, Zur Geschichte und Begründung des Pessimismus. 2 Auf. 1891. 1.

[4]) R. Ihering, Der Zweck ins Recht. 3 Auf. 1893. I. 88.

[5]) H. Cohen, Ethik des reinen Willens. 1904. 155.

[6]) H. Schwarz, Psychologie des Willens. 1901. 34.

[7]) O. Liebmann, Zur Analysis der Wirklichkeit. 2 Auf. 1880. 563. B. Erdmann, Logik. 1892. 315, 316. O. Ritschl, Über Werturteile. 1895. 22, 23.

[8]) Т. Рибо. Логика чувствъ. Рус. пер. Л. Семенюка. Петр. Безъ обознач. года. 34—35.

6. Еще менѣе пріемлимъ взглядъ, который въ категорической формѣ высказанъ Остерманомъ на общее значеніе интереса въ нашей жизни. Это значеніе есть въ то же время значеніе чувства удовольствія и страданія, какъ симптомовъ нормальнаго или ненормальнаго теченія жизни. Въ той формѣ, въ какой этотъ взглядъ высказанъ Остерманомъ, онъ не можетъ быть признанъ соотвѣтствующимъ ученіямъ современной психологіи [1]).

Для педагогики, въ частности, такое пониманіе должно быть признано неплодотворнымъ и даже вреднымъ. Положеніе: все пріятное, а слѣдовательно, все интересное—полезно, не можетъ быть принято педагогикой безъ самыхъ серьезныхъ оговорокъ. Тысячи исключеній говорятъ объ обратномъ. Даже лучше, иногда достаточно одного исключенія, чтобы уже надо было отказаться отъ такого положенія.

7. Возможно возраженіе и противъ той роли, которая отводится интересу Остерманомъ въ области воли. Интересъ признается чуть ли не единственной causa movens нашихъ дѣйствій. Взглядъ, что всѣ наши дѣйствія опредѣляются чувствами, получилъ самое широкое распространеніе въ психологіи.

Посмотримъ такъ ли это. Уже въ дѣтскомъ возрастѣ, т. е. въ томъ періодѣ жизни человѣка, когда чувство играетъ особенно значительную роль, важнѣйшія дѣйствія протекаютъ благодаря вліянію иныхъ причинъ. Во всякомъ живомъ существѣ, говоритъ Лай, обнаруживаются въ первичной и стихійной формѣ инстинкты къ проявленію жизни, къ самосохраненію, желаніе жить. Эти инстинкты не порождаются чувствами

---

[1]) Ср. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. 1902—1903. B. II. 5. Auf. 355. O. Külpe, Grundriss der Psychologie. Leipz. 1893. 282. Э. Титченеръ, Учебникъ Психологіи. Рус. перев. А. Болтунова. М. 1914. I. 222 и друг. F. Wilhelm, Die Lehre vom Gefühle in der Psychologie der letzten zehn Jahre. Zeitschrift für Philosoph. und Pädag. 1907. 193, 257, 289 и др.

удовольствія и неудовольствія. Скорѣе удовольствіе возникаетъ, когда инстинкты проявляются, и неудовольствіе, когда дѣйствіе ихъ задерживается. Факты дѣтской психологіи показываютъ, что стремленіе къ движенію, къ ходьбѣ и играмъ, къ борьбѣ, господству, мышленію и сочиненію возникаетъ независимо отъ чувства боли, какъ причины, и удовольствія, какъ цѣли ихъ осуществленія. Не наслажденіе въ той или другой формѣ, но дѣятельность составляетъ все въ жизни... Цѣль человѣческой воли состоитъ не въ высшей суммѣ наслажденій, а въ нормальномъ осуществленіи силъ... Содержаніемъ нашей жизни должно быть не субъективное возбужденіе чувства, а объективная дѣятельность [1]). Если на первую часть вышеприведенныхъ словъ могутъ возразить, что Остерманъ, говоря объ интересѣ, какъ основѣ нашей дѣятельности, имѣетъ въ виду не инстинктивныя дѣйствія, а сознательныя, то вторая половина направлена именно противъ того пониманія послѣднихъ Остерманомъ, какое мы находимъ у него. Игра, говоритъ Штернъ, выростаетъ изъ инстинкта и она есть дѣятельность, носящая въ себѣ самой цѣль [2]), слѣдовательно, она возникаетъ независимо отъ чувства, какъ причины, и не преслѣдуетъ цѣли—удовольствія. Возьмемъ затѣмъ, всю обширную область дѣйствій, совершаемыхъ подъ вліяніемъ внушенія. Эти дѣйствія трудно привести въ связь съ интересомъ, какъ ихъ причиной. Внушеніе, говоритъ Болдуинъ, является такимъ же первичнымъ стимуломъ къ движенію, какъ удовольствіе и боль [3]). Эти данныя указываютъ, что заявленіе

---

[1]) Лай, Экспериментальная Дидактика. Рус. пер. подъ ред. А. Нечаева. I изд. 286.

[2]) W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre. Leipz. 1914. 212.

[3]) Д. Болдуинъ, Духовное развитіе дѣтскаго индивидуума и человѣческаго рода. Рус. пер. М. I. 142. Ср. возраженіе противъ такого утвержденія Болдуина П. Барта, Элементы воспитанія и обученія. Рус. пер. В. Волковичъ. Петр. 1913. I. 38—39.

Остермана, будто большинство нашихъ дѣйствій обусловливается интересомъ, или что мотивацію волевого дѣйствія надо непремѣнно искать въ удовольствіи и страданіи, не можетъ считаться незыблимой догмой. Даже положеніе, что всякое душе́вное состояніе можетъ быть условіемъ интенціональнаго акта, принадлежащее Торндойну, несмотря на его крайній характеръ, говоритъ Титченеръ, гораздо больше согласуется съ данными субъективнаго наблюденія при опытахъ съ реакціями, чѣмъ традиціонное ученіе о мотиваціи посредствомъ удовольствія—страданія [1]). Подобнаго мнѣнія держится и Кюльпе [2]). Высшій типъ дѣйствія, говоритъ Мейманъ, есть дѣйствіе, опредѣляемое интелпектуальными факторами, чувства же обусловливаютъ лишь низшій родъ дѣйствій [3]). Можно, думаетъ Мейманъ, насчитать три рода волевыхъ дѣйствій, гдѣ чувства не играютъ причинной роли. Эти дѣйствія—привычныя, совершаемыя въ силу принужденія и дѣйствія обдуманныя. Въ послѣднемъ случаѣ причиной, опредѣляющей дѣйствія, является не чувство, но убѣжденіе въ значеніи и цѣнности цѣли, въ цѣлесообразности или нецѣлесообразности, словомъ, убѣжденіе, слагающееся на почвѣ рефлексіи. Конечно, такое убѣжденіе можетъ сопровождаться чувствомъ удовольствія, но было бы совершенно неправильно считать, что чувство, возникающее въ силу убѣжденія, а не это интеллектуальное убѣжденіе о значимости цѣли, является причиной дѣйствія. Чувство здѣсь выступаетъ позади убѣжденія, оно зависитъ отъ него. Само убѣжденіе въ цѣнности и значимости цѣли ставитъ цѣль въ ясное и опредѣленное отношеніе къ нашему опыту, знанію о цѣлесообразности и значимости цѣли, къ нашимъ принципамъ, и общимъ цѣлямъ, наконецъ, къ общему стремленію нашей личности. Оно представляетъ гораздо

---

[1]) Титченеръ, упом. соч. II. 157.

[2]) Кюльпе, упом. сочин. 468.

[3]) E. Meumann, Intelligenz und Wille. 2 Auf. Leipz. 1913. 238—239.

болѣе, важное и для дѣйствія болѣе значительное обстоятельство чѣмъ темный и неопредѣленный чувственный рефлексъ [1]). Какъ ни важно вліяніе наслажденій и страданій на нашу дѣятельность, говоритъ Джемсъ, они все таки не единственные стимулы къ движенію... Всѣ состоянія сознанія по самому существу своему являются источниками извѣстныхъ движеній... Если мысль о наслажденіи можетъ быть стимуломъ къ движенію, то конечно, такимъ стимуломъ можетъ быть также и другія мысли. Каковы эти мысли—это можно опредѣлить только при помощи опыта... Имя имъ легіонъ. Психологи, которые считаютъ себя обязанными усматривать въ наслажденіи и страданіи единственные сознательные или полусознательные мотивы для импульсовъ къ движеніямъ или для задерживанія движеній, эти психологи являются сторонниками узкой и ложной телеологіи, которая представляетъ научный предразсудокъ [2])... О невозможности установить причинную связь между мотивомъ и чувствомъ удовольствія заявилъ на конгрессѣ экспериментальной психологіи въ 1906 году Дюрръ. Двумя годами раньше къ такому же выводу на почвѣ эксперимента пришелъ Фельшъ [3]) и т. д.

Всюду въ человѣческой активности, говоритъ П. Наторпъ, преобладающимъ оказывается направленіе къ работѣ, а не къ одному лишь удовольствію... Жизнь стремленія—не въ наслажденіи и послѣднее приноситъ ему смерть... Я не могъ бы рѣшиться повѣрить, что нѣчто столь обусловленное, (какъ удовольствіе, радость), чему ежеминутно грозятъ самыя непредвидимыя обстоятельства..., что именно это неизбѣжно составляетъ содержаніе моихъ стремленій... Неужели послѣ того, какъ я поз-

---

[1]) Тамъ же 236.

[2]) У. Джемсъ, Психологія. Рус. пер. И. Лапшина. Петр. 1911. 391—392 и сл.

[3]) Jahrbuch des Vereins für wissenschaft. Pädagogik. 1910. 226.

налъ, что удовольствіе и неудовольствіе—лишь чрезвычайно измѣнчивые спутники моихъ желаній—при томъ всѣхъ безъ различія, но и это—лишь въ малой степени,—преимущественно опредѣляемые такими вещами, которыя не имѣютъ ничего общиго съ моимъ хотѣніемъ и нехотѣніемъ; что они, въ общемъ, лишь довольно мало достовѣрные, хотя и заслуживающіе вниманія—показатели существующей въ данный моментъ тенденціи сохраненія или нарушенія моего физическаго организма, или вѣрнѣе, показатели существующаго въ данный моментъ общаго итога безчисленныхъ незамѣтныхъ тенденцій такого рода, неужели послѣ всего этого я принужденъ все же ставить цѣлью своихъ стремленій не что-нибудь болѣе прочное и ясное, а именно ненадежныя удовольствія и уклоненія отъ неудовольствія [1])? Эти слова Наторпа, какъ нельзя лучше, выражаютъ и наше убѣжденіе по данному вопросу.

Только въ одномъ случаѣ, говоритъ Мейманъ, чувство подчиняетъ себѣ интеллектуальные факторы: это при гедоническихъ дѣйствіяхъ, когда мы стремимся къ удовольствію, какъ таковому, или желаемъ избѣжать страданія, какъ такового [2])... Причина обстоятельства, что мы желаемъ того, что по нашимъ убѣжденіямъ поднимаетъ, увеличиваетъ наши силы, оказываетъ благотворное вліяніе на нихъ, кроется въ основномъ свойствѣ организованной матеріи. Такое стремленіе мы находимъ вездѣ, гдѣ выступаютъ организмы, какъ дѣйствующіе. И можетъ быть, думаетъ Мейманъ, наша воля есть только высшая и высоко развитая форма всѣмъ присущаго стремленія къ совершенствованію [3]).

Трудно согласиться съ тѣмъ, что вся наша культура есть культура чувства, что весь смыслъ ея въ достиженіи нами удо-

---

[1]) П. Наторпъ, Соціальная Педагогика. Рус. пер. А. Громбаха. Петр. 1911. 138, 36, 37—38 и др.

[2]) Мейманъ упом. соч. 278.

[3]) Тамъ же 279.

вольствіи. Намъ онъ скорѣе представляется въ расширеніи и углубленіи нашей дѣятельности, въ томъ, чтобы мы могли изжить жизнь возможно шире, многостороннѣе и глубже, въ общемъ усовершенствованіи сознанія. Во всякомъ случаѣ въ этой области возможны споры и категорическое утвержденіе Остермана объ интересѣ, какъ объ истинной и почти единственной causa movens нашихъ дѣйствій, при узко-эмоціональной природѣ самого интереса, какъ то устанавливаетъ Остерманъ, нельзя не признать одностороннимъ.

8. Исключивъ всякій волевой элементъ изъ состоянія интереса, Остерманъ тѣмъ самымъ признаетъ интересъ чисто пассивнымъ состояніемъ. Въ немъ отсутствуетъ и та внутренняя активность, о которой говоритъ Гербартъ. А между тѣмъ состояніе заинтересованности чѣмъ-либо несомнѣнно есть состояніе нѣкотораго активнаго отношенія къ объекту. Въ немъ мы непремѣнно находимъ стремленіе къ объекту, заинтересовавшему насъ.

С). Педагогическое значеніе интереса.

Теперь обратимся къ выводамъ педагогическаго характера, какіе могутъ быть сдѣланы на почвѣ того пониманія интереса, о которомъ шла рѣчь выше. По преимуществу мы будемъ снова имѣть въ виду Остермана.

Какъ и для Гербарта интересъ для разсматриваемаго направленія является кардинальнымъ педагогическимъ понятіемъ. Въ интеллектуальномъ воспитаніи, благодаря его вліянію на репродукцію представленій, на память и воображеніе, на процессы ассоціаціи, вниманія и мышленія, интересъ представляетъ факторъ огромной важности. Будучи основой и мотивомъ всякаго сознательнаго стремленія и хотѣнія, онъ пріобрѣтаетъ такое же значеніе и для нравственнаго воспитанія, вообще для воспитанія характера. Господствующій интересъ человѣка опредѣляетъ направленіе и характеръ его дѣйствій; будутъ ли то высшіе интересы или низшіе, эгоистическіе или альтруистическіе, соціальные или индивидуальные и пр., отъ всего этого зависитъ содержаніе и форма жизни индивидуума, а отсюда и

общества [1]). Конечно, мы не должны представлять душу ребенка, какъ tabula rasa и, слѣдовательно, не должны слишкомъ переоцѣнивать силу воспитанія, но все же, думаетъ Остерманъ, развитіе человѣческаго характера и особенно нормирующихъ его интересовъ зависитъ не только отъ прирожденныхъ свойствъ и задатковъ ребенка, но въ существенномъ и отъ тѣхъ вліяній, которыя испытываетъ на себѣ человѣкъ, особенно въ раннемъ возрастѣ. Благодаря эмоціональному пониманію интереса чувству теперь, слѣдовательно, отводится самая серьезная роль при вспитаніи характера. Въ этомъ признаніи педагогическаго значенія чувства для образованія характера мы должны видѣть несомнѣнно шагъ впередъ, сдѣланный современной педагогикой по сравненію съ воззрѣніями Гербарта.

Какъ же надо понимать, спрашиваетъ Остерманъ, требованіе воспитанія интереса?

Часто понятіе интереса суживается въ его приложеніи къ воспитанію и отожествляется съ интересностью, привлекательностью, забавностью и т. п., вслѣдствіе чего отъ преподавателя требуется, чтобы его занятія съ дѣтьми были забавными и увлекательными, они должны вызывать радость и удовольствіе отъ школьной работы. Остерманъ цѣликомъ принимаетъ такое воззрѣніе, но въ то же время указываетъ, что этимъ далеко не исчерпывается истинная педагогическая роль интереса.

Радость и удовольствіе при школьной работѣ есть важное условіе обученія. Мы не только должны дѣлать изъ дѣтей благочестивыхъ и нравственныхъ людей, но и счастливыхъ и при томъ не только въ будущемъ, но и на время дѣтства. Эта радость должна покоиться на естественномъ, незатрудненномъ примѣненіи ихъ силъ. Этому должны служить и соотвѣтствующій образовательный матеріалъ, и ясное разумѣніе и пониманіе изучаемаго, вдумчивое, сердечное отношеніе къ

---

[1]) Ostermann, Das Interesse... 180—181.

дѣтскимъ особенностямъ и свойствамъ и всестороннее примѣненіе дѣтскихъ силъ. Ребенокъ долженъ чувствовать постоянный приростъ и увеличеніе силъ, что связано съ пріятными, радостными состояніями, онъ долженъ испытывать радость отъ своей работы и своего творчества. Этотъ интересъ составляетъ основу свободнаго, непринужденнаго вниманія, изъ него выростаетъ любовь къ работѣ, онъ противодѣйствуетъ низшимъ интересамъ, способствуетъ нравственной жизни. Но это для воспитателя все же мало, онъ долженъ возбудить и сдѣлать дѣйственнымъ всесторонній интересъ, т. е. интересъ ко всему тому, что ребенокъ должетъ воспринять, чтобы стать хорошимъ человѣкомъ. Обученіе и воспитаніе должны вести ребенка къ тому, чтобы онъ цѣнилъ все доброе [1]). Онъ долженъ живо и ярко чувствовать цѣнность всего, что является самымъ важнымъ и значимымъ въ культурной жизни человѣчества. Чувство цѣнности должно оказывать самое рѣшающее вліяніе и на интеллектуальную и на волевую жизнь ребенка. Если въ первомъ случаѣ интересъ является условіемъ или средствомъ воспитанія, то теперь здѣсь онъ выступаетъ, какъ цѣль.

Каковы же пути къ тому?

Изъ природы интереса вытекаетъ, что принудительныя мѣры при воспитаніи интереса не должны примѣняться. Онъ свободная сила, растущая изъ сердца. Въ раннемъ дѣтствѣ путемъ дисциплины и пріучиванія мы можемъ добиться отъ ребенка опредѣленныхъ дѣйствій, привычка можетъ стать второй природой. Но эти дѣйствія, какъ вынужденныя, навязанныя волѣ воспитаніемъ, не вытекаютъ изъ сознательнаго рѣшенія и лишены, поэтому, нравственной цѣнности. И дисциплина и пріучиваніе являются лишь пропедевтикой къ истинному нравственному воспитанію. Подлинное нравственное воспитаніе должно стремиться, чтобы нравственныя дѣйствія являлись результатомъ любви къ добру, собственныхъ свобод-

---

[1]) Тамъ же 188.

ныхъ убѣжденій въ ихъ цѣнности. Для этого должно возбуждать и укрѣплять въ ребенкѣ живой интересъ къ добру. Лишь этотъ интересъ долженъ быть подлиннымъ мотивомъ для свободнаго нравственнаго дѣйствія [1]). Этимъ самымъ Остерманъ предостерегаетъ отъ переоцѣнки значенія дисциплины и пріучиванія. Образъ дѣйствія, сложившійся на почвѣ послѣднихъ, легко исчезаетъ, разъ измѣняются внѣшнія условія жизни питомца. Обыкновеніе сохраняетъ силу только въ связи съ опредѣленными условіями и обстановкой и оно оказывается безсильнымъ при видоизмѣненіи ихъ. Лишь когда воспитатель пробуждаетъ или прививаетъ живой непосредственный интересъ къ нравственности, лишь при такомъ условіи онъ можетъ достичь плодотворныхъ результатовъ нравственнаго воспитанія [2]).

Такимъ образомъ, мы снова встрѣчаемся со взглядомъ, который составляетъ сущность Гербартовской педагогики, что для образованія нравственнаго характера надо обратиться къ понятію интереса.

Наставленіе и обученіе тоже не могутъ сами по себѣ образовать интереса. Во многихъ случаяхъ они предпосылки для раскрытія и развитія интересовъ, такъ какъ всякая оцѣнка значенія предполагаетъ знаніе того, чему мы придаемъ значеніе. Такое знаніе можетъ быть достигнуто путемъ обученія. Но обученіе, обращаясь преимущественно къ разуму, памяти и пр., не можетъ оказать непосредственнаго воздѣйствія на интересъ, который коренится въ чувствѣ. Отсюда, если мы желаемъ, чтобы у дѣтей могъ быть возбужденъ интересъ къ добру, мы должны пробудить, поддержать и развить то чувство, въ которомъ ребенокъ станетъ переживать цѣнность добра. Культура чувства здѣсь самое надежное средство. Но тогда школа въ этой области не можетъ сдѣлать столько, сколько семья. Самое силь-

---

[1]) Тамъ же 183—184.

[2]) Тамъ же 185.

ное и глубокое впечатлѣніе и вліяніе на сердце ребенка оказываетъ дѣйствительная жизнь, во всей ея обстановкѣ, а такую жизнь ребенокъ можетъ найти только въ семьѣ. Такимъ образомъ, путь къ добру, красотѣ, къ Божеству лежитъ не черезъ умъ ребенка, но черезъ его сердце, черезъ чувство и здѣсь семьѣ, а не школѣ, должно быть отведено первое мѣсто [1]).

И для интеллектуальнаго образованія интересъ долженъ быть основой, если мы желаемъ, чтобы оно способствовало созданію нравственнаго характера у питомца. Одно чувство представляетъ слишкомъ колеблющуюся, непрочную основу для нравственной жизни. Поэтому, чувство цѣннаго должно мало по малу вести къ образованію прочныхъ сужденій о цѣнности, которыя должны стать силой, создающей нормы для нашихъ хотѣній и дѣйствій.

Конечно, на ряду съ этимъ необходимо предоставлять дѣтямъ, въ рамкѣ конкретныхъ, индивидуальныхъ отношеній изъ собственной ихъ жизни, широкую возможность и многократные случаи къ осуществленію и воплощенію того, что обладаетъ цѣнностью. Безъ такого условія все цѣнное пріобрѣтаетъ лишь теоретическое значеніе [2]).

Установивъ общую точку зрѣнія на роль интереса въ педагогикѣ, Остерманъ обращается къ важнѣйшимъ направленіямъ современной педагогики и разсматриваетъ ихъ въ свѣтѣ своихъ взглядовъ на интересъ.

1. Педагогика личности. Это теченіе на первый планъ выдвигаетъ воспитаніе и образованіе личности. Оно также въ центрѣ ставитъ понятіе интереса. Все то цѣнное, съ чѣмъ приходится имѣть дѣло въ общей образовательной работѣ, становится аттрибутомъ или ферментомъ личности ребенка только благодаря тому, что послѣдній все это включаетъ въ область

---

[1]) Тамъ же 189—190.
[2]) Тамъ же 190.

своего личнаго интереса. Все изученное и усвоенное, закрѣпленное въ памяти безъ этого не можетъ опредѣлять цѣнность и своеобразіе личности, не будетъ и ферментомъ ея дальнѣйшаго развитія. Личнымъ оно можетъ стать только благодаря тому, что оно переживается чувствами. То, о чемъ мы мыслимъ, принадлежитъ всѣмъ, истинно наше лишь то, что мы чувствуемъ. Сама цѣнность человѣка опредѣляется тѣмъ, что признаетъ онъ цѣннымъ, гдѣ и какъ онъ находитъ его [1]).

2. Волюнтаристическая педагогика. Волюнтаристическая педагогика также приходитъ къ выводу о необходимости признанія высокаго значенія интереса, какъ подлинной побудительной силы для всякаго развитія и образованія воли. Развитіе волевой энергіи возможно путемъ цѣлесообразной физической и психической дѣятельности, что сопровождается усиліями и противодѣйствіями. Если здѣсь будетъ отсутствовать интересъ, воспитаніе пріобрѣтаетъ суровый и тяжелый для дѣтей характеръ. Мало того, смыслъ воспитанія заключается въ томъ, чтобы дать хотѣніямъ ребенка направленіе въ сторону добра и при томъ такъ, чтобы стремленія и дѣйствія къ осуществленію добра покоились на свободномъ сознаніи необходимости всегда и во всемъ преслѣдовать добро. Такая задача выполнима лишь при условіи, что ребенокъ будетъ внутренне убѣжденъ въ цѣнности добра, что онъ переживетъ и перечувствуетъ добро непосредственно. Лишь подъ вліяніемъ непосредственнаго чувства можетъ сложиться у него твердое убѣжденіе въ значимости добра, и слѣдовательно, явиться и сознаніе необходимости стремиться къ нему. Безъ соблюденія этихъ условій педагогическій волюнтаризмъ, думаетъ Остерманъ, превращается въ простую гимнастику воли, лишенную этической цѣнности [2]).

3. Трудовое воспитаніе. Обращаясь къ популярному въ послѣднее время трудовому воспитанію, Остерманъ не отрицаетъ

---

[1]) Тамъ же 190—191.
[2]) Тамъ же 192—193.

важности и необходимости работы, какъ методическаго принципа. Самодѣятельное усвоеніе и переработка образовательнаго матеріала неизмѣримо выше простого механическаго усвоенія. Для свободнаго развитія силъ ребенка работа, конечно, лучшее средство. Сознаніе собственнаго творчества, умѣнія, самостоятельно пріобрѣтеннаго знанія, собственными силами достигнутаго успѣха и т. п. есть дѣйствительно могущественный рычагъ къ образовательной работѣ ребенка. Но вмѣстѣ съ этимъ нельзя забывать и того, что работа не есть единственно цѣнное, нельзя игнорировать и того факта, что въ развитіи духа самодѣятельность, активность идутъ рука объ руку съ пассивностью, воспріятіемъ. Чувства, которыми мы оцѣниваемъ объекты, не выростаютъ изъ активнаго примѣненія нашихъ силъ, они возникаютъ подъ вліяніемъ, которое мы испытываемъ въ силу опредѣленной природы воздѣйствующихъ факторовъ. Радостное чувство, напримѣръ, можетъ возникнуть не только отъ собственной духовной дѣятельности въ области познанія, но и отъ самого содержанія познанія. Эстетическое удовольствіе не есть только радость и наслажденіе, вызванныя дѣятельностью фантазіи, но оно получается и отъ воспріятія и созерцаніе прекраснаго объекта и т. д. Отсюда, положеніе, которое защищаютъ сторонники трудовой школы, будто совершенно безразлично, на какомъ образовательномъ матеріалѣ станутъ развиваться силы ребенка, такъ какъ все дѣло лишь въ томъ, чтобы онѣ развивались самодѣятельнымъ путемъ, такое положеніе неправильно. Вовсе не на любомъ матеріалѣ, говоритъ Остерманъ, могутъ развиваться этическія, симпатическія, эстетическія и пр. силы, но лишь на томъ, который въ состояніи дать качественно опредѣленныя переживанія, воспріятія и т. д. Школа, поэтому, должна сдѣлать выборъ образовательнаго матеріала изъ области искусства, исторіи, литературы и т. п., чтобы у ребенка смогли сложиться соотвѣтствующіе интересы. Одной самодѣятельности, хотя бы въ самой лучшей ея формѣ, здѣсь не достаточно. Ребенокъ долженъ вбирать въ себя, впи-

тывать и ассимилировать подходящій для него по содержанію матеріалъ [1]).

Все предыдущее относилось къ общему значенію интереса для воспитанія. Это значеніе, несмотря на прямо противоположное Гербарту пониманіе психической природы интереса, остается все тоже. Для созданія нравственную личность, какую цѣль ставитъ воспитанію и Остерманъ, интересъ есть необходимое средство и условіе. Для этого надо сдѣлать воспитанника чуткимъ ко всему нравственно-цѣнному; онъ долженъ чувствовать все цѣнное, переживать его непосредственно чувствами. Чувства даютъ общій тонъ нашей жизни и дѣятельности и надо, чтобы чувства были направлены на истинно-цѣнное, и чтобы, въ свою очередь, все цѣнное было способно дѣйствительно вызвать чувства. Съ этой точки зрѣнія возбужденіе и развитіе интереса есть ближайшая задача воспитанія, отъ разрѣшенія которой зависитъ и конечная. Но, чтобы достичь ея осуществленія, надо обратиться опять таки къ интересу, но уже не какъ задачѣ воспитанія, а какъ воспитательному средству. Необходимо весь воспитательный процессъ сдѣлать для ребенка пріятнымъ, радостнымъ, легкимъ, т. е. интереснымъ.

Относительно условій и отдѣльныхъ задачъ воспитанія интереса у Остермана мы находимъ такіе взгляды:

а) Первое условіе воспитанія здороваго интереса—это здоровые духъ и тѣло. Здоровье ведетъ къ естественной дѣтской веселости, радостной бодрости. Веселость и бодрость—необходимый элементъ душевнаго здоровья. Онѣ составляютъ условіе, благопріятствующее воспринимающей дѣятельности ребенка. Мрачное, невеселое дитя плохо реагируетъ на чувственныя впечатлѣнія. Сущность яснаго радостнаго настроенія заключается въ томъ, что душа ребенка чувствуетъ себя свободной отъ всякаго гнета, усталости, страха, заботъ и пр., въ ней возникаетъ безпрепят-

---

[1]) Тамъ же 193—197.

ственно свободная игра ея силъ, что вмѣстѣ взятое и вызываетъ такое настроеніе. Этимъ требованіемъ Остерманъ не предполагаетъ превратить школьную работу учащихся въ игру. Безъ нѣкораго напряженія силъ, послѣднія не смогутъ развиваться и крѣпнуть. Но, съ другой стороны, тяжелая, напряженная работа, преодолѣваемая съ усиліемъ, ведетъ только къ усталости, переутомленію, она убиваетъ въ корнѣ радостное настроеніе ребенка, со всѣми его благопріятными для воспитанія слѣдствіями [1]). Дифференцированіе обученія по направленію господствующихъ интересовъ, по крайней мѣрѣ въ высшихъ классахъ общеобразовательной средней школы, до извѣстной степени, могло бы способствовать сохраненію бодро-радостнаго настроенія духа учащихся. Тогда работа ихъ, какъ соотвѣтствующая интересамъ и влеченіямъ, протекала бы въ условіяхъ, благопріятныхъ для нея.

Для поддержанія этого радостнаго, веселаго настроенія нуженъ и соотвѣтствующій методъ. Форма обученія должна быть такой, чтобы обученіе могло привести ученика съ яснымъ отчетливымъ представленіямъ и понятіямъ, чтобы постепенно соблюдалось равновѣсіе между принужденіемъ и свободой, чтобы методъ находился въ соотвѣтствіи съ природой учениковъ вообще и каждаго изъ нихъ въ частности, вызывалъ бы самодѣятельное развитіе ихъ силъ. Онъ долженъ давать мѣсто желаніямъ и интересамъ учениковъ, позволять ставить вопросы, проявлять каждому ученику свои господствующіе интересы. Самъ учитель долженъ жить и дѣйствовать не только головой, но и сердцемъ, благожелательно и дружественно относиться къ ученикамъ [2]).

b) Обученіе, если оно желаетъ использовать интересъ въ своихъ цѣляхъ, должно быть соотвѣтствующимъ образомъ организовано. Остерманъ разсматриваетъ его съ трехъ сторонъ: 1) со стороны учебнаго плана, 2) со стороны нормъ и формъ образовательной дѣятельности и 3) со стороны личности учителя.

---

[1]) Тамъ же 195—200.
[2]) Тамъ же 204—205.

1. Выборъ образовательнаго матеріала не долженъ опредѣляться исключительно цѣлями развитія силамъ ребенка. Жизненныя потребности ставятъ передъ воспитателемъ также и задачу сообщить, передать подрастающему поколѣнію извѣстную сумму положительныхъ знаній и навыковъ, чтобы оно могло оріентироваться, какъ въ реальномъ, такъ и въ идеальномъ мірѣ. Но этого мало. Школа должна внѣдрить въ учащихся сознаніе цѣнности тѣхъ или иныхъ объектовъ, дабы оно затѣмъ могло стать факторомъ, побуждающимъ и опредѣляющимъ волю питомцевъ къ дѣятельности. Для этого школа должна соотвѣтственно выбрать матеріалъ, распредѣливъ его по всѣмъ ступенямъ обученія.

a) Первое требованіе, которое съ точки зрѣнія воспитанія интересовъ должно быть предъявлено къ школьному плану, это полное соотвѣтствіе матеріала силамъ ребенка. Интеллектуальный интересъ можетъ возникнуть лишь при условіи незатрудненной, удачной работы ученика. Тогда только ученикъ можетъ испытать радостное чувство своего духовнаго прогресса, которое заставитъ его безъ принужденій идти дальше. Это же относится и къ интересамъ: религіознымъ, эстетическимъ, этическимъ и пр.

b) Второе требованіе, предъявляемое къ учебному плану, заключается въ томъ, чтобы предлагать дѣтямъ только такой матеріалъ, который находится въ близкой связи съ природными интересами дѣтей, или который способенъ будить болѣе высокіе интересы. Положеніе, часто высказываемое современной педагогикой, что образовательный матеріалъ долженъ принимать во вниманіе лишь наличные, живо проявляющіеся у дѣтей интересы, Остерманъ признаетъ узкимъ и одностороннимъ. Предметы обученія должны не только соотвѣтствовать наличнымъ, ярко выраженнымъ интересамъ дѣтей, но они должны будить дремлющіе интересы высшаго порядка, которые находятся еще въ зачаточномъ состояніи. Какъ интеллектуальное образованіе должно вести все къ новымъ и новымъ знаніямъ, такъ и культура сердца должна вести ребенка къ новымъ и новымъ болѣе высшимъ интересамъ. Само собой понятно, говоритъ Остерманъ, что при

выборѣ образовательнаго матеріала необходимо руководствоваться еще требованіями практической жизни.

На отдѣльныхъ предметахъ обученія Остерманъ разъясняетъ ближе и подробнѣе свою изображенную выше точку зрѣнія. Мы не станемъ входить въ разсмотрѣніе каждаго отдѣльнаго учебнаго предмета и, для примѣра, ограничимся однимъ: исторіей. Исторія, говоритъ Остерманъ, это такой предметъ, который способенъ вызвать и оживить у дѣтей интересъ къ всему высокому и благородному. Она прекрасное средство для возбужденія патріотическаго и національнаго интереса, помогаетъ уяснить дѣйствительность и пр.

Въ народныхъ школахъ лучшій методъ преподаванія ея—біографическій. Дѣти тогда воспринимаютъ историческій разсказъ не только разумомъ, но и чувствами, оживляя воспринятое образами своей фантазіи. Все это относится и къ младшимъ классамъ средней школы. Въ старшихъ же классахъ историческій прагматизмъ долженъ получить широкое примѣненіе. У учениковъ въ этихъ классахъ можно отмѣтить наличность интереса къ познанію взаимоотношеній и связи между событіями, причинъ историческихъ событій. Однако, нельзя забывать и того, что великіе люди и ихъ великія дѣла производятъ всегда сильное впечатлѣніе на сердце угащихся, почему біографическій элементъ долженъ найти себѣ мѣсто и здѣсь. Сообразуясь съ природой интереса и его ролью, Остерманъ требуетъ, чтобы при обученіи исторіи большее вниманіе было обращаемо на исторію культуры, чѣмъ на исторію войнъ. При изученіи послѣднихъ необходимо все же выдвигать на первый планъ личность и подвиги народныхъ героевъ. Въ старшихъ классахъ преподаватель исторіи долженъ требовать отъ учениковъ чтенія сочиненій, историческаго характера, при чемъ не слѣдуетъ ограничиваться только источниками, но надо пріохочивать учащихся къ чтенію историческихъ классиковъ, особенно тѣхъ мѣстъ изъ ихъ произведеній, гдѣ факты и событія изложены болѣе художественно и пластично. Это чтеніе не должно носитъ только приватный характеръ, но оно должно

войти въ задачу школьнаго обученія. Что при изученіи исторіи свое родное, національное должно занимать центральное мѣсто, это вполнѣ понятно само собой. Въ народныхъ школахъ прійдется ограничиться только своей, родной исторіей, съ иноземной слѣдуетъ знакомить дѣтей лишь постольку, поскольку это необходимо для уразумѣнія своей. Здѣсь, какъ мы видимъ, Остерманъ разошелся съ Гербартомъ, считавшимъ родную исторію мало доступной для пониманія дѣтей, неспособной возбуждать значительнаго интереса. Для Остермана ясно, что все свое, родное ближе сердцу ребенка, больше говоритъ ему, чѣмъ чужое [1]). Такое расхожденіе объясняется, конечно, различнымъ пониманіемъ природы интереса.

2. Интересъ и методъ обученія. Обученіе должно вестись такъ, чтобы ученикъ ясно понималъ то, что изучаетъ, въ противномъ случаѣ радостное настроеніе не будетъ сопровождать работу ученика. Для этого ученикъ долженъ принимать самодѣятельное, активное участіе въ обученіи. Удовольствіе, вызываемое свободнымъ приложеніемъ силъ, сознаніемъ собственнаго умѣнія, успѣха и пр. есть прочный стимулъ для ученика къ его образовательной дѣятельности. Пропорціонально росту развитія силъ и росту плодотворной дѣятельности ребенка растетъ у него интересъ къ предметамъ обученія.

Обыкновенно, лучшимъ средствомъ для проведенія и осуществленія принципа самодѣятельности считается діалогическій, вопросный методъ. Отмѣчая его достоинства при разумномъ примѣненіи, Остерманъ въ то же время предостерегаетъ отъ пользованія имъ въ той формѣ, въ какой онъ часто выступаетъ на дѣлѣ. Этотъ методъ обычно вырождается въ болтовню, пустую бесѣду, тягостную для учениковъ, убивающую у нихъ серьезный, живой интересъ, или въ извлеченіе изъ учащихся того, что они знаютъ, или, наконецъ, въ такой діалогъ, гдѣ въ подсказы-

---

[1]) Тамъ же 232—239. Ср. Herbart, Pädag. Schrift. I. 403.

вающихъ вопросахъ преподавателя уже даются почти готовые отвѣты. Во всѣхъ такихъ случаяхъ подлиннаго интереса къ предметамъ преподаванія у учениковъ не будетъ [1]).

Благодаря тѣсной связи фантазіи съ чувствомъ и вслѣдствіе того положенія, которое занимаетъ она въ душевной жизни ребенка, интересъ послѣдняго можетъ быть тѣмъ сильнѣе возбуждаемъ, чѣмъ пластичнѣе, живѣе дѣйствуетъ его фантазія при воспріятіи и обработкѣ воспринятаго. Живая рѣчь учителя, разсказъ его, изложенный такъ, чтобы дѣти были затронуты не только головой, но и сердцемъ, чтобы они дѣйствительно внутренне пережили слышанное, примѣненіе наглядности, пользованіе поэзіей—все это должно стать непремѣннымъ условіемъ и средствомъ вызывать и поддерживать дѣтскіе интересы къ тому что они слышатъ и видятъ, и заставить ихъ дѣйствовать соотвѣтствующимъ образомъ [1]).

Остерманъ не соглашается съ Ферстеромъ, высказавшимъ мысль, что думать, будто путемъ расказовъ съ извѣстной моральной тенденціей можно вызвать живой интересъ у дѣтей къ нравственному, значитъ предаваться иллюзіи. Въ данномъ случаѣ просто происходитъ подмѣнъ одного психическаго состоянія другимъ: интересъ дѣтей къ фактамъ и положеніямъ, изображеннымъ въ разсказѣ, мы подмѣниваемъ интересомъ къ подражанію дѣйствіямъ, представленнымъ въ разсказѣ. Интересъ къ подражанію, отвѣчаетъ Остерманъ, принадлежитъ къ непосредственному и необходимому дѣйствію на насъ тѣхъ образовъ, которые ребенокъ воспринялъ своимъ сердцемъ. Такіе разсказы, слѣдовательно, должны найти широкое примѣненіе въ школѣ.

3. Интересъ и личность учителя. Личность учителя оказываетъ, конечно, величайшее вліяніе на жизнь интересовъ ребенка. Слова и дѣйствія любимаго учителя вызываютъ всегда сильный интересъ. Радостное, доброе настроеніе, составляющее необ-

---

[1]) Das Interesse, 251—258.
[1]) Тамъ же 259—265.

ходимое условіе обученія, не мало обязано своимъ возникновеніемъ личному вліянію учителя [1]).

Мы не станемъ останавливаться на бѣглыхъ замѣчаніяхъ Остермана по вопросу о связи интереса съ жизнью ребенка внѣ школы, и перейдемъ къ тѣмъ возраженіямъ, которыя, можно сдѣлать его воззрѣніямъ на педагогику интереса.

Д). Оцѣнка педагогическихъ воззрѣній Остермана.

Интересу въ педагогикѣ Остерманъ отводитъ почти тоже мѣсто и значеніе, какое отвелъ ему и Гербартъ. Интересъ для воспитателя одновременно и цѣль и средство. Но и самый характеръ интереса и педагогика его у Остермана составляютъ прямую противоположность Гербартовскимъ взглядомъ на этоже. Остерманъ такъ же вдается въ крайность, какъ то случилось и съ Гербартомъ. Если у этого мы видимъ переоцѣнку интеллектуальной стороны человѣка, то у Остермана переоцѣнена эмоціональная, что, конечно, и отразилось на педагогикѣ того и другого.

Въ большинствѣ педагогическія требованія Остермана пріемлимы и отвѣчаютъ взглядамъ современной педагогики. Но это лишъ одна сторона дѣла. Поскольку въ раннемъ дѣтствѣ центромъ воздѣйствія, сообразно съ дѣтской природой, должно стать чувство, въ этомъ воззрѣнія Остермана надо признать въ общемъ правильными. Однако, съ годами центръ воздѣйствія, если и не долженъ перемѣщаться, то во всякомъ случаѣ и не оставаться единственнымъ. Рядомъ съ чувствами должны подвергаться обработкѣ не въ меньшей мѣрѣ и интеллектъ, а затѣмъ и воля, наконецъ, весь человѣкъ, въ его цѣломъ. Педагогика же интереса у Остермана есть прежде всего педагогика чувства и въ этомъ ея односторонность и узость.

Дѣйствуя на чувства ребенка, Остерманъ думаетъ изъ ребенка создать натуру активную, самодѣятельно развивающуюся. Самодѣятельность для него есть основное педагогическое понятіе. Но создадимъ ли мы при такомъ условіи дѣйствительно

---

[1]) Тамъ же 269—271.

дѣятельнаго человѣка? При посредствѣ культуры чувствъ можно также создать многообразно и тонко воспринимающаго человѣка, личность пассивную, глубоко чувствующую, съ постоянно мѣняющимся настроеніемъ, но вовсе не самодѣятельно развивающуюся, и не активную, не съ устойчивымъ характеромъ. Такая личность можетъ не подняться надъ чувствами, а, наоборотъ, подпасть подъ ихъ постоянное вліяніе.

Возможность нѣкоторыхъ общихъ, основныхъ возраженій предвидитъ и самъ Остерманъ.

Одно возраженіе можетъ касаться чрезмѣрной культуры чувствъ при воспитаніи. Но кто убѣжденъ, говоритъ Остерманъ, что всякое человѣческое стремленіе и хотѣніе мотивируется интересами, т. е. чувствами, того такая чрезмѣрность культуры чувствъ не должна безпокоить. Само собой понятно, добавляетъ онъ, что воспитаніе должно всегда оставаться въ предѣлахъ здоровой естественности и не вдаваться въ крайности, результатомъ которыхъ могли бы явиться сентиментальность, нездоровые аффекты и т. д.[1]).

Затѣмъ, чувства обыкновенно признаются за слишкомъ преходящія состоянія для того, чтобы они могли продолжительно вліять на волю. На это Остерманъ возражаетъ, что чувства въ этомъ отношеніи ничѣмъ не отличаются отъ другихъ душевныхъ явленій, напримѣръ, представленій, и такъ какъ все пережитое оставляетъ извѣстный слѣдъ въ душѣ, то и чувствамъ свойственна память, какъ и представленіямъ.

Не менѣе часто высказывается взглядъ, что благодаря повторнымъ возбужденіямъ чувство все болѣе и болѣе притупляется. Это воззрѣніе, говоритъ Остерманъ, вѣрно, поскольку оно имѣетъ въ виду чувство, вызываемое однимъ и тѣмъ же объектомъ. Но, чтобы чувство вообще отъ возбужденія притуплялось,—этому противорѣчитъ опытъ. Эстетическое чувство, напр., отъ воспріятія прекраснаго будетъ лишь развиваться и утончаться, облагораживаться, но никакъ не притупляться [2]).

---

[1]) Тамъ же 275—276.
[2]) Тамъ же 271—278.

Послѣднее возможное возраженіе касается центральнаго положенія интереса въ педагогикѣ, благодаря чему игнорируются прочныя нормы нашего поведенія, безъ которыхъ созданіе нравственнаго характера невозможно. Для Остермана во всякомъ сужденіи о цѣнности лежатъ такія нормы, онѣ обладаютъ той силой мотиваціи, безъ которой никакія нормы для дѣйствія не мыслимы [1]).

Наконецъ, надо отмѣтить также и слишкомъ общій характеръ педагогическихъ положеній у Остермана, а также и недостаточное вниманіе его къ особенностямъ дѣтской психики, что значительно обезцѣниваетъ практическую сторону самого ученія объ интересѣ. Ребенокъ не взрослый человѣкъ въ миніатюрѣ и положенія общей психологіи должны подвергнуться нѣкоторой переработкѣ въ примѣненіи къ воспитанію развивающагося организма. Этого и не видно у Остермана ни въ психологической, ни въ педагогической сторонѣ его ученія объ интересѣ.

Переходя къ честностямъ, мы должны отмѣтить, что воззрѣнія Остермана на организацію учебнаго плана лишены эмпирическихъ основаній, они опираются на требованія слишкомъ общаго и формальнаго характера. Недостаточно ярко выражено признаніе за искусствомъ могущественнаго воспитательнаго средства, что является очевидной непослѣдовательностью Остермана. Слишкомъ въ категорической формѣ приняты требованія интересности обученія. Не затрагивается Остерманомъ и вопроса о индивидуальныхъ интересахъ учащихся: въ какомъ отношеніи должны находиться они къ тѣмъ, развитіе которыхъ школа считаетъ своей обязанность? Нѣкоторыя педагогическія сужденія Остермана, напримѣръ, о личности учителя не стоятъ въ непосредственной связи съ интересомъ. Самый вопросъ объ этомъ вовсе Остерманомъ не разработанъ, а между тѣмъ съ точки зрѣнія психологическихъ возрѣній Остермана вліяніе личности учителя—фактъ первостепенной важности.

---

[1]) Тамъ же 279—280.

Интересъ—удовольствіе отъ функціонированія нашихъ силъ.

2. Интересъ, какъ радость отъ незатрудненнаго функціонированія нашихъ силъ. Второе теченіе эмоціональнаго направленія представляется прежде всего въ лицѣ Іерузалема [1]). Іерузалемъ различаетъ два вида интереса: теоретическій и практическій. Практическій интересъ отожествляется имъ съ пользой, выгодой; это понятіе не имѣетъ научнаго значенія.

Іерузалемъ

Теоретическій интересъ есть удовольствіе, испытываемое отъ дѣятельности нашей потребности въ интеллектуальныхъ функціяхъ [2]) или онъ—радость, доставляемая плодотворной дѣятельностью нашего ума [3]). Это склонность чувства, обнаруживающаяся въ томъ, что мы получаемъ удовольствіе отъ проявленія нашей познавательной функціи вообще или ея опредѣленныхъ видовъ [4]). Только такъ понимаемый интересъ, думаетъ Іерузалемъ, можетъ стать принципомъ обученія, въ противномъ случаѣ онъ теряетъ единство и опредѣленность, какъ то случилось у Остермана, и теряетъ всякое педагогическое значеніе [5]).

А). Психологія интереса.

Потребность въ интеллектуальныхъ функціяхъ имѣется на лицо у всякаго нормальнаго ученика и на всѣхъ возрастныхъ ступеняхъ. Благодаря изученію различныхъ учебныхъ предметовъ эта потребность находитъ себѣ удовлетвореніе различнымъ образомъ. Отсюда возникаютъ разнообразные виды удовольствія и способность ученика къ интеллектуальнымъ удовольствіемъ дифференцируются. Это дифференцированіе требуетъ онъ учителя бережнаго отношенія къ одаренности каждаго ученика [6]).

---

[1]) W. Ierusalem, Lehrbuch der Psychologie. 5 Auf. Wien und Leipz. 1912. Его же, Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen. 2 Auf. Wien und Leipz. 1912.

[2]) Lehrbuch d. Psychol. 162.

[3]) Die Aufgaben des Lehrers... 75.

[4]) Lehrbuch d. Psych. 85.

[5]) Die Aufgaben des Lehrers... 170—171.

[6]) Тамъ же 168—169.

Что удовлетвореніе потребности въ интеллектуальной функціи сопровождается удовольствіемъ, для Іерузалема фактъ, не подлежащій сомнѣнію. Такой фактъ объясняется общимъ характеромъ функціональной потребности, т. е. потребности, которая сказывается въ требованіи отдѣльными органами дѣятельности, при отсутствіи которой они приходятъ въ упадокъ. Всякая неудовлетворенная потребность вызываетъ неудовольствіе, страданіе, при нормальномъ удовлетвореніи мы испытываемъ удовольствіе [1]).

Общее значеніе интереса въ психической жизни заключается въ томъ, что онъ есть удовольствіе и радость. Всякое удовольствіе, всякая радость есть концентрирующая сознаніе сила, широко захватывающая его. Она ведетъ насъ все къ новымъ и новымъ положительнымъ импульсамъ и носитъ въ себѣ самой нѣчто творческое. Радость, доставляемая занятіемъ какимъ-либо предметомъ, заставляетъ сознаніе глубже и сильнѣе концентрироваться на немъ, дѣлаетъ насъ внимательными къ нему [2]). Радостное настроеніе, сопровождаемое пріятнымъ возбужденіемъ, въ чемъ заключается сущность интереса, ведетъ къ самодѣятельности, къ активному отношенію къ предмету, вызвавшему такое настроеніе. Чѣмъ чаще и сильнѣе ученикъ испытываетъ удовольствіе отъ собственнаго мышленія и сужденія, тѣмъ лучше онъ будетъ подготовленъ къ полученію научнаго образованія, и черезъ то къ духовной самодѣятельности. Такимъ путемъ возникаетъ прочная и постоянная жажда познанія [3]).

Въ силу свого концентрирующаго вліянія интересъ стоитъ въ тѣсной связи съ вниманіемъ. Онъ, говоритъ Іерузалемъ, до извѣстной степени, источникъ вниманія, а также и факторъ, опредѣляющій его направленіе, этимъ и объясняется различное вліяніе, которое оказываетъ вниманіе на теченіе представленій:

---

[1]) Lehrbuch d. Psych. 161—162.
[2]) Die Aufgaben des Lehrers... 167.
[3]) Тамъ же 168.

т. е. на дѣятельность выбора среди воспріятій и ассоціацій, на суженіе внутренняго поля зрѣнія, разложеніе представленій, абстрагированіе, апперцепированіе [1]).

Для процессовъ запоминанія—интересъ условіе лучшаго запоминанія.

В). Педагогическое значеніе интереса.

Педагогическое значеніе интереса.

Педагогика средней школы, думаетъ Іерузалемъ, должна опираться на два принципа, опредѣляющихъ общій характеръ ея: 1) возбужденіе интереса и 2) пріученіе учащихся къ планомѣрной работѣ [2]).

Въ настоящее время, по мнѣнію Іерузалема, положеніе: школа должна возбуждать интересъ у дѣтей—не получило еще должной оцѣнки. Преподаватели классическихъ языковъ обыкновенно центръ тяжести въ своемъ преподаваніи полагаютъ въ усвоеніи грамматической стороны языка, а не въ возбужденіи у учащихся удовольствія отъ чтенія древнихъ авторовъ, внутренней преданности древнему міру. Историки также не стремятся будить историческое чувство, любовь къ прошлому у питомцевъ. Подобное же замѣчается и по отношеніи къ представителямъ другихъ школьныхъ дисциплинъ. Благодаря этому ученики не испытываютъ радости отъ обученію, отъ самодѣятельнаго примѣненія своихъ интеллектуальныхъ силъ. Они учатся по принужденію, не отдаваясь изучаемому. Не мало способствовало стѣсненію приложенія принципа интереса также и неправильное пониманіе интереса. Не всякое удовольствіе, какъ то думаютъ, есть интересъ, а только то, которое вызывается функціонированіемъ интеллектуальныхъ силъ или даже опредѣленный родъ этого функціонированія. Затѣмъ неблагопріятно также для современнаго положенія вопроса о педагогической цѣнности интереса и смѣшеніе понятій: интересное обученіе съ обученіемъ, возбуждающимъ интересъ. Первое можетъ выражать-

---

[1]) Lehrbuch d. Psych. 85—87.

[2]) Die Aufgaben d. Lehrers... 164.

ся въ остроумныхъ мысляхъ, оригинальномъ языкѣ и пр., второе требуетъ серіозной организаціи школьной работы, продуманнаго школьнаго плана и т. д.[1]).

Общее значеніе интереса, какъ педагогическаго принципа, сказывается въ томъ, что удовольствіе, которое испытываетъ ученикъ благодаря возбужденію его интереса къ предметамъ обученія, является силой, побуждающей къ самодѣятельности. Въ этомъ то, говоритъ Іерузалемъ, и лежитъ все значеніе интереса, какъ принципа обученія[2]).

Примѣненіе принципа покоится у Іерузалема на слѣдующихъ предпосылкахъ.

1. Всякій учитель долженъ ясно сознавать ту истину, что духовная самодѣятельность только тогда можетъ быть радостной и пріятной, если она плодотворна, если достигаетъ положительныхъ результатовъ, вообще удачна[3]). Изъ этого положенія слѣдуетъ, что преподаватель, приступая къ новому для учениковъ предмету или отдѣльной части его, долженъ такъ занять учениковъ, чтобы они могли легко, почти играючи, выполнить требованія учителя. Въ низшихъ классахъ, объ этомъ долженъ знать учитель, потребность въ умственной дѣятельности учащихся удовлетворяется относительно легко. Уже повтореніе небольшого отрывка на чужомъ языкѣ, особенно цѣлымъ классомъ, хоромъ, способно доставить удовольствіе дѣтямъ[4]).

2. Для всѣхъ возрастныхъ ступеней и для всякаго предмета обученія преподаватель долженъ находить тотъ образъ и видъ обученія, благодаря которымъ самодѣятельность учащихся могла бы осуществляться въ наиболѣе пріятной для нихъ формѣ[5]).

---

[1]) Тамъ же 165—170.
[2]) Тамъ же 168.
[3]) Тамъ же 171.
[4]) Тамъ же 171.
[5]) Тамъ же 175.

3. Учитель долженъ правильно понимать связь между интересомъ и вниманіемъ. Обыкновенно учителя признаютъ вниманіе обязанностью учениковъ, своимъ же долгомъ они считаютъ принуждать учащихся быть внимательными. Такое воззрѣніе объясняется неправильнымъ пониманіемъ вниманія, какъ функціи сознательной воли, и затѣмъ невѣрнымъ предположеніемъ, будто всѣ ученики уже съ самаго начала обученія обладаютъ способностью къ продолжительной концентраціи сознанія [1]).

Вниманіе есть важнѣйшая біологическая функція душевной жизни. Мы концентрируемъ нашъ организмъ совершенно непроизвольно на явленіяхъ окружающей дѣйствительности, имѣющихъ особенно важное значеніе для сохраненія жизни. Человѣческій интеллектъ является могущественнѣйшимъ орудіемъ въ борьбѣ за существованіе, его дѣятельность служитъ жизни и, такъ какъ все содѣйствующее и благопріятствующее жизнедѣятельности организма сопровождается удовольствіемъ, то и функціонированіе итнеллекта также сопровождается пріятнымъ чувствомъ. Понятно, что интеллектъ будетъ сосредоточиваться на тѣхъ объектахъ, которые вызываютъ функціонированіе его, а вмѣстѣ съ послѣднимъ и удовольствіе. Другими словами, мы становимся внимательными къ тому, что вызываетъ интересъ, такъ какъ интересъ и есть удовольствіе отъ функціонированія интеллекта. Отсюда, говоритъ Іерузалемъ, можно было бы сказать, что интересъ и вниманіе суть двѣ стороны одного и того же психическаго феномена. Вслѣдствіе связи между интересомъ и вниманіемъ, гдѣ возбуждается у учащихся интересъ, такъ возбуждается и вниманіе, совершенно непроизвольно, само собой. Поэтому, если ученики невнимательны, вина лежитъ на учителѣ: онъ не сумѣлъ вызвать къ преподаваемому имъ предмету интереса, иначе вниманіе явилось бы само собой. Другой родъ вниманія—

---

[1]) Тамъ же 177.

произвольное должно составить задачу воспитанія воли и мы не въ правѣ требовать его отъ любого ученика и въ любомъ возрастѣ [1]).

Всѣмъ этимъ Іерузалемъ отнюдь не желаетъ сказать, что обученіе цѣликомъ должно быть построено на интересѣ, непроизвольномъ вниманіи, свободѣ. Рядомъ должно имѣть мѣсто и принужденіе, безъ котораго школа не воспитываетъ своего питомца способнымъ къ планомѣрной работѣ и могущимъ переживать чувство отвѣтственности [2]).

Раздѣливъ предметы школьнаго изученія на двѣ группы: на предметы обучающіе и возбуждающіе (занимательные), Іерузалемъ требуетъ, чтобы изученіе послѣднихъ опиралось исключительно на одинъ принципъ—на интересъ учащихся, тогда какъ при занятіи первыми—оба основныхъ принципа обученія: интересъ и пріучиваніе къ планомѣрной работѣ, должны найти себѣ мѣсто [3]).

С). Критика воззрѣній Іерузалема.

Изъ сказаннаго слѣдуетъ, что понятіе интереса Іерузалемъ толкуетъ въ ограничительномъ смыслѣ. Онъ имѣетъ въ виду лишь теоретическій, умственный интересъ, признавая лишь его имѣющимъ значеніе для педагогики. Хотя самъ Іерузалемъ признаетъ, что существуютъ также потребности въ функціонированіяхъ чувства и воли, удовлетвореніе которыхъ доставляетъ намъ удовольствіе [4]), но за интересъ онъ принимаетъ лишь удовольствіе отъ функціонированія интеллекта, что не можетъ быть названо послѣдовательнымъ. Какое основаніе отрицать существованіе эстетическаго интереса, разъ самъ Іерузалемъ говоритъ, что къ высокимъ задачамъ искусства принадлежитъ удовлетвореніе потребности въ эмоціональной функціи, при чемъ это удовлетвореніе выражается въ такой формѣ, которая приводитъ къ облаго-

---

[1]) Тамъ же 177—179. Lehrbuch d. Psych. 84—85.
[2]) Die Aufgaben d. Lehrers... 180.
[3]) Тамъ же 184.
[4]) Lehrbuch d. Psych. 162—163.

раживанію, а не къ огрубѣнію духа [1])? Мы, говоритъ Іерузалемъ, обладаемъ потребностью хотѣть, т. е. ставить нашей дѣятельности опредѣленную цѣль. Достиженіе этой цѣли, успѣшная дѣятельность пріятна сама по себѣ. Существуетъ радость удачи и неудовольствіе отъ неудачи. Рѣшеніе загадокъ, трудныхъ математическихъ задачъ, пониманіе какого-либо труднаго мѣста латинскаго или греческаго писателя, достигаемое самостоятельно, все это даетъ поводъ переживать пріятныя и непріятныя чувства. Эти чувства проистекаютъ изъ потребности воли въ функціонированіи [2]). Если эти слова сопоставить съ опредѣленіемъ интереса, какъ удовольствія отъ удачной умственной дѣятельности, то понятіе интереса получаетъ уже неопредѣленный характеръ.

Затѣмъ интересомъ Іерузалемъ называетъ удовольствіе отъ успѣшнаго проявленія дѣятельности интеллектуальныхъ функцій [3]), слѣдовательно, трудная задача, темное мѣсто при переводѣ съ чужого языка и пр. не могутъ возбудить интереса.

Остается невыясненнымъ отношеніе интереса къ интеллектуальнымъ чувствамъ. Все, что говорится о чувствахъ, сопровождающихъ удовлетвореніе потребности въ интеллектуальной функціи, все то повторяется Іерузалемомъ и при описаніи интеллектуальныхъ чувствъ, а между тѣмъ первыя не похожи на вторыя. Повидимому, это различіе кроется въ слѣдующемъ: основная функція познанія стоитъ въ тѣсной связи съ сохраненіемъ жизни. Успѣшное проявленіе ея доставляетъ удовольствіе, возникаетъ состояніе интереса. Развитіе стремленія къ познанію идетъ, говоритъ Іерузалемъ, дальше, чѣмъ то нужно для сохраненія жизни. Познаніе дѣлается самоцѣлью, а не средствомъ, и достиженіе или недостиженіе этой цѣли соединяется съ своеобразными чувствами [4]). Эти чувства и суть интеллектуальныя. Такимъ

---

[1]) Тамъ же 163.
[2]) Тамъ же 163.
[3]) Тамъ же 162.
[4]) Тамъ же 181—182.

образомъ, пока мы познаемъ въ цѣляхъ сохраненія жизни, удовольствіе, испытываемое нами при успѣшномъ познаваніи, не есть интеллектуальное чувство. Если бы это было такъ, то на долю дѣтскаго возраста выпало бы испытывать только интеллектуальныя чувства, такъ какъ связать для ребенка школьныя занятія съ сохраненіемъ жизни нельзя, на долю же взрослыхъ выпало бы переживать состояніе интереса. Интересъ въ такомъ случаѣ не могъ бы стать педагогическимъ принципомъ.

Описывая интеллектуальныя чувства, Іерузалемъ говоритъ: успѣшное проявленіе функціи познанія доставляетъ само по себѣ удовольствіе. Если при достигнутомъ знаніи открываются обстоятельства для познающаго непріятныя, то радость, доставляемая познаніемъ, ведетъ къ тому, что непріятное не столь живо воспринимается. Далѣе авторъ приводитъ слова Гете, разоблачившаго авторство Вагнера, дѣло шло о сочиненіи послѣдняго: Prometheus und seine Rezensenten: мнѣ было пріятно сознаться, что это открылъ я самъ, и то пріятное чувство, которое сопровождаетъ у каждаго сознаніе его догадливости, настраивало меня къ примиренію [1]). Въ всѣхъ этихъ словахъ смѣшивается интересъ съ интеллектуальнымъ чувствомъ, а послѣднее съ удовольствіемъ отъ удачнаго функціонированія воли, т. е. радостью удачи [2]).

Эти замѣчанія показываютъ, что ученіе объ интересѣ Іерузалема не можетъ не быть признано неяснымъ, непослѣдовательнымъ и одностороннимъ.

Въ педагогикѣ Іерузалемъ интересу отводитъ весьма важную роль. Интересъ, говоритъ онъ, не только средство, но онъ цѣль обученія. Въ этомъ отношеніи Іерузалемъ раздѣляетъ взгляды Гербарта, о чемъ самъ и заявляетъ [3]).

---

[1]) Тамъ же 182—183.

[2]) Тамъ же 163.

[3]) Die Aufgaben des Lehrers... 76, 164, 165.

Основываясь на изображеніи Іерузалемомъ психической природы интереса, мы никакъ не можемъ согласится съ такой ролью его. Интересъ не можетъ быть признанъ цѣлью обученія, онъ только средство, правильнѣе условіе плодотворнаго обученія.

Описывая въ Учебникѣ Психологіи интересъ, Іерузалемъ, въ поясненіе своихъ словъ, говоритъ: если я указываю, что данное лицо интересуется музыкой, живописью, то этимъ желаю сказать, что все, связанное съ ними, даетъ ему случай имѣть пріятныя занятія [1]). Само собой понятно, что цѣлью обученія не можетъ быть дѣланіе для учениковъ процесса обученія пріятнымъ. Не можетъ быть цѣлью обученія возбужденіе удовольствія у дѣтей отъ удовлетворенія потребности въ интеллектуальной функціи. Это удовольствіе, по Іерузалему—интересъ, надо признать средствомъ, условіемъ благодаря которому учащіеся могли бы безъ принужденія упражнять свои умственныя силы, оно должно явиться естественнымъ импульсомъ къ этому. Безъ него развитіе умственныхъ силъ у дѣтей путемъ усвоенія и обработки образовательнаго матеріала будетъ происходить въ ограниченныхъ размѣрахъ, поскольку то станетъ опредѣляться принужденіемъ со стороны учителя; не испытывая удовольствія отъ умственной работы, учащіеся не станутъ сами производить ее. Обученіе въ такомъ случаѣ перестаетъ быть плодотворнымъ. Тогда оно не сможетъ выполнить тѣхъ задачъ, которыя, по словамъ Іерузалема, поскольку дѣло идетъ о средней общеобразовательной школѣ, заключаются въ приготовленіи питомцевъ къ духовной самодѣятельности [2]). Съ этой задачей еще можно примириться и тогда то условіемъ достиженія ея и становится интересъ. Преподаватель долженъ организовать обученіе такъ, чтобы оно возбуждало у питомца непрекращающуюся потребность въ умственной дѣятельности, чтобы удовлетвореніе этой потребности всегда и неизмѣнно доставляло бы дѣтямъ удовольствіе. Послѣднее и за-

---

[1]) Lehrbuch d. Psych. 162.
[2]) Die Aufgaben des Lehrers... 90.

ставитъ дѣтей постоянно упражнять свои умственныя силы, прилагать ихъ къ усвоенію и обработкѣ различнаго матеріала.

Въ силу своего характера интересъ у Іерузалема долженъ выступать въ качествѣ принципа, опредѣляющаго методическую сторону процесса обученія. Онъ—методическій принципъ въ области умственнаго воспитанія и только. Въ этомъ его все значеніе. Оно даже не обусловливаетъ ни учебнаго плана, ни выбора образовательнаго матеріала.

Въ самомъ дѣлѣ: вина учителя, думаетъ Іерузалемъ, если ученики невнимательны, и если у нихъ обученіе не возбуждаетъ интереса [1]). Здѣсь все опредѣляется методами, неинтереснаго матеріала не существуетъ. Склоненіе и спряженіе на урокахъ древнихъ языковъ уже способно вызвать радостное настроеніе, возбудить интересъ [2]). Такъ оно и должно быть, сообразно съ природой интереса. Незатруднительное функціонированіе интеллекта само собой непремѣнно порождаетъ удовольствіе. Отсюда интересъ дѣтей не играетъ никакой роли при выборѣ образовательнаго матеріала. Въ своихъ разъясненіяхъ методической стороны обученія въ средней школѣ Іерузалемъ, къ сожалѣнію, не идетъ дальше обычныхъ шаблонныхъ совѣтовъ, указаній, примѣровъ, пользуясь которыми, преподаватель будто бы сумѣетъ выполнить свои задачи, въ числѣ послѣднихъ одно изъ первыхъ мѣстъ занимаетъ возбужденіе у дѣтей интереса. Большинство приводимыхъ Іерузалемомъ указаній носитъ личный характеръ, т. е. является результатомъ личнаго опыта, психологически не обосновано, вслѣдствіе чего эти указанія и не могутъ протендовать на общезначимость.

Въ заключеніе мы должны отмѣтить, что ученіе Іерузалема объ интересѣ, по сравненію съ ученіями Гербарта и Остермана, можетъ быть признано менѣе плодотворнымъ для педагогики. Роль интереса опредѣляется всецѣло положеніемъ, что не въ передачѣ

---

[1]) Тамъ же 179.
[2]) Тамъ же 175.

знанія смыслъ обученія, а въ развитіи умственныхъ силъ питомца и, чтобы это развитіе было плодотворно, по возможности широкое и глубокое, умственная работа должна сопровождаться удовольствіемъ. Удовольствіе будетъ толкать учащихся все дальше и дальше по пути умственнаго развитія. Само же удовольствіе отъ умственной дѣятельности, сила его, продолжительность и пр. опредѣляются дѣятельностью учителя. При этомъ обученіе все же не можетъ цѣликомъ опираться на это удовольствіе, т. е. на интересъ. Для выполненія другой важнѣйшей задачи школы—пріученія дѣтей къ работѣ необходимо пользоваться и принужденіемъ, хотя и въ умѣренной степени[1]),

Ф. Паульсенъ. Очень близокъ къ воззрѣніямъ Іерузалема Паульсенъ въ своемъ ученіи о формальномъ интересѣ. Всякое успѣшное проявленіе силъ и навыковъ сопровождается радостью. Радость успѣха порождаетъ интересъ къ дѣлу и тѣмъ большій интересъ, чѣмъ больше и полнѣе радость успѣха[2]). Интересъ, слѣдовательно, есть удовольствіе, возникающее, какъ слѣдствіе успѣшнаго функціонированія нашихъ силъ вообще, а не только, какъ у Іерузалема, интеллектальныхъ.

Отмѣчая главныя условія успѣха обученія, Паульсенъ на ряду съ апперцепціей, памятью и пр. указываетъ въ качествѣ второго кардинальнаго условія—вниманіе. Въ своей непроизвольной формѣ вниманіе, говоритъ Паульсенъ, зависитъ отъ интереса. Этимъ и опредѣляется значеніе интереса въ психической жизни, а отсюда и для воспитанія[3]).

Интересъ, описанный выше, Паульсенъ называетъ формальнымъ, въ отличіе отъ другого рода интереса—матеріальнаго, который есть ничто иное, какъ эгоистическое чувство, возникающее на почвѣ отношенія вещей къ нашему я.

---

[1]) Тамъ же 180—185.

[2]) Ф. Паульсенъ, Педагогика. Рус. пер. М. Энгельгардта. Петр. II. 1913. 169.

[3]) Тамъ же 167.

Формальный интересъ есть важнѣйшій рычагъ обученія. Нѣтъ такого предмета обученія, думаетъ Паульсенъ, который не могъ бы возбудить его [1]). По отношенію къ нѣкоторымъ предметамъ обученія онъ единственная возможная форма интереса. Существуютъ предметы обученія, которые нельзя привести въ связь съ нашимъ я, т. е. которые не могутъ возбуждать матеріальный интересъ. Эти предметы при искусномъ преподаваніи могутъ вызвать формальный интересъ. Паульсенъ приводитъ, какъ примѣръ, ариѳметику. Урокъ ариѳметики способенъ возбудить интересъ, а черезъ него, слѣдовательно, и вниманіе, если задачи требуютъ полной силы размышленія и рѣшаются съ успѣхомъ. То же и съ преподаваніемъ языковъ, особенно древнихъ [2]). Условія интереса таковы: преподаваніе должно ставить задачи, соотвѣтствующія силамъ учащихся. Заданія должны быть не слишкомъ трудныя и не слишкомъ легкія. Такое требованіе всецѣло опредѣляется психической природой интереса. Все, что слишкомъ трудно, то не способно вызвать у ученика сознаніе силы, радости успѣха. Съ другой стороны, что дается легко, безъ усилія, не вызываетъ радости, родитъ лишь скуку [3]).

Чтобы обученіе вызывало интересъ оно должно, говоритъ Паульсенъ, насколько возможно превращаться въ рядъ задачъ, не должно доставлять учащимся готовый матеріалъ, а должно заставлять ихъ самихъ находить или, если оно и будетъ давать готовый матеріалъ то только такой, какой можно немедленно примѣнить къ дѣлу [4]).

Съ психологической стороны взгляды Паульсена на интересъ представляютъ расширенное ученіе объ интересѣ Іерузалема. Они болѣе правильны съ логической точки зрѣнія, чѣмъ воззрѣнія Іерузалема, если сущность интереса видѣть въ удоволь-

---

[1]) Тамъ же 170.
[2]) Тамъ же 170.
[3]) Тамъ же 170.
[4]) Тамъ же 170.

ствіи, вызываемомъ функціонированіемъ нашихъ душевныхъ силъ. Педагогическіе выводы у Паульсена изъ ученія объ интересѣ скудны и шаблонны.

3. Третье развѣтвленіе эмоціональнаго направленія представляетъ ученіе Т. Липпса.

Ученіе Т. Липпса.

Психологическія воззрѣнія Т. Липпса составляютъ несомнѣнно переходную ступень отъ Гербарта къ современной психологіи [1]). Такъ же, какъ и у Гербарта, у него выступаетъ на первый планъ механическій характеръ душевной жизни. Во многомъ напоминаетъ Гербарта и интеллектуалистическій характеръ его психологіи. Несмотря, однако, на нѣкоторое сходство съ Гербартомъ, психологія Липпса столь своеобразна, что съ трудомъ поддается краткой характеристикѣ. Этимъ объясняется тотъ фактъ, что въ то время, когда Вундтъ психологію Липпса называетъ дедуктивной теоріей апперцепціи [2]), Мейманъ употребляетъ выраженіе—феноменологическая психологія [3]), Зейдеманъ—актуальная психологія [4]) и т. д. Мы не станемъ пытаться какимъ-либо терминомъ характеризовать психологическіе взгляды Липпса, но ученіе его объ интересѣ мы относимъ къ числу эмоціональныхъ теорій. Въ этомъ случаѣ всего лучше сослаться на самаго Липпса: интересъ, говоритъ онъ, къ доставляющему удовольствіе есть господствующій интересъ, мы обыкновенно и разумѣемъ его, когда говоримъ объ интересѣ [5]).

А). Психологія интереса.

Интересъ у Липпса играетъ значительную роль въ его ученіи о стремленіяхъ.

---

[1]) Klemm, Geschichte der Psychologie. 1911. 381.

[2]) W. Wundt, Grundriss der Psychologie. 10 Auf. 1911. 21, 22.

[3]) E. Meumann, Pädag. Jahresbericht v. Schlager. 1910. I. 31.

[4]) W. Seidemann, Die modernen psychologischen Systeme und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Leipz. 1912. 207.

[5]) T. Lipps, Leitfaden der Psychologie. 3 Auf. Leipz. 1909. 281, Его же, Vom Fühlen, Wollen und Denken. 2 Auf. Leipz. 1907. 71—72.

Тѣлесное раздраженіе вызываетъ у насъ ощущеніе. Однако, ощущенія еще не достаточно, чтобы психическій процессъ вызвалъ соотвѣтствующее ему содержаніе сознанія. Для этого онъ долженъ присвоить себѣ психическую силу, или, что тоже, вниманіе [1]). Вниманіе, или психическая сила, или активность выражается въ томъ, что на насъ какой-либо фактъ, предметъ и пр. производитъ болѣе сильное психическое дѣйствіе, чѣмъ другой фактъ, предметъ и т. д. Переживаніе, присвоившее себѣ психическую силу, т. е. вниманіе, съ одной стороны, вытѣсняетъ другія переживанія, съ другой—само дольше удерживается въ сознаніи [2]). Психическая сила едина, она есть принадлежность единой души и каждый психическій процессъ располагаетъ ею въ равной мѣрѣ. Каждый процесъ способенъ присвоить ее за счетъ другихъ протекающихъ съ нимъ одновременно процессовъ [3]). Такимъ образомъ, вниманіе, направленное на какой-либо представляемый предметъ, есть психическая сила представленія объ этомъ предметѣ. Величина способности душевнаго процесса присваивать себѣ психическую силу, или вниманіе, и удерживать ее есть психическая энергія, лежащая въ каждомъ психическомъ процессѣ. Психическая энергія, слѣдовательно, есть заключенная въ психическомъ процессѣ способность актуализировать въ себѣ психическую силу. Акуализація же есть пріобрѣтеніе психическимъ процессомъ силы и переходъ его въ дѣйствіе [4]). Иначе: всякое воспріятіе, всякое представленіе обладаетъ тенденціей присваивать себѣ психическую энергію. Энергія является способностью предмета производить впечатлѣніе или легкость, съ какой воспріятіе, представленіе и пр. входятъ въ общую связность психиче-

---

[1]) Leitfaden... 79.
[2]) Тамъ же 79—82.
[3]) Тамъ же 82—83.
[4]) Тамъ же 87—89.

ской жизни даннаго момента и становятся тамъ дѣйствующей силой [1]).

Психическая энергія, или величина способности психическаго процесса присваивать себѣ психическую силу, т. е. вниманіе, и затѣмъ удерживать его, опредѣляется различными условіями: интенсивностью и экстенсивностью впечатлѣнія, вызываемаго предметомъ, ассоціаціями, въ томъ случаѣ, когда представленіе получаетъ энергію благодаря другимъ представленіямъ, съ нимъ связаннымъ, представленіями о пріятномъ или непріятномъ, контрастомъ, новизной, привычкой. Такимъ образомъ, сильное ощущеніе, пріятное, непріятное, рѣзкое и пр. способны привлекать вниманіе, присваивать себѣ психическую силу [2]).

Всякое представленіе, всякое переживаніе потенціально содержитъ въ себѣ стремленіе. Послѣднее есть психическая тенденція, задержанная въ своемъ осуществленіи. Оно—психическій процессъ, задержанный въ своемъ естественномъ ходѣ или преодолѣвающій задержку. Когда какой-либо психическій феноменъ, развиваясь въ опредѣленномъ направленіи, въ опредѣленной формѣ, задерживается въ своемъ ходѣ, въ своемъ развитіи, возникаетъ стремленіе [3]).

Въ соотвѣтствіи съ тѣмъ, что преслѣдуется въ сремленіяхъ, Липпсъ насчитываетъ шесть видовъ ихъ: 1) стремленіе къ перцепціи—психическій процессъ обладаетъ тенденціей вступать въ общую связность психической жизни и вотъ онъ встрѣчаетъ задержку со стороны одновременныхъ тенденцій психическаго бываніе къ движенію въ другомъ направленіи [4]). 2) Стремленіе къ апперцепціи —стремленіе направить вниманіе на воспринимаемый или представляемый, вообще мыслимый предметъ. Каждый психическій процессъ обладаетъ тенденціей быть аппер-

---

[1]) Vom Fühlen... 31, 32.

[2]) Leitfaden... 87.

[3]) Тамъ же 258—260.

[4]) Т. Липпсъ, Руководство къ Психологіи Рус. пер. М. Лихарева. Петр. 1907. 244—245.

цепированнымъ, т. е. быть выдѣленнымъ изъ общей связности психической жизни помощью вниманія[1]). 3) Стремленіе перейти отъ однаго представляемаго предмета къ другому, съ нимъ болѣе или менѣе внутренне ассоціированному[2]). 4) Стремленіе къ дѣйствительности: стремленіе, чтобы нѣчто стало дѣйствительнымъ, чтобы предметъ находился въ дѣйствительности, чтобы задуманное дѣйствіе, преставляемое дѣйствіе не только было мыслимо, но дѣйствительно произошло бы[3]). 5) стремленіе къ полному процессу переживанія, тенденція, чтобы представляемое было пережито въ полнотѣ, напр., услышать представляемую мелодію, пережить представляемое душевное состояніе и пр.[4]). 6) Стремленіе къ познанію, стремленіе разрѣшить сомнѣнія, противорѣчія[5]).

Среди всѣхъ этихъ видовъ стремленій особенно важное значеніе имѣетъ сремленіе къ дѣйствительности[6]). Мы уже знаемъ, что его сущность заключается въ стремленіи, чтобы то, что мы представляемъ, было бы дѣйствительнымъ, чтобы предметъ находился въ дѣйствительности, фактъ имѣлъ мѣсто въ ней. Мы желаемъ, говоритъ Липпсъ, здѣсь, напр., чтобы задуманное дѣло перешло въ міръ дѣйствительности, желаемъ, чтобы выздоровѣлъ больной и пр.[7]). Какъ и всякое стремленіе и это сремленіе есть стремленіе къ чему-либо, къ какой либо цѣли. Цѣль есть естественный результатъ психическаго процесса, задержка въ развитіи котораго, т. е. въ достиженіи результатовъ, скрываетъ чувство стремленія[8]). Представленіе о цѣли опредѣляетъ на-

---

[1]) Тамъ же 267—269, Vom Fühlen... 31—35.
[2]) Leitfaden... 269—270, Vom Fühlen... 35—37.
[3]) Leitfaden... 270—279, Vom Fühlen... 37—59 и др.
[4]) Leitfaden 294—296, Vom Fühlen... 102—108.
[5]) Leitfaden... 303—308, Vom Fühlen... 111—116.
[6]) Leitfaden... 270, Vom Fühlen... 38.
[7]) Leitfaden... 270.
[8]) Vom Fühlen... 50—52.

правленіе стремленія. Чтобы стремленіе, которое потенціально заключается во всякомъ представленіи, стало актуальнымъ, для этого представленіе о цѣли должно быть апперцептивно выдѣлено изъ массы другихъ представленій, оно должно быть апперцептивно противопоставлено противоположнымъ основаніямъ, мѣшающимъ осуществленію цѣли, т. е. стать обособленнымъ отъ тѣхъ представленій, которыя являются отрицаніемъ значенія перваго. Для каждаго представленія о цѣли существуютъ такія представленія противоположнаго характера. Представленіе о цѣли тогда становится апперцептивно самостоятельнымъ, когда оно способно привлечь вниманіе отъ другихъ представленій къ себѣ [1]). Изъ предыдущаго извѣстно, что величина способности психическаго процесса присваивать себѣ психическую силу, или вниманіе есть энергія этого процесса. Энергія представленія о цѣли обособляетъ это представленіе отъ всѣхъ другихъ и благодаря этому стремленіе изъ потенціальнаго становится дѣйствительнымъ, актуальнымъ. Вліяніе энергіи представленія о цѣли выражается, во первыхъ, въ томъ, что она приводитъ сремленіе въ движеніе, во вторыхъ, ею опредѣляется величина, сила тенденціи, стремленія. То, что сообщаетъ энергію представленію о цѣли, то Липпсъ называетъ интересомъ [2]). Такимъ образомъ, интересъ обусловливаетъ собой энергію представленія о цѣли и черезъ это актуальность стремленія. Въ своемъ Руководствѣ Психологіи Липпсъ интересъ ставитъ въ связь преимущественно лишь съ стремленіемъ къ дѣйствительности [3]). Въ другомъ же сочиненіи: О чувствованіи, мышленіи и хотѣніи Липпсъ по отношенію къ каждому виду стремленія пользуется терминомъ—интересъ для обозначенія условій энергіи стремленія, что, конечно, по существу такъ и должно быть [4]).

---

[1]) Vom Fühlen 50—52, 52—54, 55—56 и т. д., Leitfaden... 271—279.

[2]) Leitfaden... 280, Vom Fühlen... 74, 55, 62, 68 и др.

[3]) Leitfaden... 279—281. Ср. тамъ же 268, 296.

[4]) Vom Fühlen... 31—34, 54, 104—105, 111—114 и пр.

Итакъ, интересъ обусловливаетъ энергію стремленія. Онъ, говоритъ Липпсъ, является побудительной причиной, мотивомъ стремленія. Конечно, самъ интересъ не порождаетъ стремленія, но онъ дѣлаетъ актуальнымъ стремленіе, потенціально заключающееся уже въ каждомъ представленіи. То, что при нормальныхъ условіяхъ сообщаетъ энергію представленію, а черезъ это и заключающемуся въ представленіи стремленію, все то есть интересъ [1]).

Выше уже были упомянуты тѣ условія, которыя опредѣляютъ психическую энергію. Всѣ виды энергіи представленія могутъ лечь въ основу стремленія, слѣдовательно, всѣ нормальныя условія энергіи представленія о цѣли, говоритъ Липпсъ, можно назвать интересомъ [2]).

Чтобы опредѣлить природу интереса остановимся на этихъ нормальныхъ условіяхъ энергіи представленія.

1. Удовольствіе. Существуетъ интересъ къ удовольствію. Этотъ интересъ есть тотъ, который обыкновенно разумѣется, когда говорятъ объ интересѣ. Интересъ къ удовольствію есть нормальнымъ образомъ господствующій интересъ. Такимъ образомъ, обычнымъ мотивомъ стремленія является полученіе удовольствія.

2. Положительной энергіи удовольствія слѣдуетъ противопоставить отрицательную энергію. Существуетъ стремленіе къ страшному, ужасному, отвратительному, интересъ къ тому, что доставляетъ неудовольствіе, противорѣчитъ потребностямъ здоровой природѣ. Самое это противорѣчіе, самый контрастъ съ потребностями, тенденціями и наклонностями природы и лежитъ въ основѣ такого интереса.

3. Интересъ къ необычайному и удивительному.

4. Интересъ къ знакомому, обычному, привычному.

---

[1]) Leitfaden... 280, Vom Fühlen... 31—35 и др.
[2]) Leitfaden... 87—88, 279—281.

5. Интересъ къ великому. Величина импонируетъ и возбуждаетъ стремленіе [1]).

Самый естественный, обычный, „господствующій" интересъ есть удовольствіе. Избѣжать страданія и получить удовольствіе, вотъ на что преимущественно направлены наши стремленія [2]).

Объясненіе такого обстоятельства надо искать, конечно, въ природѣ нашей души. Психическое бываніе, говоритъ Липпсъ, въ своей основѣ есть прежде всего движеніе. Движеніе всегда протекаетъ въ одной основной формѣ. Существуетъ какъ бы основной ритмъ движенія, качественно единая форма движенія. Эта основная форма психическаго бывания въ нѣкоторыхъ психическихъ процессахъ является въ различной степени дифференцированія. По отношенію къ дифференціаціи возможны три случая: 1) основная форма психическаго бывания въ тѣхъ или иныхъ психическихъ процессахъ выступаетъ то болѣе, то менѣе дифференцированной, но дифференцированной такъ, что сама основная форма въ своемъ существѣ не нарушается. 2) Эта форма получаетъ дифференціацію, богатую или бѣдную, но такъ, что она въ своемъ единствѣ нарушается. Въ данномъ случаѣ дифференціація обусловливаетъ возникновеніе противорѣчій въ психическихъ процессахъ и нарушеніе ихъ единства. 3) Основная форма психическаго бывания лишена богатства дифференціаціи. Если въ первомъ случаѣ мы испытываемъ удовольствіе, то во второмъ—страданіе, неудовольствіе, въ третьемъ же случаѣ основная форма бывания является индифферентной по отношенію къ пріятнымъ или непріятнымъ состояніямъ [3]). Природа души, думаетъ Липпсъ, вступаетъ въ свои права именно прежде всего при нормальномъ ходѣ развитія основной формы психическаго

---

[1]) Leitfaden... 260, 279—281, 295—296, Vom Fühlen... 32, 111 и др.

[2]) Leitfaden... 280—281, Vom Fühlen... 68—72 и др.

[3]) Leitfaden... 325—328.

бываніе. Вотъ отъ чего удовольствіе является обычнымъ условіемъ энергіи стремленія [1]).

Изъ описанія видовъ энергіи представленія слѣдуетъ, что интересъ, собственно, есть чувство. Труднѣе всего подвести подъ понятіе чувства интересъ къ обычному. Чувство знакомаго и противоположное ему чувство чужого Липпсъ описываетъ, какъ чувства, вытекающія изъ отношенія психическихъ процессовъ къ одновременнымъ и предшествующимъ имъ процессамъ. Переходъ отъ одного процесса къ другому по тѣмъ путямъ, которые указываются законами ассоціаціи, производитъ чувство знакомаго, выступленіе же изъ этихъ путей или противоположность тому, что указываютъ законы ассоціаціи, порождаютъ чувство чужого. Послѣднее окрашено неудовольствіемъ, первое—удовольствіемъ [2]).

Интересъ къ доставляющему удовольствіе или неудовольствіе Липпсъ называетъ положительнымъ и отрицательнымъ интересомъ цѣнности. Слѣдовательно, чувства удовольствія и неудовольствія лежатъ въ основѣ оцѣнки вещей и явленій [3]). Интересъ можетъ быть не только положительнымъ и отрицательнымъ, но еще активнымъ и пассивнымъ. Активный интересъ есть интересъ къ доставляющему удовольствіе.

Условія интереса, съ одной стороны, лежатъ въ предметахъ, его возбуждающихъ, съ другой, въ насъ самихъ. Всякое воспріятіе предмета, всякое представленіе о предметѣ обладаетъ тенденціей направлять вниманіе на свой предметъ. Эта тенденція не всегда одинаковой силы и степени, она варіируется въ зависимости отъ двухъ факторовъ: свойства и особенностей предмета, который ставится въ поле вниманія, и отъ природы человѣка, какъ обще-человѣческой, такъ и индивидуальной. Мы также знаемъ, что, въ какой мѣрѣ предметъ воспріятія интересенъ, въ такой—воспріятіе обладаетъ психической энергіей или: отъ сте-

---

[1]) Тамъ же 327.
[2]) Leitfaden... 332—335.
[3]) Тамъ же 341—342, Vom Fühlen... 241 и слл.

пени интереса предмета зависитъ высота тенденціи къ апперцепированію, къ дѣйствительности предмета и т. д. Въ виду того, что психическая энергія воспріятія, представленія, вообще психическаго процесса есть то, что мы въ обыденной жизни называемъ интересомъ, интересъ слѣдовательно, опредѣляется двумя факторами: предметнымъ и субъективнымъ, правильнѣе—свойствами предмета и субъекта. Говоря: интересъ предмета, мы, по мнѣнію Липпса, имѣемъ въ виду тѣ свойства предмета, въ силу которыхъ онъ привлекаетъ вниманіе и апперцепируется или переживается нами въ полнотѣ и т. д. Говоря: нашъ интересъ къ предмету, мы указываемъ, что тенденція къ апперцепированію, къ полному переживанію и т. д. лежитъ въ нашихъ свойствахъ, наклонностяхъ и пр. Въ этомъ и кроется различіе интереса активнаго и пассивнаго [1]).

Таково вкратцѣ и въ существенномъ ученіе Липпса объ интересѣ. Интересъ, слѣдовательно, есть мотивъ стремленія, факторъ чувственнаго характера актуализаціи стремленія.

В). Критика воззрѣній Т. Липпса.

Оцѣнивая воззрѣнія Липпса на интересъ, мы не должны выдѣлять ихъ изъ обще-психологическихъ взглядовъ его, такъ какъ только тогда все ученіе объ интересѣ пріобрѣтаетъ смыслъ и значеніе. Съ принятіемъ или непринятіемъ основныхъ положеній психологіи Липпса, конечно, принимается или падаетъ и это ученіе.

Несмотря на то, что въ частностяхъ психологія Липпса представляетъ изъ себя продуктъ весьма глубокомысленнаго и проникновеннаго анализа душевныхъ явленій, въ цѣломъ она не можетъ быть принята, такъ какъ основы ея намъ кажутся ошибочными.

Душевная жизнь у Липпса носитъ, несомнѣнно, механическій характеръ. Вся душевная жизнь слагается изъ процессовъ механическаго движенія представленій. Представленія выступаютъ

---

[1]) Leitfaden... 281; Vom Fühlen... 31—33, 54—55, 71—72, 99—102 и др.

какъ субъекты, они одарены стремленіями и при томъ разнородными. Стремленію отказано въ своеобразіи, хотя чувство стремленія не отрицается. Само понятіе потенціальнаго стремленія, заключающагося во всякомъ представленіи, не отличается ясностью. Въ стремленіи мы должны чувствовать себя активными. Но какъ это возможно, когда стремимся не мы, а каждое представленіе? Нельзя ни въ чемъ усмотрѣть вліянія психическаго цѣлаго на отдѣльные психическіе процессы. Представленія соединяются, противопоставляются, выдѣляются и т. д. все въ силу собственныхъ свойствъ. Мы не можемъ признать единства психической жизни на основаніи лишь утвержденія, что это единство слѣдуетъ изъ понятія единой психической силы, принадлежащей душѣ въ-ея цѣломъ.

Ученіе Липпса о психической силѣ и энергіи для насъ представляетъ особое значеніе благодаря своей связи съ интересомъ. Вниманіе, направленное на какой-либо представляемый предметъ, есть психическая сила представленія объ этомъ предметѣ. Въ какомъ же отношеніи находятся: вниманіе, наше я и представленіе, на которое направлено вниманіе? Если вниманіе есть психическая сила представленія, то эту силу можно понимать прежде всего такъ, что благодаря процессу вниманія представленіе пріобрѣтаетъ такія свойства, которыя дѣлаютъ его силой. Представленіе выдѣляется изъ общей связности душевной жизни, оно можетъ видоизмѣнить направленіе психическаго процесса и т. д. Тогда представленіе, какъ сила, было бы продуктомъ вниманія. Но приведенное положеніе можно понимать и такъ, что вниманіе не есть процессъ пріобрѣтенія представленіемъ психической силы, а оно—процессъ обнаруженія ея. Липпсъ, очевидно, разумѣетъ вниманіе въ первомъ его значеніи. Онъ выставляетъ въ видѣ основного закона вниманія законъ конкурренціи психическихъ процессовъ при присвоеніи психической силы, или вниманія. Все же остается не разрѣшимымъ отношеніе нашего я къ процессамъ вниманія и его объектамъ [1]).

[1]) Ср. Leitfaden... 76—83.

Подъ психической силой мы, говоритъ Липпсъ, будемъ понимать возможность того, что въ душѣ вообще возникаютъ процессы и достигаютъ извѣстной степени активности въ общей связи психической жизни[1]). Въ то же время психическая сила отожествляется съ вниманіемъ и само вниманіе въ его реально-психическомъ содержаніи описывается, какъ болѣе или менѣе сильное дѣйствіе того, на что вниманіе направлено[2]). Во всемъ этомъ трудно разобраться, а между тѣмъ психическая сила, вниманіе есть основополагающее понятіе въ психологіи Липпса. Впрочемъ, Липпсъ и не стремится къ тому, чтобы сдѣлать особенно ясными свои основныя понятія. За собой онъ признаетъ право устанавливать понятія согласно собственнымъ телеологическимъ основаніямъ[3]). Представленія перцепируются, апперцепируются и пр. вслѣдствіе того, что обладаютъ потенціальнымъ стремленіемъ, которое, при наличности условій психической энергіи, можетъ стать актуальнымъ, тогда изъ состоянія простой тенденціи къ аперцепированію, ассоціированію и пр. представленіе переходитъ въ состояніе апперцепированнаго, ассоціированнаго и т. д. Такое состояніе наступаетъ, когда представленіе о цѣли стремленія станетъ предметомъ господствующаго интереса. Интересъ, слѣдовательно, играетъ огромную роль въ жизни представленій. По своей природѣ это чувство; отсюда чувство должно имѣть большое значеніе въ жизни представленій. Послѣднее обстоятельство противорѣчитъ словамъ Липпса о томъ, что чувства, какъ содержанія сознанія, не суть дѣйствующіе факторы, а симптомъ послѣднихъ[4]). Если бы мы даже понимали интересъ въ смыслѣ представленія о тѣхъ или иныхъ чувственныхъ переживаніяхъ, то все равно, въ конечномъ счетѣ, стремленіе или правильнѣе стремящееся представленіе реализовалось бы, стало

---

[1]) Тамъ же 82.
[2]) Тамъ же 79—80
[3]) Тамъ же 82.
[4]) Тамъ же 97—98.

бы актуальнымъ все же благодаря чувству въ формѣ представленія о немъ. Все равно чувство становится дѣйствующимъ факторомъ въ томъ смыслѣ, что оно оказываетъ вліяніе на теченіе представленій.

С). Педагогическіе выводы.

Педагогическіе выводы. Изъ своихъ психологическихъ воззрѣній Липпсъ не дѣлаетъ выводовъ, приложимыхъ къ педагогикѣ. Поэтому мы ограничимся здѣсь немногими словами относительно педагогическаго значенія интереса. Воспитатель интересомъ долженъ пользоваться, какъ средствомъ актуализаціи содержанія психическихъ процессовъ. Это положеніе вытекаетъ изъ ученія Липпса объ интересѣ, какъ ферментѣ психической энергіи. Отъ психической силы, или вниманія зависитъ актуализація того или другого процесса сознанія и, слѣдовательно, воспитатель, пользуясь этимъ, можетъ дѣлать дѣйственными тѣ или иные психическіе процессы съ тѣмъ или инымъ, съ его точки зрѣнія, цѣннымъ и важнымъ содержаніемъ. Мы уже знаемъ, что энергія содержанія психическаго процесса покоится на интересѣ. Отсюда, возбуждая интересъ, воспитатель тѣмъ самымъ будетъ обусловливать энергію связаннаго съ интересомъ содержанія. Интересъ является средствомъ, помощью котораго можно сообщить психическую энергію любому содержанію психическаго процесса. Все, что возбуждаетъ интересъ, и что, слѣдовательно, усиливаетъ психическую энергію, что является условіемъ послѣдней, все то и долженъ воспитатель имѣть въ виду при воспитаніи. Новизна, контрастъ, удовольствіе питомца и пр.; вотъ къ чему долженъ прибѣгать воспитатель.

Интересъ—чувство вообще.

4. Послѣднимъ развѣтвленіемъ эмоціональнаго теченія въ пониманіи природы интереса мы должны признать то, которое или не пытается дать болѣе или менѣе точнаго опредѣленія интереса, довольствуясь отожествленіемъ его съчувствомъ вообще, или, если оно и опредѣляетъ его преимущественно въ формѣ отожествленія съ какимъ-либо опредѣленнымъ чувствомъ, то и самое опредѣленіе и вообще упоминаніе объ интересѣ дѣлается столь бѣгло и случайно, что невозможно построить сколько-нибудь цѣльное

ученіе о немъ и вообще подробно охарактеризовать его. Къ этому направленію относятся, мы беремъ лишь наиболѣе извѣстныя имена, при томъ не исчерпывая ихъ, Гегель [1]), Фихте [2]), Песталоцци [3]), Сайлеръ [4]), Дистервегъ [5]), Шопенгауеръ [6]), Шлейермахеръ [7]), Спенсеръ [8]), Паульсенъ [9]), Эббингаузъ [10]), Цигенъ [11]),

---

[1]) G. Hegel, Encyclopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. 3 Auf. v. G. Lasson. Leipz. 1905. 414, 428, 430. Его же, Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. v. Krunstädt. Leipz. Стереотип. изд. Reclam. 55, 56, 58, 59.

[2]) J. Fichte, Reden an die deutsche Nation, преимущественно 2-я рѣчь.

[3]) См. выбранныя изъ соч. Песталацци мѣста, касающіяся интереса у F. Bartles, Die Anwenbarkeit der Herbart-Ziller-Stoy'scen didaktischen Grundzätze für den Unterricht an Volks-und Bürgerschulen. 2 Auf. Wittenb. 1888. 46, 47. Песталоцци, избранныя педагогическія сочиненія. Т. III. Рус. перев. В. Смирнова. М. 1896. 70.

[4]) J. Sailer, Über Erziehung für Erzieher. 2 Auf. 2-е правило интел. воспитанія п. III и VI.

[5]) А. Дистервегъ, Руководство для нѣмецкихъ учителей. Рус. пер. А. Гретманъ. М. 1913. 262—265.

[6]) A. Schopenhauer, Sämtliche Werke. Herausg. v. E. Grisebach. Leipz. Reclam. III. 164, 166, 545—547, 579.

[7]) Schleiermacher, Pädagogische Schriften. Herausg. v. C. Platz. 3 Auf. Langens. 1902. 360, 432, 433, 437, 567 и др.

[8]) Т. Спенсеръ, Воспитаніе интеллектуальное, моральное и физическое. Рус. пер. М. Энгельгардта. Петр. 1914. 48, 58, 74.

[9]) Ф. Паульсенъ, Педагогика. Рус. пер. М. Энгельгардта. Петр. 1913. 167—170.

[10]) Т. Эббингаузъ, Основы Психологіи. Т. I. В. 2. Рус. пер. Т. Котляра. Петр. 1911. 155, Очеркъ Психологіи. Рус. пер. подъ ред. К. Поварнина. Петр. 1911. 96—97, 100.

[11]) Т. Цигенъ, Физіологическая Психологія. Рус. пер. В. Динзе. Петр. 1909. 286, 287. Его же, Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie. 2 Auf. Berl. 1911. 60.

Іодль[1]), Геффдингъ[2]), Мюнстербергъ[3]), Кюльпе[4]), Штернъ[5]), Штумпфъ[6]), Крейбигъ[7]), Штадлеръ[8]), Циглеръ[9]), Мюнхъ[10]), Петцольдъ (Авенаріусъ)[11]), Вентшеръ[12]), Г. Шиллеръ[13]), Л. Толстой[14]) и др.[15]).

---

[1]) Jodl, Lehrbuch der Psychologie. 1—2 B. 3 Auf. 1908. 90, 440, 441.

[2]) Геффдингъ, Учебникъ Психологіи. Рус. пер. подъ ред. Я. Колубовскаго. 5 изд. Петр. 1908. 134—135. 254. 278.

[3]) Мюнстербергъ, Психологія и Учитель. Рус. пер. А. Громбаха. М. (годъ не обозначенъ) 167, 170, 171, 172—173, 221.

[4]) O. Külpe, Grundriss der Psychologie. Leipz. 1893. 454—455.

[5]) W. Stern, Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt. Leipz. 1904. 88.

[6]) K. Stumpf, Tonpsychologie. 1883—1890. I и II. B. I, 68, II. 279, 280, 285.

[7]) J. Kreibig, Die Aufmerksamkeit als Willenserscheinung. Wien und Leipz. 1897. 23, 28. Его же, Die intellektuellen Funktionen. Wien und Leipz. 1909. 7, 8, 73, 75, 93, 106.

[8]) A. Stadler, Philosophische Pädagogik. Leipz. 1918. 185—186, 187—188.

[9]) T. Ziegler, Das Gefühl. 5 Auf. Berl. и Leipz. 1912. 49—50, 116, 117.

[10]) W. Münch, Geist des Lehramts. 2 Auf. Berl. 1905. 261.

[11]) І. Петцольдъ, Введеніе въ философію чистаго опыта. Т. I. Рус. пер. Г. Котляра. Птр. 1909. 101—102. A. Avenarius, Kritik der reinen Erfahrung. Leipz. 1888—90. II. 218—222.

[12]) Wentscher, Der Wille. Leipz. u. Berl. 1900. 15, 33, 81 и др.

[13]) H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. 4 Auf. Leipz. 1904. 108—109, 168 и др.

[14]) Гр. Л. Толстой, Педагог. Сочиненія, изд. „Школа и Жизнь". Петр. 1911. III. 305—306.

[15]) Сюда же относится и цѣлый рядъ второстепенныхъ психологовъ и педагоговъ, которые также держатся даннаго направленія, напр. E. Abb, Pädagogische Psychologie. Münch. 1903, 132—134, 103, 112. A. Huther, Der Begriff des Interesses in

У однихъ изъ упомянутыхъ писателей интересъ ставится въ связь съ важнѣйшими познавательными процессами, у другихъ съ опредѣленнымъ какимъ-либо процессомъ, чаще всего съ вниманіемъ, то онъ приводится въ связь съ волей и дѣйствіемъ; самый интересъ то принимаетъ форму чувства вообще, то форму интеллектуальнаго чувства, то суживается до удовольствія отъ воспріятія.

Изъ всѣхъ этихъ ученій мы остановимся на наиболѣе характерныхъ и типическихъ.

Прежде всего остановимся на тѣхъ изъ нихъ, которыя придаютъ интересу особенно широкое значеніе въ интеллектуальной области.

Интересъ въ конечномъ счетѣ, говоритъ Крейбигъ, есть чувство[1]). Въ качествѣ біологическаго фактора чувство занимаетъ первое мѣсто среди другихъ такихъ факторовъ. Благодаря ему мы можемъ избѣгать всего вреднаго для нашей жизнедѣятельности и, наоборотъ, стремиться къ полезному для нея[2]). Среди различныхъ чувствъ одни для насъ становятся тѣми, испытывать которыя мы стремимся или въ данный моментъ, или вообще всегда предпочитательно передъ другими. Такое чувство или такія чувства являются господствующимъ интересомъ даннаго времени въ нашей жизни[3]). Въ виду того, что чувство для Крейбига есть основа оцѣнки[4]), интересъ, до нѣкоторой сте-

---

psychologischen Ableitung. Zeitschrift für pädag. Psychologie und experimentelle Pädagogik. 1914. V. 280—282. N. Braunshausen, Die experimentelle Gedächtnisforschung. Langens. 1914. 122—123. и проч.

[1]) J. Kreibig, Die intellektuellen Funktionen. 7, Его же, Die Aufmerksamkeit als Willenserscheinung. 23, 28.

[2]) Kreibig, Die intel. Funktionen. 9.

[3]) Тамъ же 7, 73, 75.

[4]) Kreibig, Psychologische Grundlegung eines Systems der Werttheorie. Wien. 1902. 3, 27, 12. Ср. Die intell. Funktionen. 75.

пени, пріобрѣтаетъ, и характеръ оцѣнки значенія, чувства оцѣнки, но послѣднее его значеніе у Крейбига отступаетъ на задній планъ, и вездѣ выдвинутъ лишь общій характеръ интереса, здѣсь все значеніе интереса для мышленія.

Мышленіе, Крейбигъ опредѣляетъ, какъ психическую активность, которая воспроизводитъ, связываетъ, разъединяетъ содержаніе сознанія, вкладываетъ его въ формы сужденія и умозаключенія по законамъ, которые находятъ свое обоснованіе частью въ свойствахъ самихъ объектовъ, на которые направлена наша активность, частью въ психической организаціи субъекта [1]).

Интересъ играетъ роль фактора, опредѣляющаго направленіе активности въ актахъ воспроизведенія, связыванія и разъединенія. Но онъ играетъ также важную роль и въ процессѣ, составляющемъ общую психологическую предпосылку для всѣхъ указанныхъ выше функцій мышленія—вниманіи Утвержденіе воспринятаго объекта и воспроизведеннаго пре.дставленія въ нашемъ сознаніи зависитъ непосредственно отъ вниманія. Разъединеніе содержанія сознанія становится яснымъ и отчетливымъ, когда благодаря вниманію намъ удается изолировать элементы, составляющіе такое содержаніе и т. д. Этимъ опредѣляется все значеніе вниманія для интеллектуальной жизни. Въ процессахъ же вниманія интересъ играетъ роль фактора, который обусловливаетъ, какіе объекты въ данное время схватываются вниманіемъ. Господствующій интересъ момента, говоритъ Крейбигъ, слѣдовательно, въ послѣдней инстанціи чувство, являющееся слѣдствіемъ всей исторіи психическаго развитія даннаго индивидуума, рѣшаетъ вопросъ о томъ, какіе объекты въ данное время будутъ захвачены вниманіемъ [2]). Интенсивность соотвѣтствующаго интереса рѣшаетъ дѣло при конкурренціи объектовъ вниманія. Въ виду того, что направленіе процессовъ воспроизведенія, связыва-

---

[1]) Kreibig, Die intellektuellen Funktionen. 3.

[2]) Тамъ же 7, 8.

нія, разъединенія содержанія сознанія опредѣляется господствующимъ интересомъ, и что вниманіе есть также факторъ, дающій направленіе сознанію [1]), интересъ и вниманіе, думаетъ Крейбигъ, могутъ быть въ этомъ отношеніи обособлены лишь логически, но не реально [2]).

Выше уже было сказано, что объ интересѣ Крейбигъ упоминаетъ въ связи съ процессами воспроизведенія, соединенія и разъединенія содержанія сознанія. Во всѣхъ этихъ процессахъ значеніе интереса Крейбигъ опредѣляетъ индуктивнымъ путемъ.

Обратимся къ первому процессу. Въ процессѣ ассоціаціи господствующій интересъ съ необходимостью опредѣляетъ, какія изъ ассоціирующихся представленій фактически воспроизведутся, говоря короче, господствующій интересъ опредѣляетъ направленіе процесса репродукціи [3]). Что собака воспроизводитъ въ данный моментъ палку, математикъ-математическую формулу, становится, думаетъ Крейбигъ, понятнымъ, если мы обратимъ вниманіе на біологическое положеніе сознанія ассоціирующаго субъекта. Біологическое же положеніе сознанія въ каждый отдѣльный моментъ характеризуется господствующимъ интересомъ, который съ своей стороны является продуктомъ психической жизненной исторіи индивидуума [4]). Основный законъ ассоціативнаго процесса, касающійся направленія ассоціаціи, Крейбигъ формулируетъ такъ: опредѣленіе того, почему въ отдѣльный временный моментъ фактически воспроизводятся тѣ, а не иныя изъ представленій, находящихся въ ассоціативной связи, всецѣло зависитъ отъ господствующаго интереса жизни въ ея цѣломъ вообще и отъ господствующаго интереса даннаго времени. Въ этомъ обстоятельствѣ коренится эмоціональное условіе ассоціативнаго процесса. Господствующій интересъ есть волевой коррелатъ къ

---

[1]) Kreibig, Die Aufmerksamkeit... 10.
[2]) Его же, Die intel. Funktionen 76.
[3]) Тамъ же 73.
[4]) Тамъ же 73.

наиболѣе сильному чувству, сопровождающему содержаніе сознанія, такъ что въ послѣднемъ счетѣ удовольствіе и неудовольстіе даютъ направленіе ассоціативному процессу[1]). Этотъ законъ относится и къ актамъ произвольнаго воспроизведенія, и къ дѣятельности фантазіи, и къ свободно поднимающимся представленіямъ[2]).

Въ функціяхъ обработки содержанія сознанія, т. е. въ актахъ соединенія и разъединенія элементовъ содержанія сознанія, господствующій интересъ играетъ также опредѣляющую направленіе роль. Какіе изъ возможныхъ видовъ и ступеней разъединенія фактически осуществляются, т. е. каково направленіе принимаетъ разъединяющая дѣятельность сознанія, это обусловливается съ необходимостью эмоціональнымъ факторомъ, т. е. господствующимъ интересомъ момента. Только этимъ можно объяснить, говоритъ Крейбигъ, почему при взглядѣ на картину, изображающую Архимеда съ его фигурами на пескѣ, художникъ станетъ анализировать также и технику выполненія, а геометръ чертежи на пескѣ и т. д.[3]). То же значеніе приписывается интересу и въ процессахъ связыванія[4]).

По преимуществу въ связи съ вниманіемъ разсматриваютъ интересъ, Штумпфъ, Эббингаузъ, Цигенъ, Кюльпе, Паульсенъ, Іодль и др.

Описывая тѣ случаи, въ которыхъ можетъ идти рѣчь о вниманіи, Штумпфъ говоритъ о томъ, что иногда вниманіе вызывается удовольствіемъ отъ воспріятія, когда объектъ воспріятія пріятенъ или непріятенъ для насъ[5]). Въ этомъ случаѣ вниманіе тожественно съ интересомъ. Интересъ же есть чувство[6]).

---

[1]) Тамъ же 75.
[2]) Тамъ же 80—83.
[3]) Тамъ же 93—95.
[4]) Тамъ же 105—106.
[5]) K. Stumpf, Tonpsychologie. Leipz. 1883—1890. IIB. 285.
[6]) Тамъ же II. 279.

Въ другомъ мѣстѣ Штумпфъ опредѣляетъ вниманіе, какъ удовольствіе отъ воспріятія [1]). Такимъ образомъ, интересъ есть особый родъ вниманія, вниманія, понимаемаго, какъ чувственный феноменъ. На ряду съ такимъ вниманіемъ, отожествляемымъ съ интересомъ, Штумпфъ называетъ еще иное, вызываемое волей [2]). Въ послѣднемъ случаѣ оно волевой феноменъ. Этимъ сбусловливается невозможность полнаго отожествленія вниманія съ интересомъ. Въ свою очередь интересъ тоже не можетъ быть отожествленъ съ удовольствіемъ отъ воспріятія, онъ болѣе широкое понятіе. Каждому понятію: интересу и вниманію, говоритъ Штумпфъ, слѣдуетъ придавать то значеніе, которое ему принадлежитъ, если мы желаемъ одно понятіе поставить на мѣсто другого [3]). Какъ бы ни было, интересъ у Штумпфа является не факторомъ, направляющимъ вниманіе, не внутреннимъ условіемъ его, а самимъ вниманіемъ, въ чувственной формѣ послѣдняго. Такое пониманіе интереса является прямою противоположностью Гербартовскому.

Для Кюльпе интересъ есть внутреннее условіе вниманія. Часто, говоритъ онъ, интересъ отожествляется съ вниманіемъ, что неправильно. Подъ интересомъ прежде всего надо понимать чувство удовольствія, которое побуждаетъ насъ апперцепировать связное съ нимъ содержаніе сознанія. Интересъ, впрочемъ, затѣмъ можетъ выражаться и въ формѣ тягостнаго, непріятнаго чувства [4]). Того же взгляда держитъ Іодль [5]).

Въ связи съ вниманіемъ упоминаетъ объ интересѣ и Цигенъ. Для Цигена вниманіе является феноменомъ ассоціативнаго характера. Вся сущность процесса вниманія выражается въ томъ, что въ немъ ощущеніе или представленіе дѣйствуетъ опре-

---

[1]) Тамъ же I. 68.
[2]) Тамъ же II. 285.
[3]) Тамъ же II. 280.
[4]) O. Külpe, упом. соч. 454—455.
[5]) Iodl, упом. соч. II. 90. 88.

дѣляющимъ образомъ на сцѣпленіе представленій [1]). Факторы вниманія тѣже, что и факторы ассоціативнаго процесса вообще. Всю совокупность ихъ Цигенъ называетъ ассоціативнымъ импульсомъ ощущенія (представленія), или ассоціативнымъ моментомъ. Эти факторы суть: интенсивность ощущенія, согласованность ощущенія съ прежними ощущеніями или съ воспроизведенными образами прежнихъ ощущеній... Третій факторъ—интересъ, т. е. чувственный тонъ ощущенія. Чувственный тонъ въ связи съ ясностью и интенсивностью ощущенія, т. е. въ связи съ первыми двумя факторами, называется интересомъ. Четвертый факторъ—констелляція представленій, т. е. благопріятное отношеніе ассоціаціи представленій къ другимъ психическимъ явленіямъ [2]). Въ другомъ мѣстѣ Цигенъ такъ описываетъ интересъ: въ данномъ случаѣ (въ случаѣ исканія предмета и напряженнаго ожиданія) направленіе вниманія опредѣляется констелляціей, и также чувствомъ удовольствія, которое свойственно ощущенію отъ найденнаго предмета, и которымъ обусловливается само исканіе. Въ сноскѣ къ данному мѣсту Цигенъ поясняетъ: чувственный тонъ въ этомъ смыслѣ часто называется также „интересомъ“ [3]). Изъ этихъ словъ Цигена слѣдуетъ во первыхъ, что интересъ есть чувственный тонъ ощущенія или представленія, когда онъ является факторомъ вниманія, что онъ не есть какой-либо своеобразный чувственный тонъ, качественно отличный отъ другихъ. Всякій чувственный тонъ, если онъ выступаетъ, какъ субъективный факторъ вниманія, есть интересъ. Употребляя терминъ интересъ, Цигенъ, очевидно, дѣлаетъ это подъ вліяніемъ обычнаго словоупотребленія, которое связываетъ

---

[1]) Т. Цигенъ, Физіологическая Психологія. Рус. пер. В. Динзе. 3 изд. Петр. 1909. 291—292, 295.

[2]) Тамъ же 283.

[3]) Тамъ же 287.

тѣсной связью интересъ и вниманіе. Интересъ возбуждается всѣмъ новымъ, внезапнымъ, неожиданнымъ[1]).

Какъ условіе вниманія разсматриваетъ преимущественно интересъ и Эббингаузъ. Предпочитаніе одного впечатлѣнія и пренебреженіе другимъ, въ чемъ заключается внимательность и разсѣянность,.. являются строго равномѣрными послѣдствіями опредѣленныхъ особенностей или опредѣленныхъ отношеній самихъ впечатлѣній. Изъ этихъ особенностей и отношеній наибольшее значеніе имѣютъ два: эмоціональное значеніе впечатлѣній и родство вступающихъ въ душу впечатлѣній съ имѣющимся уже въ ней въ данное время[2]).

Говоря о первомъ обстоятельствѣ, Эббингаузъ указываетъ, что ощущенія или представленія, сильно окрашенныя чувствомъ удовольствія или неудовольствія, скорѣе проникаютъ въ душу и сильнѣе проявляются въ ней, чѣмъ безразличныя переживанія... Связь чувствованія и вниманія отчетливо выступаетъ и въ проявленіяхъ интереса. Интересъ, опредѣляетъ Эббингаузъ, есть чувство удовольствія, вызванное гармоническимъ сочетаніемъ между появившимся въ данное время въ душѣ впечатлѣніемъ и прежде пріобрѣтенными и теперь пробужденными имъ представленіями, вызванное тою, такъ сказать, благопріятною встрѣчей, которую оно находитъ у послѣднихъ. Представленія, гармонирующія другъ съ другомъ, дополняющія и обогащающія другъ друга и такъ или иначе сливающіяся въ одно большое цѣлое, вслѣдствіе одного только этого становятся источникомъ живого чувства удовольствія. Таковъ генезисъ интереса. То, что меня интересуетъ.., то запечатлѣвается, особенно выдѣляется въ моемъ сознаніи[3]). Значеніе интереса въ психо-физической жизни опредѣляется значеніемъ чувства вообще. Чувство удовольствія и неудо-

---

[1]) Тамъ же 286.

[2]) Т. Эббингаузъ, Основы Психологіи. Т. I. В. 2. 155, Его же, Очеркъ Психологіи 96.

[3]) Очеркъ Псих. 97. Основ. Псих. I. 2. 155.

вольствія есть по Эббингаузу симптомъ полезнаго и вреднаго для души и организма. Изъ всѣхъ производимыхъ на душу и освѣдомляющихъ ее о внѣшнемъ мірѣ впечатлѣній преимущественно тѣ дѣйствуютъ на нее, которыя наиболѣе важны для нея самой, для ея блага и вреда [1]).

Изъ приведенныхъ словъ видно, что интересъ есть чувственный факторъ, опредѣляющій направленіе вниманія, а черезъ это и содержаніе сознанія. Интересъ положительное чувство, своеобразное. Онъ, подобно всѣмъ чувствамъ, есть также факторъ, оцѣнивающій впечатлѣнія о внѣшнемъ мірѣ [2]). Среди множества впечатлѣній благодаря ему отмѣчаются тѣ, которыя не только не станутъ нарушать органическаго единства души, но наоборотъ, ему будутъ содѣйствовать, наиболѣе отвѣчаютъ характеру и складу души.

У Штадлера, разсматривающаго интересъ также въ связи съ вниманіемъ, интересомъ называется наслажденіе, доставляемое существованіемъ предмета. Мы здѣсь возвращаемся снова къ тому пониманію интереса, которое находимъ у Канта. Это наслажденіе, говоритъ Штадлеръ, покоится на незатрудненной игрѣ представленій, возникающей вслѣдствіе появленія новаго предмета. Самая незатрудненность, безпрепятственность игры представленій зависитъ, съ одной стороны, отъ индивидуальнаго предрасположенія къ данному направленію теченія представленій и, съ другой, отъ наличности представленій и отъ числа тѣхъ звеньевъ, которыми новое можетъ быть связано со старымъ [3]).

Интересъ признается Штадлеромъ за факторъ, благопріятствующій вниманію [4]).

---

[1]) Очеркъ Псих. 97. Основ. Псих. 1. 2. 125—127.

[2]) Очеркъ Псих. 91.

[3]) A. Stadler, Philosophische Pädagogik. 185—186.

[4]) Тамъ же 185.

Геффдингъ въ своемъ извѣстномъ Очеркѣ Психологіи нѣсколько разъ упоминаетъ терминъ-интересъ, не останавливаясь на немъ. Изъ сопоставленія отдѣльныхъ мѣстъ слѣдуетъ, что интересъ есть чувство[1]), что онъ опредѣляетъ вниманіе[2]), что онъ играетъ большую роль въ процессахъ ассоціаціи. Какъ при непосредственныхъ ощущеніяхъ, говоритъ Геффдингъ, такъ и при теченіи представленій существенную роль играютъ интересъ и опредѣляемое имъ вниманіе. Мы никогда не бываемъ совершенно пассивными при ассоціаціи идей, точно также, какъ и при своихъ ощущеніяхъ. Поэтому соединеніе нашихъ представленій въ каждый моментъ обусловливается не только отношеніями сходства и связи, но и господствующимъ чувствомъ[3]).

Говоря о вліяніи чувства на познаніе, Геффдингъ снова упоминаетъ объ интересѣ, при чемъ послѣдній у него выступаетъ, и какъ переживаніе, и въ формѣ практическаго интереса, т. е. пользы. Практическій интересъ является первоначально двигателемъ представленій, какъ бы отцомъ познанія. Задача первоначальнаго познанія, говоритъ Геффдингъ, состоитъ въ томъ, чтобы открыть средства для удовлетворенія влеченія и лишь постепенно развивается влеченіе къ познанію ради самаго познанія[4]). Интересъ, какъ переживаніе, оказываетъ огромное вліяніе на процессы познанія. Когда подкладкой извѣстнаго представленія или извѣстнаго круга представленій является сильный интересъ и глубокая страсть, ихъ отношеніе къ другимъ представленіямъ мѣняется. Представленіе дѣлается болѣе сильнымъ центромъ ассоціаціи, чѣмъ оно было бы въ другомъ мѣстѣ... Все, что не гармонируетъ къ господствующимъ чувствомъ, оттѣсняется, всѣ другіе элементы въ мірѣ не существуютъ для сознанія. Чувство производитъ качественный выборъ[5]). Интересъ, такимъ образомъ,

---

[1]) Геффдингъ, упом. соч. 134, 135, 257.
[2]) Тамъ же 134.
[3]) Тамъ же 134—135.
[4]) Тамъ же 255.
[5]) Тамъ же 253—254

сообщаетъ силу представленію и вліяетъ на направленіе и содержаніе процессовъ ассоціаціи. Во всемъ этомъ нельзя усматривать специфическаго воздѣйствія именно интереса, какъ такового, все это совершается благодаря чувству вообще и, если Геффдингъ иногда и употребляетъ терминъ—интересъ, то это онъ дѣлаетъ, очевидно, подъ вліяніемъ обычнаго словоупотребленія. Интересъ не есть своеобразный психическій феноменъ, онъ просто чувство.

Какъ факторъ, возбуждающій непроизвольное вниманіе, выступаетъ интересъ и у Паульсена. Интересъ по Паульсену можетъ носить двоякую форму: онъ можетъ быть матеріальнымъ и формальнымъ. О послѣднемъ уже шла рѣчь выше. Матеріальный интересъ, говоритъ Паульсенъ, возникаетъ изъ непосредственнаго отношенія предмета къ нашему я. Можно сказать: каждое я полагаетъ себя самаго и свои цѣли центральнымъ пунктомъ міра; всѣ вещи группируются вокругъ этого пункта концентрическими кругами. Отсюда, думаемъ Паульсенъ, можно говорить о законѣ тяготѣнія интересовъ: интересъ убываетъ пропорціонально квадрату разстоянія... Чѣмъ дальше отстоитъ предметъ въ пространствѣ и во времени, тѣмъ меньше интересъ къ нему [1]). Изъ словъ Паульсена ясно, что матеріальный интересъ, какъ переживаніе, возникаетъ на почвѣ эгоистическихъ чувствъ. Онъ чувственный феноменъ, по своему характеру противоположный равнодушію, безстрастію [2]). Подъ его вліяніемъ сознаніе концентрируется на всемъ томъ, что стоитъ въ извѣстномъ отношеніи къ нашему я.

Встрѣчаются упоминанія объ интересѣ, какъ чувствѣ, въ связи съ памятью. Эти упоминанія мы находимъ и у прежнихъ и у современныхъ психологовъ и педагоговъ, такъ что, несмотря на нѣкоторыя различія въ пониманіи природы памяти, все же интересъ, правильнѣе чувство, всегда признавались за одно изъ условій ея.

---

[1]) Упом. соч. 167—168.
[2]) Тамъ же 168.

Память, если она не механическій процессъ, говоритъ Шлейермахеръ, является продуктомъ естественнаго интереса. Благодаря любви къ вещи послѣдняя крѣпко запечатлѣвается и удерживается въ нашемъ духѣ. Рядомъ съ интересомъ, впрочемъ, стоитъ и другой факторъ памяти—сила чувственнаго впечатлѣнія [1]).

Для Сайлера интересъ, т. е. чувство, лучшее условіе запоминанія и удержанія въ памяти выученнаго. То, что насъ живо интересуетъ, говоритъ онъ, что я люблю, то незабываемо и не нуждается въ поддержкѣ искуственныхъ мѣръ, чтобы его не забывать [2]).

Вскользь упоминаетъ объ интересѣ въ связи съ памятью Іодль, при постановкѣ пока не рѣшеннаго вопроса объ условіяхъ, опредѣляющихъ спеціальныя формы памяти. Если принять положеніе, что спеціальная память есть продуктъ взаимодѣйствія различныхъ психическихъ факторовъ, а не продуктъ особыхъ врожденныхъ свойствъ, то среди первыхъ должно помѣстить и опредѣленное направленіе интересовъ, на ряду съ упражненіемъ и пр. [3]).

Въ отношеніи легкости заучиванія, продолжительности и крѣпости запоминанія матеріалъ запоминанія зависитъ, говоритъ Штернъ, въ высокой степени отъ интереса. Интересъ опредѣляетъ бо́льшую часть того, что мы замѣчаемъ, выбираемъ, удерживаемъ, забываемъ [4]).

Переживанія, сопровождаемыя сильнымъ удовольствіемъ или неудовольствіемъ, говоритъ Эббингаузъ, неискоренимо, такъ

---

[1]) Шлейермахеръ, упом. соч. 360. Ср. A. Hüttner, Die Pädagogik Schleiermachers. Langens. 1907. 33. O. Geyer, F. Schleiermachers „Psychologie". Leipz. 1895. 25—26.

[2]) Сайлеръ, упом. соч. VI пунктъ 2-го правила умствен. воспит.

[3]) Іодль, упом. соч. II. 132.

[4]) Штернъ, упом. соч. 88.

сказать, запечатлѣваются и часто послѣ многихъ лѣтъ вспоминаются съ большой отчетливостью. То, чѣмъ человѣкъ особенно интересуется, онъ запоминаетъ безъ особаго труда; все же остальное забывается съ поразительной легкостью. Такимъ образомъ, чувственный тонъ и связанный съ нимъ интересъ оказываетъ огромное вліяніе на память [1]). Вліяніе это скорѣе посредственнаго характера: съ интересомъ связано вниманіе, а вниманіе одинъ изъ первостепенной важности факторовъ, благопріятствующихъ процессамъ памяти [2]).

Въ своемъ трудѣ о памятіи, резюмирующимъ важнѣйшія работы по экспериментальному изслѣдованію памяти, Браунсгаузенъ останавливается довольно подробно на интересѣ. Въ основѣ ученія о памяти Браунсгаузенъ кладетъ теорію физіологическихъ слѣдовъ [3]). Интересъ является однимъ изъ внутреннихъ, субъективныхъ условій памяти. Интересъ у автора выступаетъ, очевидно, въ двоякой формѣ: въ объективной и субъективной. Въ первомъ смыслѣ интересъ все то, что вызываетъ пріятныя или непріятныя чувства. Во второмъ—интересъ душевное состояніе, возникающее подъ воздѣйствіемъ „интересныхъ“, т.е. способныхъ возбудить чувства, вещей и явленій. Первоначальнымъ источникомъ интереса, какъ и вообще всякаго чуства, говоритъ Браунсгаузенъ, является все біологически важное. То, что приноситъ пользу или вредъ организму, то возбуждаетъ интересъ, возбуждаетъ чувство [4]). Благопріятное для памяти вліяніе интереса объясняется воздѣйствіемъ чувства, поэтому авторъ отдѣльно и не занимается выясненіемъ вопроса о значеніи интереса для памяти, отсылая къ главѣ о роли чувства въ процес-

---

[1]) Эббингаузъ, Основ. Психол. I². 211.

[2]) Тамъ же 210—213.

[3]) N. Braunshausen, Die experimentelle Gedächtnisforschung. Langens. 1914. 12.

[4]) Браунсгаузенъ, упом. соч. 122—123.

сахъ памяти [1]). Чувства удовольствія и неудовольствія, говоритъ Браунсгаузенъ, въ заключеніи упомянутой главы, сами по себѣ не являются опорой и рычагомъ памяти, но они становятся таковыми, поскольку сопровождаютъ переживанія субъекта. Все, что важно для жизне-сохраненія каждаго, что благопріятствуетъ этому, то удерживается прочно памятью, но все то сопровождается удовольствіемъ или страданіемъ, и поскольку оно переживается чувствами, постольку оно и ставится въ наиболѣе благопріятное условіе для запоминанія и удержанія. Вотъ почему при обученіи и слѣдуетъ возбуждать чувство у питомцевъ къ изучаемому, т. е., другими словами, дѣлать матеріалъ запоминанія интереснымъ [2]). Для этого же прежде всего надо знать, какія вещи и, явленія и въ какомъ возрастѣ больше всего интересуютъ дѣтей, и слѣдовательно, возбуждаютъ чувство удовольствія, благопріятствующее процессамъ памяти. Въ дальнѣйшемъ авторъ останавливается на экспериментальныхъ изслѣдованіяхъ любимыхъ и нелюбимыхъ, что равносильно для автора— интереснымъ и неинтересныхъ, предметовъ обученія [3]).

Иногда интересъ разсматривается въ связи съ волей. Такъ преимущественно на отношеніи между интересомъ и волей останавливаются Гегель, Шопенгауеръ и Вентшеръ.

Интересъ у Шопенгауера и мотивъ понятія разнозначущія. Развѣ, говоритъ Шопенгауеръ, интересомъ не называемъ, quod mea interest, т. е. что мнѣ по душѣ? А это все, что возбуждаетъ и движетъ мою волю. Интересъ есть воздѣйствіе мотива на волю. Гдѣ мотивъ двигаетъ волю, тамъ она имѣетъ интересъ. Гдѣ же ея не двигаетъ интересъ, тамъ она такъ же мало можетъ дѣйствовать, какъ камень двигаться безъ толчка или тяги. Отсюда вытекаетъ, что каждое дѣйствіе должно имѣть мотивъ,

---

[1]) Тамъ же 116—117.

[2]) Тамъ же 121—122, 124.

[3]) Тамъ же 124—127.

слѣдовательно, каждое дѣйствіе съ необходимостью предполагаетъ извѣстный интересъ [1]).

Какова природа интереса?

Волею, по воззрѣніямъ Шопенгауера, движетъ единственно благополучіе и страданіе вообще. Каждый мотивъ долженъ имѣть отношеніе къ благополучію и страданію. Каждое дѣяніе имѣетъ отношеніе, какъ къ своей послѣдней цѣли, къ существу, воспріимчивому къ благу и страданію. Это существо или самъ дѣйствующій, или же кто-либо другой, причастный къ дѣйствію, совершающемуся ему во вредъ или на пользу. Каждое дѣйствіе эгоистично [2]). Какую бы ни придумать послѣднюю побудительную причину дѣянія, всегда окажется, что, въ концѣ концовъ, истинной пружиной его бываетъ собственно благо и страданіе дѣйствующаго [3]). Даже при дѣйствіи на благо другого, при нравственномъ поступкѣ, когда нами руководитъ состраданіе, все же мы имѣемъ въ виду наше благополучіе и страданіе [4]).

Кромѣ этой общей роли Шопенгауеръ признаетъ частныя значенія интереса. Интересъ управляетъ процессами ассоціаціи идей, онъ вліяетъ на самый ходъ ихъ. Воля въ интересахъ, т. е. согласно съ индивидуальными цѣлями, побуждаетъ интеллектъ привлекать къ его представленіямъ въ данное время другія, родственныя имъ. Всякая картина въ нашемъ воображеніи, всякое сужденіе, которое не слѣдуетъ за своимъ предшествующимъ, какъ за основаніемъ, должны быть вызваны актомъ воли, имѣющей мотивъ, хотя бы самый ничтожный, нами самими незамѣчаемый, т. е. должны возникать подъ вліяніемъ интереса [5]).

---

[1]) A. Schopenhauer, Sämtliche Werke. Herausg. v. E. Grisebach. Leipz. Reclam. III. B. 164, 546, 547, 586.

[2]) Тамъ же 587.

[3]) Тамъ же 588.

[4]) Тамъ же 589, 590.

[5]) Тажъ же 164.

Интересъ, слѣдовательно, возбуждаетъ и руководитъ вниманіемъ. Онъ составляетъ въ процессѣ памяти факторъ, благопріятствующій запоминанію и воспроизведенію. Каждый владѣетъ наилучшей памятью въ томъ, что его интересуетъ и наихудшей въ остальномъ [1]).

Кто проявляетъ дѣятельность, говоритъ Гегель, по отношенію къ какой-либо вещи, тотъ не только интересуется вообще, но и понуждается ею. На ряду со стремленіями, потребностями, интересъ является основой, побуждающей къ дѣятельности [2]).

Для Вентшера направленіе и сила нашего хотѣнія прежде всего обусловливается направленіемъ и силой опредѣленныхъ чувствъ [3]). Чувства собственно суть мотивирующіе факторы [4]). Интересъ есть чувство и въ этомъ сказывается вся его роль по отношенію къ волѣ [5]).

Изъ всѣхъ перечисленныхъ психологовъ и педагоговъ, относимыхъ нами къ разбираемому направленію, пожалуй, шире всего понимаетъ роль интереса въ душевной жизни—Т. Циглеръ. Хотя объ интересѣ онъ упоминаетъ въ связи съ вниманіемъ, но въ дѣйствительности, интересъ можетъ быть поставленъ въ тѣсное соотношеніе со всѣми познавательными и волевыми процессами. Роль интереса объясняется тѣмъ исключительнымъ значеніемъ, которое Циглеръ отводитъ чувству. Чувство для него основа и корень душевной жизни, оно самая глубина сознанія. Изъ него, какъ изъ корня, выростаетъ познаніе, оно мотивъ для всякаго дѣйствія, чувство же создаетъ цѣнности. Въ

---

[1]) Тамъ же 166.

[2]) G. Hegel, Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Herausg. v. F. Krunstädt. Leipz. Reclam. 58, 59. Его же, Encyclopädie der philosoph. Wissenschaften. 2 Auf. v. G. Lasson. Leipz. 1905. 414, 428, 430.

[3]) E. Wentscher, Der Wille. Leipz и Berlin. 1910. 177.

[4]) Тамъ же 29, 38.

[5]) Тамъ же 15, 33, 81, 84 и др.

наше сознаніе входитъ только то, что признано цѣннымъ чувствомъ, оно факторъ, избирающій и принимающій въ область сознаніе все, что только можетъ входить туда, оно здѣсь говоритъ свое да или нѣтъ. Однимъ словомъ, думаетъ Циглеръ, самосознаніе есть самочувствіе, сознавать---значить чувствовать[1]). Интересъ есть, говоритъ Циглеръ, скорѣе всего само чувство. Этимъ опредѣленіемъ сказывается все. Отсюда и его вліяніе на познаніе и волю. Интересъ лежитъ въ основѣ вниманія, что тоже апперцепціи, онъ его внутренняя сторона, вниманіе слѣдуетъ за интересомъ, гдѣ интересъ, тамъ и вниманіе. Онъ, какъ чувство, является основой, откуда представленія вступаютъ въ свѣтъ сознанія, рычагомъ, благодаря которому они поднимаются въ поле сознанія, Интересъ же оказывается и мотивомъ нашихъ дѣйствій[2]). Безъ интереса ничего не можетъ нами сознаваться, въ немъ кроется чувство цѣннаго, безъ сопровожденія этого чувства ничто не внѣдряется въ наше сознаніе[3]).

Во всѣхъ этихъ приведенныхъ ученіяхъ, несмотря на различіе многихъ изъ нихъ въ самыхъ основныхъ психологическихъ вопросахъ, все же мы можемъ отмѣтить, что интересу всѣми ими придается большое значеніе. Если даже ограничиться признаніемъ связи интереса съ вниманіемъ, какъ бы послѣднее не понималось, и то роль его велика. Въ качествѣ внутренняго условія вниманія интересъ выступаетъ возбудителемъ вниманія, онъ направляетъ его, опредѣляетъ этимъ въ извѣстной мѣрѣ содержаніе сознанія. Несомнѣнно также, что интересъ признается однимъ изъ самыхъ общихъ и постоянныхъ мотивовъ для воли. Еще большая роль приписывается, господствующему—интересу, дающему направленіе всей интеллектуальной жизни человѣка. Однако, само понятіе „господствующа-

---

[1]) Th. Ziegler, Das Gefühl. 5 Auf. Berl. u. Leipz. 1912. 389—390, 391.

[2]) Тамъ же 49—50, 116, 117.

[3]) Тамъ же 140.

го интереса" не отличается ясностью. Подъ это понятіе можетъ подойти, напримѣръ, и все привычное для насъ и обычное. Тогда въ процессѣ, напр., ассоціаціи, данное представленіе можетъ вызывать за собой привычное и, слѣдовательно, самый процессъ въ своемъ направленіи будетъ управляться не интереснымъ, какъ таковымъ, но привычнымъ. Конечно, привычное тоже можно отнести къ области интереса, но тогда возникаетъ вопросъ о томъ, что первѣе: привычное или интересъ? Вѣдь привычное можетъ возбуждать интересъ именно только въ силу того, что оно для насъ привычно. Можно представить дѣло и обратно: то, что постоянно насъ интересуетъ, то для насъ привычно. Если привычное мы включимъ въ среду господствующаго интереса, то тогда послѣдній часто придется понимать не только въ субъективномъ смыслѣ—въ видѣ чувственнаго переживанія, но и въ объективномъ—отожествить его съ понятіемъ полезнаго, нужнаго. Вообще въ понятіи „господствующаго интереса" сливается и интересъ, какъ переживаніе, и практическій интересъ, польза, выгода. Его можно толковать то въ первомъ, то во второмъ смыслѣ и значеніи, что не способствуетъ ясности понятія.

Затѣмъ по отношенію къ тѣмъ психологамъ, которые, подобно Крейбигу, приписываютъ интересу роль единственнаго фактора, опредѣляющаго ходъ представленій, надо замѣтить, что этотъ ходъ обусловливается не однимъ лишь интересомъ, но и представленіемъ цѣли и заданіемъ. Если даже и стать на точку зрѣнія Крейбига, то направляющее значеніе интереса приходится толковать въ столь широкихъ рамкахъ, что оно становится едва уловимымъ. Мышленіе математика, беремъ примѣръ Крейбига, возможно, при равныхъ условіяхъ скорѣе всего обратится къ математикѣ, къ ея области. Можетъ быть, здѣсь интересъ сыграетъ свою опредѣляющую роль, но въ сферѣ указанной области репродукція представленій будетъ обусловливаться въ своемъ ходѣ не интересомъ, какъ таковымъ, но поставленной математикомъ задачей, представленіемъ цѣли работы и т. п.

Въ этомъ пунктѣ возврѣнія Крейбига и ему подобныхъ не отвѣчаютъ ученію современной психологіи мышленія. Приведенное возраженіе имѣетъ значеніе, конечно, и по отношенію къ Остерману.

Наконецъ, мы не должны забывать, что большинствомъ представителей даннаго направленія чувственныя состоянія понимаются, какъ симптомы полезныхъ или вредныхъ вліяній среды на психо-физическій организмъ, слѣдовательно, по отношенію къ интересу имѣетъ значеніе положеніе: все интересное—полезно, при положительномъ интересѣ, и при отрицательномъ—вредно.

Педагогическіе выводы.

Обратимся къ выводамъ педагогическаго характера. Сначала остановимся на выводахъ изъ ученій объ интересѣ тѣхъ упоминаемыхъ здѣсь авторовъ, которые сами не касаются педагогической стороны интереса, какъ напримѣръ, Цигенъ, Іодль, Кюльпе, Крейбигъ, Геффдингъ, Эббингаузъ и т. п. Чтобы не дѣлать отвѣтственными ихъ за то, чего они сами не говорили, мы изложимъ предполагаемую педагогику интереса лишь въ самихъ общихъ и краткихъ чертахъ.

Всѣ приведенные выше авторы придаютъ вниманію огромное значеніе для нашей психической жизни, несмотря на часто различное пониманіе его природы. Вниманіе, отсюда, становится одной изъ центральныхъ проблемъ воспитанія. Особенно велика роль вниманія въ процессѣ обученія. Какія бы мы ни приписывали послѣднему цѣли: формальныя или матеріальныя, все равно, вниманіе является для обученія основополагающимъ процессомъ. Всѣ также авторы условіемъ вниманія, факторомъ его, конечно, однимъ среди нѣкоторыхъ другихъ, считаютъ интересъ. Вслѣдствіе этого и интересъ пріобрѣтаетъ особенно важное значеніе при обученіи. Такъ какъ интересъ есть чувство, то послѣднему, оказывается, при обученіи отводится одно изъ центральныхъ мѣстъ. Чувство пріобрѣтаетъ педагогическую цѣнность не только само по себѣ, но и еще въ силу своей глубокой и тѣсной связи благодаря вниманію съ міромъ представленій, съ интеллектуальной областью. На интеллектъ приходится дѣйствовать черезъ чувство. Послѣднее обстоятельство пріобрѣтаетъ особенно важное значеніе, если мы припом-

нимъ о томъ, что говорилось по поводу отношенія интереса къ процессамъ ассоціаціи, памяти, мышленія. Сообразно со всѣмъ этимъ, общее педагогическое положеніе можетъ быть выражено въ видѣ требованія: образовательный матеріалъ долженъ вызывать къ себѣ у дѣтей интересъ, т. е. чувство пріятное. Усвоеніе и обработка матеріала должны доставлять дѣтямъ удовольствіе, возбуждать пріятное чувство. Это чувство, или интересъ, будетъ вызывать и поддерживать вниманіе къ предметамъ обученія. Расширеніе области интереса обусловливаетъ и расширеніе сферы вниманія, усиленіе интереса опредѣляюще дѣйствуетъ на усиленіе вниманія и т. д. Такимъ образомъ, требованіе, *чтобы обученіе вызывало у дѣтей интересъ, является психологически обоснованнымъ* и вслѣдствіе этого педагогически необходимымъ. Осуществить его надо не для того, какъ то обычно дѣлала прежняя педагогика, чтобы обученіе было для дѣтей пріятнымъ, легкимъ дѣломъ, чтобы дѣти охотнѣе учились и т. п., а просто уже въ силу психологической необходимости, внѣ которой обученіе не можетъ быть вполнѣ плодотворнымъ.

Еще болѣе выростаетъ значеніе интереса, если мы примемъ его за факторъ, опредѣляющій направленіе процессовъ ассоціаціи, благопріятствующій памяти.

Обращаясь къ пріемамъ обученія, помощью которыхъ можно вызывать и поддерживать у дѣтей интересъ къ предметамъ обученія, надо отмѣтить слѣдующее:

Чтобы сдѣлать образовательный матеріалъ способнымъ вызывать сильный чувственный тонъ, по Цигену, надо пользоваться всѣмъ тѣмъ, что возбуждаетъ интересъ. Таковымъ является: все новое, внезапное, неожиданное. На каждомъ урокѣ слѣдуетъ вводить новый матеріалъ, поражать имъ дѣтей, дѣйствовать на нихъ неожиданностью и со стороны содержанія, и со стороны формы обученія. Сообразно съ пониманіемъ интереса Эббингаузомъ интересъ вызывается, если новыя впечатлѣнія будутъ родственны старымъ. Все, что можетъ стоять въ тѣсной и многообразной связи съ наличнымъ опытомъ ребенка, то интересно. Отсюда, естественно,

что при всякомъ обученіи надо непремѣнно исходитъ изъ имѣющагося у ребенка познанія, вообще круга прддставленій, постепенно присоединяя новое. Въ этомъ новомъ ребенокъ долженъ усматривать кое-что старое. Оно должно сливаться со старымъ въ гармоничное единство.

Іодль, Геффдингъ, Кюльпе не говорятъ отдѣльно объ условіяхъ возбужденія интереса. Очевидно, все, что можетъ способствовать возникновенію чувства удовольствія, все то можетъ служить средствомъ возбужденія интереса.

Теперь остановимся на тѣхъ авторахъ, у которыхъ мы находимъ педагогику интереса.

Въ правилахъ преподаванія, касающихся учителя, Дистервегъ первымъ требованіемъ выставляетъ положеніе: старайся сдѣлать преподаваніе увлекательнымъ (интереснымъ). Интереснымъ, увлекательнымъ, говоритъ Дистервегъ, мы называемъ то, что особенно привлекаетъ наше сочувствіе, наше вниманіе, естественнымъ образомъ возбуждаетъ и усиливаетъ въ насъ игру жизни. Мы охотно занимаемся тѣмъ, что насъ интересуетъ, потому что для возбужденія въ человѣкѣ чувства удовольствія необходимо повышенное возбужденіе душевной жизни [1]).

Преподаваніе интереснымъ становится благодаря: 1) разнообразію и 2) живости учителя, всей его личности вообще [2]).

Юношество чувствуетъ потребность и желаніе видѣть въ разнообразныхъ положеніяхъ и сбразахъ одинъ и тотъ же учебный предметъ. Разнообразіе—услада жизни. Учитель долженъ искать разнообразія не въ различныхъ предметахъ, но въ способѣ, манерѣ изложенія. Онъ долженъ заботиться о разнообразіи, разнородности, перемѣнѣ [3]).

---

[1]) Дистервегъ, упомят. соч. 262.

[2]) Тамъ же 262—263.

[3]) Тамъ же 263.

Второе средство дѣлать преподаваніе интереснымъ кроется въ личности учителя. Живость, подвижность, бодрость учителя, его естественная любовь къ занятію съ дѣтьми, радость при удачѣ слабыхъ попытокъ и пр., вотъ въ чемъ тайна интереснаго обученія [1]).

Въ другомъ мѣстѣ на вопросъ: чѣмъ можно пріохотить ученика къ ученію, внушить ему любовь къ предмету, словомъ, возбудить интересъ къ обученію, Дистервегъ указываетъ на четыре требованія: 1) любовное отношеніе учителя къ предмету, тогда любовь отъ учителя передастся ученику; 2) надо предполагать наличность охоты къ ученію въ ученикѣ во время ученія; 3) правильное съ дидактической точки зрѣнія изложеніе предмета; 4) укрѣпленіе въ ученикѣ чувства и сознанія успѣха, что онъ кое что знаетъ и можетъ, что онъ подвинулся впередъ [2]).

Въ этихъ правилахъ Дистервега заслуживаетъ вниманія признаніе, что интересъ возбуждается не самимъ образовательнымъ матеріаломъ, а пріемами и методами обученія. Не предметы обученія должны быть интересны, а форма ихъ передачи. Большое значеніе придается подражательному интересу. Интересъ къ обученію учителя способенъ вызвать на основѣ подражанія таковой же и у дѣтей.

Мы уже знаемъ, что для Штадлера интересъ покоится на индивидуальномъ предрасположеніи къ той игрѣ представленій, которая обусловливаетъ состояніе интереса и на наличномъ составѣ представленіи. Интересъ по Штадлеру условіе вниманія и въ этомъ его значеніе.

Задача воспитателя при возбужденіи интереса двоякая: съ одной стороны, онъ долженъ знать и понять естественныя предрасположенія, таланты и склонности питомцевъ, съ другой, онъ долженъ новое, еще неизвѣстное ученикамъ, связывать съ имъ

---

[1]) Тамъ же 263.

[2]) Тамъ же 264.

уже извѣстнымъ. Обученіе должно разсматривать, какъ подготовку къ дальнѣйшему. Точное знаніе наклонностей и предрасположеній дѣтей поможетъ воспитателю индивидуализировать обученіе. Выполненіемъ первой и второй задачъ учитель можетъ держать вниманіе учениковъ и въ должной силѣ и въ должномъ направленіи [1]). Интересъ растетъ вслѣдствіе собственныхъ успѣховъ учащихся. Поэтому обученіе должно быть такъ организовано, чтобы успѣхи дѣйствительно были ощутимы дѣтьми. Оно должно отъ легкаго переходитъ къ трудному, сообразоваться съ духовными силами учениковъ въ каждомъ возрастномъ періодѣ. Чтобы избѣжать вредныхъ послѣдствій борьбы за существованіе интересовъ, при единовременной наличности многихъ и различныхъ интересовъ, слѣдуетъ избѣгать возбужденія нѣсколькихъ интересовъ сразу. При такомъ условіи вниманіе не возможно [2]).

Заканчивая изложеніе педагогики интереса Штадлеръ говоритъ: лучшая максима для воспитанія вниманія это—обучай интересно! Такое обученіе, конечно, должно опираться на возбужденіе прирожденныхъ интересовъ. Если послѣдніе отсутствуютъ, слѣдуетъ обратиться къ искусственнымъ. Послѣдніе, въ противоположность первымъ, обнаруживающимся въ чувствѣ удовольствія, должны основываться на неудовольствіи. Гдѣ, говоритъ Штадлеръ, не дѣйствуетъ первое, тамъ должно служить стимуломъ желаніе избѣжать страданій [3]).

Наиболѣе существенное средство, говоритъ Г. Шиллеръ въ своемъ извѣстномъ Руководствѣ Практической Педагогики, благопріятствующее прилежанію и вниманію—интересъ. Вновь вступающія въ сознаніе представленія возбуждаютъ пріятное чувство и этимъ обусловливаютъ быструю и легкую апперцепцію. Въ свою очередь послѣднее обстоятельство усиливаетъ чувство удо-

---

[1]) Штадлеръ, упомян. соч. 166.

[2]) Тамъ же 187.

[3]) Тамъ же 188.

вольствія [1]). Обученіе должно исходить отъ имѣющихся на лицо интересовъ, оно должно создавать длительные интересы [2]). Интересъ побуждаетъ къ самодѣятельности и вообще духовной активности. Въ свою очередь и самодѣятельное отношеніе ученика къ предметамъ обученія обезпечиваетъ интересъ къ нимъ [3]).

Наибольшее значеніе, можно сказать, центральную роль интересу при воспитаніи отводитъ то педагогическое теченіе, индивидуалистическаго характера, которое исходитъ отъ Т. Спенсера и представлено въ настоящее время Э. Кей, Лакомбомъ, Эльсландеромъ и пр. Въ педагогикѣ Спенсера интересъ важнѣйшій методической и дидактическій принципъ.

Описывая прогрессъ въ области воспитанія, Спенсеръ среди всѣхъ происходящихъ измѣненій отмѣчаетъ, какъ самое многозначительное, стремленіе сдѣлать пріобрѣтеніе знанія пріятнымъ, а не мучительнымъ... Это стремленіе Спенсеръ объясняетъ пониманіемъ того, что въ каждомъ возрастѣ интеллектуальная работа, которая нравится ребенку, полезна для него, и обратно... Отсюда усилія сдѣлать раннее обученіе пріятнымъ и всякое обученіе интереснымъ... Изо дня въ день мы все болѣе и болѣе сообразуемъ наши программы съ мнѣніями дѣтей. Нравится-ли ребенку такой-то способъ преподаванія? интересуетъ ли онъ его? спрашиваемъ мы постоянно [4]). Обученіе, опирающееся на интересъ, Спенсеръ называетъ сообразнымъ съ природой. Мы, говоритъ онъ, можемъ въ отношеніи познавательныхъ способностей положиться на общій законъ, согласно которому при нормальныхъ условіяхъ полезное дѣйствіе пріятно, дѣйствіе же, которое причиняетъ страданіе, не полезно [5]). Порядокъ природы

---

[1]) H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. 4 Auf. Leipz. 1904. 168—169, 108—109, 101.

[2]) Тамъ же 108.

[3]) Тамъ же 110, 266—267.

[4]) Спенсеръ, Воспитаніе интеллектальное... 48.

[5]) Тамъ же 59. Ср. Основанія психологіи. Пер. И. Билибина. Петр. 1897. I т. 173—180.

для всѣхъ созданій выражается въ томъ, что удовольствіе, которымъ сопровождается исполненіе необходимыхъ функцій, служитъ стимуломъ къ ихъ исполненію... Отсюда, выбирая порядокъ предметовъ и способовъ обученія, наиболѣе интересующихъ воспитанника, мы исполняемъ требованіе природы [1]). Интересъ, такимъ образомъ, у Спенсера является принципомъ, организующимъ дидактическую и методическую часть педагогики. Только тѣ предметы должны изучаться дѣтьми, которые ихъ интересуютъ, обученіе должно вестись по тѣмъ методамъ, которые снова интересуютъ ихъ. Интересъ самый надежный и вѣрный критерій цѣлесообразности и естественности обученія. Если, говоритъ Спенсеръ, съ теоретической точки зрѣнія, предполагаемый курсъ кажется наилучшимъ, но не возбуждаетъ интереса или возбуждаетъ мало интереса, мы должны отказаться отъ него [2]). Все значеніе интереса для Спенсеръ обосновывается природой нашего организма. Интеллектуальные инстикты ребенка, думаетъ онъ, надежнѣе нашихъ разсужденій. Мы смѣло можемъ, отсюда, строить обученіе по мѣркѣ интереса [3]). Другое основаніе кроется въ соображеніи, что счастливое дѣтство должно само по себѣ считаться достойной цѣлью [4]). Наконецъ, состоянія удовольствія вообще благопріятствуютъ интеллектуальной дѣятельности. Вещи, на которыя, говоритъ Спенсеръ, смотримъ или о которыхъ слушаемъ съ интересомъ, запоминаются лучше, чѣмъ воспринимаемыя равнодушно... При интеллектуальной вялости, соединенной съ отсутствіемъ интереса у ученика, присоединяется парализирующій страхъ послѣдствій. Послѣдній, отвлекая вниманіе, увеличиваетъ для него трудность сосредоточивать свои способности на неинтересныхъ фактахъ [5]).

---

[1]) Воспитаніе интеллектуальное... 49.
[2]) Тамъ же 58.
[3]) Тамъ же 58.
[4]) Тамъ же 74.
[5]) Тамъ же 74.

То педагогическое теченіе, которое возникло преимущественно подъ воздѣйствіемъ Спенсера и носитъ названіе „свободнаго воспитанія", старается на интересѣ ребенка, понимаемомъ какъ чувство, построить все воспитаніе. Остановимся для примѣра на педагогическихъ воззрѣніяхъ П. Лакомба, одного изъ виднѣйшихъ теоретиковъ этого направленія, воззрѣнія котораго характерны для всего направленія.

Интересъ для Лакомба равнозначущъ съ любознательностью [1]), т. е. съ интеллектуальнымъ чувствомъ: радостью, удовольствіемъ отъ процесса познанія. Цѣль воспитанія—приготовить ребенка къ профессіи человѣка, и дать ему возможность исполнить свое назначеніе съ наибольшимъ счастьемъ для себя и наибольшей пользой для другихъ. Для этого, говоритъ Лакомбъ, требуется: достаточное знакомство съ той естественной и соціальной средой, гдѣ придется жить и дѣйствовать, затѣмъ пріобрѣсти привычку къ научному мышленію, развить самостоятельность, иниціативу, общественныя чувства. Воспитаніе и должно сдѣлать ребенка способнымъ выполнить всѣ эти условія [2]).

Для достиженія такой цѣли можно пользоваться средствами двоякаго рода: внѣшнимъ принужденіемъ, исходящимъ не отъ самого ребенка, а отъ его родителей и воспитателей, и любознательностью естественной или подражательной, т. е. естественнымъ или возникающемъ на почвѣ подражанія интересомъ [3]).

Истинное воспитаніе не должно совсѣмъ прибѣгать къ внѣшнему принужденію. Все воспитаніе должно быть построено исключительно на интересѣ самаго ребенка. Требованіе приготовленія уроковъ, исполненія письменныхъ работъ, обязательнаго ежедневнаго посѣщенія школы, уроковъ и пр. не должно при-

---

[1]) П. Лакомбъ, Воспитаніе, основанное на психологіи ребенка. Рус. пер. А. Юргенсъ. 3 изд. М. 1912. 8, 12.

[2]) Тамъ же 6.

[3]) Тамъ же 8.

мѣняться. Школу надо строить такъ, чтобы ученикъ въ ней находилъ больше интереса и разнообразія, чѣмъ дома, чтобы представленіе о наукахъ и занятіяхъ тѣсно связывались съ пріятными воспоминаніями [1]).

Интересъ, или любознательность является самымъ сильнымъ стимуломъ дѣтей учиться. Но чтобы все обученіе могло опираться на интересъ, для этого надо, чтобы предметы были способны заинтересовать и способно было возбудить интересъ и само преподаваніе [2]). Для рѣшенія перваго вопроса надо предварительно выяснить, какіе предметы и съ какихъ сторонъ интересуютъ дѣтей въ тотъ или иной періодъ ихъ жизни, и сообразно съ этимъ строить учебный планъ. Впрочемъ, здѣсь объ учебномъ планѣ, въ томъ смыслѣ, какъ это принято говорить въ педагогикѣ, не можетъ быть и рѣчи. Для того, чтобы само преподаваніе носило интересный характеръ, надо прежде всего слѣдовать росту и направленію дѣтскаго интереса, или любознательности, никогда не надоѣдать излишнимъ рвеніемъ, ничего не навязывать дѣтямъ, а только предлагать и, главное, самому заинтересовываться даннымъ предметомъ, познакомить съ которымъ дѣтей, по мнѣнію учителя, слѣдуетъ. Послѣднее необходимо въ виду того, что, если ребенокъ не заинтересуется предметомъ самопроизвольно, его привлечетъ къ нему подражательная любознательность, вызванная подражаніемъ любознательности учителя. Не малую роль въ послѣднемъ случаѣ играетъ и подражаніе товарищамъ, такъ какъ интересъ можетъ передаваться отъ одного субъекта къ другому. Видя, говоритъ Лакомбъ, вокругъ себя любознательныхъ товарищей, ребенокъ и самъ становится таковымъ [3]).

Если воззрѣніями Гербарта интересу отведено исключительно важное, опредѣляющее значаніе въ области цѣли обученія, то въ

---

[1]) Тамъ же 13, 14.
[2]) Тамъ же 10.
[3]) Тамъ же 14, 15—16.

педагогикѣ Спенсера, Лакомба и пр. интересу отведена столь же рѣшающая роль, но въ области дидактической и методической. Здѣсь интересъ обусловливаетъ отъ начала до конца и выборъ образовательнаго матеріала и методъ и всю организацію школы.

Воззрѣнія Спенсера и его послѣдователей на роль интереса покоятся на положеніи: природа лучшая воспитательница, она дала средство распознать, что согласуется съ ея цѣлями, т. е. съ пользой организма—это средство удовольствіе. Пріятное—полезно. Мы не станемъ останавливаться на доказательствѣ ложности этого положенія, она и безъ того ясна. Скажемъ лишь, что педагогика должна скорѣе руководиться обратнымъ положеніемъ: полезное, нужное для дѣтей сдѣлать пріятнымъ. Воспитатель долженъ довести дѣтей до духовнаго уровня взрослаго поколѣнія, что не осуществимо, если дѣти стали бы заниматься только тѣмъ, что имъ доставляетъ удовольствіе. Процессъ обученія, вообще, воспитанія, не можетъ и не долженъ быть мучительнымъ для дѣтей, онъ долженъ быть пріятнымъ. Но это не значитъ, что чувства дѣтей должны опредѣлять всецѣло его. Руководящая роль при воспитаніи должна принадлежать учителю, а не ребенку, въ противномъ случаѣ воспитаніе превращается въ пассивный надзоръ. Учитель не можетъ слѣдовать за перескакивающей съ предмета на предметъ любознательностью ребенка, за постоянно измѣняющимися настроеніями его. Любознательность надо признать исходнымъ пунктомъ при обученіи, средствомъ въ рукахъ учителя, которымъ послѣдній долженъ воспользоваться въ своихъ цѣляхъ. Въ противномъ случаѣ воспитаніе перестаетъ быть процессомъ планомѣрнаго и цѣлесообразнаго воздѣйствія взрослаго поколѣнія на младшее и воспитательная иниціатива выпадетъ тогда изъ рукъ учителя. Если стать на точку зрѣнія тѣхъ, кто, подобно Лакомбу, интересъ, понимаемый, какъ любознательность, желаетъ сдѣлать основополагающимъ понятіемъ педагогики, то придется воспитывать въ лучшемъ случаѣ разностороннихъ диллетантовъ, всему удѣляющихъ вниманіе, ни на чемъ долго не останавливающихся, ничего

основательно не знающихъ и не умѣющихъ. Съ другой стороны, благодаря вліянію окружающихъ условій, среды, жизненной обстановки и пр. у ребенка интересъ, т. е. любознательность можетъ стать односторонней, узкой. Учитель же не въ правѣ что-либо навязывать, онъ долженъ лишь удовлетворять естественную пытливость ребенка и послѣдній такъ и останется одностороннимъ, узкимъ человѣкомъ.

Надо порастерять всѣ культурныя цѣнности, усумниться въ каждой изъ нихъ, чтобы предоставить самимъ дѣтямъ опредѣлять то, чему и какъ ихъ надо учить. Затѣмъ на почвѣ одной любознательности, если даже признать эту почву надежной для культуры ума, нельзя воспитать чувства, воли, т. е. человѣка въ его цѣломъ.

Все это теченіе, уже нашедшее себѣ должную оцѣнку въ педагогикѣ, является столь же одностороннимъ, какъ и противоположное ему, требующее, чтобы работа ученика не казалась ему пріятной [1]). Учитель все же долженъ вести за собой ученика, существуютъ культурныя цѣнности, которыя непремѣнно должны быть усвоены учениками, и все дѣло лишь въ томъ, чтобы отыскать тотъ путь, который и руководительство и усвоеніе дѣлалъ бы для дѣтей не мучительнымъ, а пріятнымъ и радостнымъ.

IV.

Волюнтаристическое направленіе.

Волюнтаристическое теченіе въ ученіи объ интересѣ усматриваетъ въ интересѣ волевой феноменъ. Интересъ, согласно съ ученіемъ нѣкоторыхъ психологовъ и педагоговъ, есть влеченіе, стремленіе, или онъ особое состояніе, положеніе, настроеніе воли,

[1]) См. предписаніе Брюнетьера въ Debats отъ 20 іюля 1903 г. Клапоредъ, Психологія ребенка... 85.

или расположеніе къ постояннымъ стремленіямъ и т. д. Если интеллектуалистическое направленіе корень интереса видитъ въ нашей умственной области, эмоціональное—въ чувствѣ, то данное направленіе корень интереса полагаетъ въ волевой сторонѣ нашего я. Представителями такого взгляда на природу интереса являются нѣкоторые Гербартіанцы: братья Вальземанъ, Вильманъ, Аккерманъ и др., изъ негербартіанцевъ—Наторпъ, Каптеревъ и др. Изъ приведенныхъ выше лицъ А. Вальземану принадлежитъ даже цѣлая монографія, посвященная интересу, его психологіи и педагогикѣ, въ новомъ изданіи обработанная Г. Вальземаномъ [1]).

А. Вальземанъ. А). Психологія интереса. а) Природа и сущность интереса.

1. Съ воззрѣній А. Вальземана, какъ наиболѣе обстоятельныхъ, мы и начнемъ.

Въ своемъ опредѣленіи интереса Вальземанъ исходитъ изъ отношенія между интересомъ и вниманіемъ, часто неправильно отожествляемыхъ. Когда мы говоримъ, что какое-либо явленіе наблюдается нами съ вниманіемъ и интересомъ, то, думаетъ Вальземанъ, выраженіе: „съ интересомъ“ означаетъ состояніе, сопровождающее наше наблюденіе. То, что вызвало это состояніе, мы называемъ интереснымъ. Выраженіе: „со вниманіемъ“—означаетъ, что мы затрачиваемъ извѣстную душевную энергію. Энергія исходитъ отъ субъекта, она можетъ ослабѣваться, усиливаться и пр. Мы постоянно употребляемъ выраженіе: напряженное вниманіе, вниманіе усиливается, ослабѣваетъ, перемѣняетъ направленіе и т. п. Всѣ эти выраженія описываютъ и характеризуютъ состоянія субъекта, мы ихъ никакъ не можемъ относить къ вещи, явленіямъ, между тѣмъ какъ: интересъ, интересный—мы относимъ именно къ объектамъ. Такъ, мы говоримъ, интересная вещь, явленіе вызываетъ интересъ и т. п. Интересъ, слѣдовательно, какъ бы исходитъ отъ объекта. Внимательнымъ можетъ быть только субъектъ, интереснымъ—только объектъ. Внима-

---

[1]) A. Walsemann, Das Interesse. Sein Wesen und seine Bedeutung für den Unterricht. 2 Auf. v. H. Walsemann. Honnov. u. Berl. 1907.

тельны мы ко всему, что доходитъ до нашего сознанія, интересуемся же ограниченнымъ кругомъ и вообще ограниченнымъ количествомъ объектовъ [1]). На различіе вниманія и интереса указываютъ и аттрибуты, приписываемые словоупотребленіемъ тому и другому: вниманіе можетъ быть напряженнымъ, высокой степени, вынужденнымъ и т. д., интересъ: живымъ, сильнымъ, принуждающимъ. Вниманіе бываетъ произвольнымъ и непроизвольнымъ, интересъ: многостороннимъ и разнообразнымъ. Никто не станетъ говорить о произвольномъ и вынужденномъ интересѣ или о принуждающемъ и разнообразномъ вниманіи. Неинтересный и невнимательный—термины, не означающіе одно и тоже. Рѣчь ясно отмѣчаетъ, что интересъ и вниманіе различны между собой. Когда мы употребляемъ оба эти термина не вмѣстѣ, тогда вниманіе оказывается, то предшествующимъ состояніемъ интересу, то слѣдующимъ за нимъ. Въ первомъ случаѣ, оно становится средствомъ возбужденія интереса, во второмъ, выступаетъ въ качествѣ средства осуществленія интереса [2]). Самый терминъ: интересъ, латинское слово—interesse, въ буквальномъ переводѣ значитъ—быть между чѣмъ-либо. Нѣчто третье находится между двумя чѣмъ-то. Разсматривая интересъ, какъ среднее звено между двумя крайними, Вальземанъ указываетъ, что онъ предполагаетъ въ качествѣ перваго звена объектъ, предметъ интереса. Объектъ есть представленіе, и какъ таковое оно возбуждаетъ чувство. Такимъ образомъ, второе звено, второй полюсъ—есть чувство. Чувства, вызываемыя представленіемъ, въ данномъ случаѣ являются чувствами цѣнности объекта. Они зависятъ отъ свойствъ объекта, имѣющихъ значеніе положительное или отрицательное для нашей физической или психической жизни. Дѣятельность вниманія тоже сопровождается чувствами, но эти чувства носятъ формальный характеръ: возбужденіе, напряженіе, ослабленіе и т. п. суть чувства, ничего не говорящіе субъекту о цѣн-

---

[1]) Тамъ же 20—21.
[2]) Тамъ же 21.

ности и значимости объекта въ его свойствахъ. Чувства цѣннаго, — наоборотъ, представляютъ изъ себя качественныя чувства. Въ моментъ, когда нами переживается цѣнность объекта и возбуждается чувство цѣннаго или чувство оцѣнки, возникаетъ и интересъ и присоединяется сюда, какъ внутреннее побужденіе къ функціонированію вниманія[1]). Такимъ образомъ, мы имѣемъ: какъ внѣшнее для насъ—объектъ, какъ внутренне—чувство значимости объекта для насъ, чувство цѣнности его. Между этими звеньями, предѣлами находится третье—самъ субъектъ. Передъ собой послѣдній имѣетъ предметъ, позади себя чувство значимости, положительной или отрицательной. Субъектъ ощущаетъ давленіе со стороны чувства, смотря по его качеству, или въ сторону объекта, или отъ него. Въ первомъ случаѣ, подъ вліяніемъ чувства воля, составляющая самую сущность, подлинное ядро человѣка, стремится овладѣть представляемымъ объектомъ, во второмъ—помѣшать дальнѣйшему воздѣйствію объекта, устранить его и пр. Это состояніе воли или положеніе ея, вызываемое чувствомъ цѣнности объекта, есть въ буквальномъ смыслѣ положеніе ея между двумя звеньями; по отношенію къ нему вполнѣ примѣнимо выраженіе: быть между, interesse[2]).

Вниманіе также предполагаетъ суеъекта, волю. Но вниманіе есть функція, а не состояніе, положеніе воли. Оно вовсе не внутреннее влеченіе къ обладанію или устраненію цѣннаго, т. е. доставляющаго удовольствіе или причиняющаго страданіе объекта. Заинтересованный субъектъ желаетъ достигнуть того, въ чемъ онъ заинтересованъ, онъ пользуется вниманіемъ, какъ средствомъ. Потому-то, гдѣ интересъ, тамъ, какъ общее правило, замѣчается и вниманіе. Одного вниманія часто для достиженія цѣли не достаточно. Приходится еще пускать въ ходъ и физическую энергію. Заинтересованному субъ-

---

[1]) Тамъ же 22.
[2]) Тамъ же 23.

екту приходится внѣшне дѣйствовать, выходить за предѣлы только духовной дѣятельности.

Всѣ эти соображенія заставляютъ Вальземана категорически отрицать тожественность вниманія и интереса, они же приводятъ къ опредѣленію этихъ двухъ въ тѣсной связи находящихся состояній. Сообразуясь со сказаннымъ, интересъ, говоритъ Вальземанъ, есть состояніе или настроеніе воли, которое возникаетъ вслѣдствіе переживанія положительной или отрицательной цѣнности представляемаго объекта, и которое проявляется, какъ внутренній порывъ, стремленіе къ достиженію цѣннаго или устраненію неимѣющаго цѣнности [1]).

Вниманіе есть волевая функція, которая вызывается объективнымъ возбужденіемъ, усиливающаяся вслѣдствіе внутреннихъ импульсовъ и преслѣдующая цѣли всесторонней ясности для сознанія объекта. Успѣшная дѣятельность вниманія ведетъ благодаря чувству удовольствія, вызываемаго удачнымъ выполненіемъ акта, къ интересу. Можетъ, конечно, случиться и обратное: интересъ вызоветъ вниманіе, чтобы воспользоваться имъ, какъ средствомъ для овладѣнія или устраненія объекта [2]).

Интересу родственны состоянія: любопытство, охота къ ученію, склонность. Каждое изъ нихъ обозначаетъ также направленіе воли. Но въ основѣ ихъ лежитъ не цѣнное, но просто новое, изучаемое и пр. Все такое, впрочемъ, можетъ субъекту представляться и интереснымъ и тогда интересъ станетъ сопровождать всѣ эти состоянія. Однако, отношеніе къ нашему я, лежащее въ основѣ всякой оцѣнки вещей, въ этихъ состояніяхъ отсутствуетъ, оно нами и не мыслится.

Состояніе, противоположное интересу, есть безразличіе, равнодушіе. Объектъ, къ которому мы равнодушны, не оказываетъ давленія на нашу волю въ какомъ-либо направленіи. Мы не обнаруживаемъ и не проявляемъ по отношенію къ такому

---

[1]) Тамъ же 24.
[2]) Тамъ же 24.

объекту ни физическихъ, ни душевныхъ силъ, остаемся бездѣятельными [1]).

Въ соотвѣтствіи съ своей природой интересъ, думаетъ Вальземанъ, обладаетъ слѣдующими чертами: онъ порывъ воли, устремленіе ея, слѣдствіемъ чего является непроизвольная духовная дѣятельность. Кто, говоритъ Вальземанъ, одушевленъ интересомъ, тотъ со свободной активностью воспринимаетъ, обрабатываетъ и упорядочиваетъ новое, ставитъ его въ опредѣленную связь съ наличнымъ кругомъ представленій. Все это совершается безъ всякаго принужденія, только вслѣдствіе внутренняго порыва къ дѣятельности [2]).

Въ интересѣ соединяются и состояніе движенія и состояніе покоя. Сознаніе, что мы еще или не совсѣмъ овладѣли объектомъ, насъ заинтересовавшимъ, заставляетъ производить спокойно и терпѣливо дальнѣйшую работу, безъ поспѣшныхъ дѣйствій, способныхъ разрушить или ухудшить уже сдѣланное и достигнутое [3]).

Въ образовавшемся интересѣ затѣмъ соединяются также потребность въ дѣйствіи и мышленіи, удовольствіе и сознаніе легкости работы. Въ немъ же лежитъ и импульсъ къ дальнѣйшимъ стремленіямъ, къ предолѣнію трудностей. Интересъ заставляетъ насъ пользоваться уже пріобрѣтеннымъ, какъ средствомъ для дальнѣйшаго пріобрѣтенія знаній и умѣній [4]).

b) Виды интереса.

Виды и направленія интереса. Интересъ зависитъ частью отъ природныхъ свойствъ, частью отъ массъ представленій, возбуждаемыхъ планомѣрнымъ и цѣлесообразнымъ воздѣйствіемъ другихъ людей. Чтобы воздѣйствіе могло въ результатѣ давать устойчивое духовное настроеніе, оно должно согласоваться съ прирожденными задатками [5]).

---

[1]) Тамъ же 25.
[2]) Тамъ же 30.
[3]) Тамъ же 30—31.
[4]) Тамъ же 32—34.
[5]) Тамъ же 27—28, 34—35.

Виды интереса отвѣчаютъ различнымъ родамъ душевныхъ функцій, вызываемыхъ интересомъ. Направленія въ каждомъ видѣ интереса различаются въ соотвѣтствіи съ различіемъ предметовъ, на которые направленъ нашъ интересъ. Въ первомъ случаѣ, мы имѣемъ интересъ познанія, являющійся импульсомъ къ познавательной дѣятельности, и интересъ участія. Познаніе и участіе, симпатія есть два главныхъ вида духовной дѣятельности ребенка. Познаніе можетъ протекать сообразно съ понятіями или съ чувствами. Первое, въ свою очередь, можетъ выражаться или въ формѣ познаванія отдѣльныхъ предметовъ или фактовъ, или въ формѣ постиженія закономѣрности и связности явленій и вещей въ ихъ совокупной цѣлости. Интересъ участія дѣлится въ этомъ же Гербартовскомъ духѣ: на симпатическій, соціальный, религіозный. Всѣ эти интересы направлены на духовныя цѣнности, они—высшіе интересы. Имъ противополагаются низшіе: интересы къ ѣдѣ, напиткамъ, одеждѣ, здоровью, игрѣ, спорту и пр. Сообразно съ тѣмъ: направленъ ли интересъ непосредственно на самый предметъ, имѣющій значеніе для насъ, положительное или отрицательное, или же мы интересуемся предметомъ, какъ средствомъ для удовлетворенія другого какого-либо интереса, т. е. ради связи его и отношенія къ предмету для насъ непосредственно значимому, интересы раздѣляются на непосредственные и посредственные, или практическіе. Можно еще дѣлить интересы на положительные и отрицательные въ зависимости отъ того, какое дѣйствіе оказываетъ на насъ объектъ: положительное или отрицательное [1]). Дѣленіе интереса у Вальземана въ основѣ то же, что и у Гербарта, оно отличается лишь большей полнотой по сравненіи съ Гербартовскимъ. Такъ, включены болѣе низкіе интересы, къ которымъ отнесены интересы къ здоровью, игрѣ и спорту. Послѣднее обстоятельство можетъ дать поводъ къ нежелательнымъ для педагоговъ выводамъ: будто можно эти интересы игнорировать при воспитаніи.

---

[1]) Тамъ же 41—42.

На самомъ дѣлѣ для Вальземана интересы къ здоровью, къ спорту, вообще физическимъ упражненіямъ и т. п. должны также составлять задачу воспитанія. По крайней мѣрѣ того требуетъ идея совершенства.

Роль интереса въ психологіи становится ясной, если мы обратимся къ описанію Вальземаномъ процесса образованія воли.

c) Психологическое значеніе интереса.

Воля есть желаніе, соединенное съ убѣжденіемъ о достижимости желаемаго. Желаніе, опредѣляетъ Вальземанъ, какъ возбужденіе воли, направленное на овладѣніе цѣннымъ объектомъ. Для возникновенія желанія, слѣдовательно, является необходимымъ наличность представленія, вызывающаго чувства. То, что человѣкъ желаетъ, говоритъ Вальземанъ, то онъ долженъ прежде всего знать, затѣмъ цѣнить его, сознавать его значимость. Желаніе, однако, можетъ остаться только желаніемъ. Но возможно, что желающій субъектъ не только будетъ сознавать значимость объекта и не только станетъ испытывать порывъ къ нему, порывъ къ достиженію цѣннаго объекта, но и рѣшится дать этому естественному порыву воли завершеніе. Послѣднее осуществится, когда субъектъ будетъ знать средства и пути къ достиженію желанія, и если осуществленіе представляется допустимымъ. Съ рѣшеніемъ обратиться ко всему тому, что можетъ доставить осуществленіе желаемаго, желаніе становится хотѣніемъ, волей [1]). Такимъ образомъ, хотѣніе покоится на порывѣ, исходящемъ изъ представленій, вызывающихъ чувства. Значеніе и сознаніе цѣнности объекта—вотъ та почва, откуда выростаетъ воля. Изъ предыдущаго выяснилось, что порывъ воли, обусловленный чувствами оцѣнки, въ свою очередь вызванными представленіями, Вальземанъ называетъ интересомъ. Отсюда, желаніе является непосредственнымъ слѣдствіемъ этого порыва, т. е. интереса [2]). Интересъ въ силу сказаннаго долженъ быть признанъ источникомъ воли. Онъ, говоритъ Вальземанъ, есть посредству-

---

[1]) Тамъ же 57—63.
[2]) Тамъ же 60.

ющее звено между знаніемъ и умѣніемъ, съ одной стороны, и волей, съ другой [1]). Путь возникновенія воли таковъ: представленіе объекта, представленіе и чувство цѣнности, интересъ, желаніе, желаніе и рѣшеніе, воля. Интересъ является первой стадіей того процесса, завершеніемъ котораго будетъ воля. Въ этомъ значеніе интереса для душевной жизни.

Изъ приведеннаго здѣсь описанія процесса образованія воли, какъ будто слѣдуетъ, что интересъ, строго говоря, не можетъ быть отнесенъ къ феноменамъ волевого характера. Въ процессѣ образованія хотѣнія, онъ предваряетъ его, является какъ бы предпосылкой. Его даже можно, пожалуй принять за своеобразное состояніе нашего духа, непохожее ни на представленіе, ни на чувство, ни на волю. То обстоятельство, что самъ интересъ есть продуктъ представленій и чувствъ, а въ конечномъ счетѣ однихъ представленій, въ данномъ случаѣ не говоритъ противъ указаннаго предположенія.

Несомнѣнно, описаніе интереса у Вальземана стоитъ въ нѣкоторомъ противорѣчіи съ изображеніемъ процесса образованія воли. Несмотря, однако, на такое противорѣчіе, мы все же интересъ въ изображеніи Вальземана относимъ къ феноменамъ волевого характера. Конечно, волю Вальземанъ понимаетъ въ духѣ чисто Гербартовской психологіи: она, подобно чувству, продуктъ механики представленій, тѣмъ не менѣе воля все же остается волей, и она, какъ таковая, уже носитъ характеръ, отличный отъ представленій, о чемъ говоритъ и самъ Вальземанъ [2]). Если какое-либо психическое явленіе описывается, какъ извѣстное состояніе воли, опредѣленная форма воли и пр., мы его должны отнести къ области волевыхъ функцій нашего духа. И это вѣрно не только по отношенію къ психологіи, не раздѣляющей точки зрѣнія Гербарта, но и для самой Гербартовской психологіи. Весь вопросъ въ томъ дѣйствительно ли интересъ у

---

[1]) Тамъ же 63.
[2]) Тамъ же 36.

Вальземана есть извѣстное состояніе воли, или же онъ таковымъ не является?

Ученіе о природѣ интереса Вальземанъ излагаетъ въ такихъ терминахъ, которые не оставляютъ сомнѣнія о волевомъ характерѣ его природы. Интересъ называется вездѣ—состояніемъ воли (Willenszustand) [1]), положеніемъ воли (Willenslage) [2]), порывомъ воли (Willensdrang) [3]), обусловленнымъ въ своемъ возникновеніи чувствами оцѣнки, т. е. интересъ выступаетъ, какъ состояніе, настроеніе не только не предваряющее волю, а скорѣе наоборотъ, ее предполагающее. Послѣднее обстоятельство, однако, надо понимать не такъ, что воля, или хотѣніе уже имѣется на лицо, а интересъ есть опредѣленное состояніе ея, а что интересъ есть такое состояніе нашего духа, которое можетъ быть отнесено только къ волевымъ явленіямъ, но отнюдь не къ познавательнымъ и не къ эмоціональнымъ.

Интересъ опредѣляется, какъ порывъ, или стремленіе нашего духа къ овладѣнію или устраненію объекта, имѣющаго положительное или отрицательное значеніе для насъ. Воля въ широкомъ смыслѣ этого слова есть стремленіе порыва духа. Чтобы изъ стремленія получилось то, что Гербартіанцы называютъ собственно волей, требуется сложный процессъ развитія первоначальнаго стремленія. Весь процессъ все же будетъ процессомъ развитія и образованія воли, а не какого-либо иного состоянія. Мы уже знаемъ, что въ этомъ процессѣ начальнымъ моментомъ является интересъ. За неимѣніемъ болѣе подходящаго термина, интересъ названъ Вальземаномъ порывомъ воли, хотя сама воля, какъ ее понимаютъ Гербартіанцы, выростаетъ изъ этого порыва, какъ изъ корня. Если интересъ не есть опредѣленное состояніе воли, какъ таковой, то все же онъ несомнѣнно относится къ тѣмъ функціямъ нашего духа, которыя объединяются терми-

---

[1]) Тамъ же 20.
[2]) Тамъ же 23—24.
[3]) Тамъ же 23, 30, 59, 60.

номъ волевыхъ. Къ инымъ функціямъ отнести его нельзя. Къ такимъ же волевымъ функціямъ относятся влеченіе, желаніе, движеніе духа и пр., все то, что выступаетъ у Гербартіанцевъ, какъ звенья въ процессѣ образованія воли [1]), хотя каждое въ отдѣльности перечисленное состояніе для нихъ не есть еще воля.

В). Педагогическое значеніе интереса. а) Интересъ—цѣль обученія.

Педагогическое значеніе интереса. Конечная цѣль воспитанія—добродѣтель, приближеніе къ ней—нравственный характеръ. Воспитатель прежде всего долженъ стремиться создать изъ своего питомца нравственную личность [2]). У кого, говоритъ Вальземанъ, хотѣнія и дѣйствія находятся въ соотвѣтствіи съ принятыми имъ принципами, тотъ обладаетъ характеромъ. Характеръ предполагаетъ сознательную и разумную волю: человѣкъ долженъ дѣйствовать съ пониманіемъ и убѣжденіемъ въ пріемлимости данной цѣли и годности средствъ для ея осуществленія. Однако, для воспитателя недостаточно научить питомца хотѣнію и дѣйствіямъ сознательнымъ, разумнымъ и убѣжденнымъ. Въ соотвѣтствіи съ требованіями идеи совершенства воля питомца должна быть также сильной, многообъемлющей и согласной сама съ собой, наконецъ, она должна всегда направляться на осуществленіе добра, т. е. быть нравственной. Лишь при такихъ условіяхъ питомецъ не только будетъ обладать характеромъ, но и характеромъ нравственнымъ [3]). Условіемъ или средствомъ образованія такого характера является интересъ. Подобно тому, какъ интересъ, говоритъ Вальземанъ, составляетъ источникъ и предпосылку воли вообще, такъ и равномѣрная многосторонность интереса является источникомъ и предпосылкой нравственнаго характера [4]). Поэтому интересъ долженъ стать ближайшей непосредственной задачей обученія.

---

[1]) Тамъ же 58, 59.
[2]) Тамъ же 64, 68.
[3]) Тамъ же 63—64.
[4]) Тамъ же 64.

Значеніе многосторонности интереса для нравственнаго характера выражается въ положительной и отрицательной формѣ.

Отрицательное значеніе заключается въ томъ, что многосторонній интересъ препятствуетъ возникновенію и господству въ душѣ страстей, аффектовъ, низменныхъ влеченій. Многосторонне образованный человѣкъ, думаетъ Вальземанъ, не способенъ носить на себѣ цѣпи страстей и низменныхъ желаній или, во всякомъ случаѣ, и тѣ и другія не смогутъ завладѣть имъ на продолжительное время. Благодаря многостороннему интересу у питомца сложатся обработанныя широкія массы представленій, которыя затѣмъ не перестанутъ расти всю жизнь его; помощью ихъ онъ сможетъ апперцепировать все новое. Подъ ихъ угломъ и вліяніемъ у него будетъ протекать душевная жизнь, онѣ явятся силами, ею заправляющими. Эти массы воспрепятствуютъ возникновенію въ душѣ питомца новыхъ силъ— аффектовъ и страстей, и во всякомъ случаѣ ограничатъ ихъ вліяніе. Благодаря многостороннему интересу передъ питомцемъ будетъ всегда открываться область новыхъ цѣнностей, достойныхъ желанія и стремленія къ ихъ достиженію. Вся душевная жизнь получаетъ движеніе, пріобрѣтаетъ дѣятельный характеръ. Исчезаетъ опасность праздности и связанныхъ съ ней многочисленныхъ пороковъ [1]).

Положительная роль многосторонняго интереса въ процессѣ образованія и поддержанія нравственнаго характера заключается прежде всего въ томъ, что благодаря постоянному возбужденію интереса питомецъ пріобрѣтаетъ множество разнообразныхъ знаній и умѣній, необходимыхъ для цѣлесообразной, плодотворной дѣятельности его. Какъ гражданинъ земли, онъ долженъ имѣть ясное представленіе о природѣ окружающаго его міра, знать и понимать людей, владѣть широкимъ міро- и- жизнепониманіемъ. Зная характеръ и сущность различныхъ видовъ человѣческой дѣятельности, питомецъ можетъ болѣе правильно

---

[1]) Тамъ же 68—71.

и безошибочно рѣшить вопросъ о выборѣ имъ призванія и т. д. [1]). Но и въ качествѣ гражданина другого, высшаго государства человѣкъ нуждается въ различныхъ знаніяхъ и умѣніяхъ. Добродѣтель и вѣра должны носить не теоретическій характеръ, но практическій. Истинное благочестіе заключается не въ вопросахъ о Богѣ и его заповѣдяхъ, но въ осуществленіи и воплощеніи Божественнаго въ дѣйствительность, въ способствованіи добродѣтели овладѣніи міромъ и властвованіи надъ нимъ [2]).

Другое положительное значеніе многосторонности интереса Вальземанъ видитъ въ томъ, что эта многосторонность позволяетъ человѣку сохранять въ теченіе всей его жизни внутренній миръ. Она дѣлаетъ возможнымъ обращеніе его въ случаѣ необходимости къ другому роду дѣятельности, къ другимъ жизненнымъ задачамъ и цѣлямъ. Разносторонне образованный человѣкъ не станетъ падать духомъ подъ вліяніемъ превратностей судьбы, онъ сумѣетъ найти утѣшеніе и радость въ другихъ областяхъ жизни и дѣятельности [3]).

Послѣднее значеніе многосторонности интереса для нравственнаго характера таково: нравственный характеръ долженъ быть сильнымъ—крѣпко держаться разъ принятыхъ принциповъ. Сила, крѣпость характера находится въ зависимости отъ многосторонности интереса. Чѣмъ живѣе и рѣшительнѣе добро вызываетъ чувство, тѣмъ сильнѣе, тверже будутъ стремленія къ осуществленію добра. Многосторонне образованный человѣкъ сумѣетъ въ случаѣ, если избранныя средства не ведутъ къ добру, остановиться на другихъ, болѣе годныхъ для осуществленія добра. Такой человѣкъ будетъ способенъ преодолѣть всѣ затрудненія на пути къ нему [4]).

---

[1]) Тамъ же 73—74.
[2]) Тамъ же 70—71.
[3]) Тамъ же 72.
[4]) Тамъ же 72—73.

Вышеизложеннымъ, однако, не исчерпывается все значеніе интереса, какъ задачи обученія. До сихъ поръ интересъ выступалъ, какъ условіе нравственнаго характера. Но кромѣ этого интересъ является еще и самоцѣлью. Нравственный характеръ сообразно съ существомъ идеи совершенства требуетъ еще и полноту развитія всѣхъ сторонъ человѣческой личности. Мы должны стремиться увеличивать духовную дѣятельность по всѣмъ направленіямъ. Если бы обученіе обратило вниманіе лишь на болѣе выдающіяся стороны и силы питомца, то получилась бы односторонность, узость духовной жизни послѣдняго. Мало того, чтобы обученіе могло оказывать вліяніе на волю, оно должно стараться создать въ душѣ питомца обширный міръ представленій, объединенный въ одно цѣлое, гдѣ представленіямъ религіозно-нравственнаго характера надлежитъ играть роль силъ, управляющихъ всей духовной жизнью человѣка. Для этого такія представленія должны быть связаны со всѣми уголками міра представленій питомца. При игнорированіи со стороны обученія болѣе слабыхъ сторонъ многое въ душѣ останется въ изолированномъ видѣ, внѣ вліянія цѣлаго. Желанія и дѣйствія тогда иногда могутъ пріобрѣтать не соотвѣтствующій нравственнымъ цѣлямъ характеръ [1]).

Основная задача воспитанія—возбужденіе равномѣрной многосторонности интереса должна быть приведена въ связь съ индивидуальностью.

По вопросу о связи многосторонности интереса и индивидуальности Вальземанъ высказываетъ мысль, что обычное требованіе педагогики—бережнаго обращенія съ индивидуальностью ребенка—можетъ быть выполнено лишь при условіи многосторонности интереса. Только при этомъ условіи возможно развитіе всѣхъ цѣнныхъ особенностей дѣтей, собранныхъ, что бываетъ въ школѣ, въ большомъ количествѣ. Многосторонность, захватывая множество сторонъ души ребенка, сможетъ преодолѣть и тѣ

[1]) Тамъ же 64—68.

изъ нихъ, которыя окажутся слабыми или отрицательными. Однако, все же въ глазахъ Вальземана многосторонность идетъ впереди индивидуальности. Индивидуальность, говоритъ онъ, должна быть расширена до многосторонности. По существу вліяніе требованія—беречь индивидуальность—сводится къ необходимости для воспитателя изслѣдовать психическія особенности каждаго ребенка и въ соотвѣтствіи съ ними останавливаться на тѣхъ или иныхъ пріемахъ и мѣрахъ воспитанія [1]). Самое изслѣдованіе и распознаніе склонностей дѣтей, какъ для воспитателя, такъ и для самихъ дѣтей, возможно лишь снова при многосторонности интереса [2]).

b) Интересъ, какъ методическій и дидактическій факторъ.

Интересъ, какъ методическій и дидактическій факторъ. Выяснивъ роль интереса при воспитаніи, Вальземанъ затѣмъ указываетъ рядъ дидактическихъ и методическихъ требованій, вытекающихъ изъ ближайшей и непосредственной цѣли обученія—возбужденія и оживленія равномѣрнаго многосторонняго интереса. Обученіе, говоритъ онъ, только тогда будетъ цѣлесообразнымъ и дѣйствительно воспитывающимъ когда оно: 1) станетъ возбуждать глубокій, устойчивый интересъ; 2) будетъ стремиться къ многосторонности образованія и при томъ равномѣрной; 3) обезпечитъ перевѣсъ высшихъ интересовъ надъ низшими и 4) будетъ имѣть въ виду единство сознанія питомца, т. е. будетъ такъ организовано, что богатство и подвижность духовной жизни питомца не станутъ разрушать единство сознанія его [3]).

Первое основное требованіе можно выполнить при нижеслѣдующихъ условіяхъ:

1. Обученіе должно за исходный пунктъ брать тотъ кругъ представленій, съ которымъ дѣти приходятъ въ школу. Ко времени поступленія въ школу дѣти путемъ опыта и общенія пріобрѣтаютъ множество знаній и умѣній изъ различныхъ областей.

---

[1]) Тамъ же 75.
[2]) Тамъ же 76.
[3]) Тамъ же 92—93.

Они успѣли много пережить, отвѣдали радость и горе. За это время сложились опредѣленныя направленія духовной дѣятельности каждаго ребенка. Однимъ словомъ, ребенокъ является въ школу съ накопленнымъ духовнымъ богатствомъ, онъ испытываетъ отъ владѣнія знаніямъ, умѣніямъ и пр. удовольствіе. Было бы неразумно игнорировать всѣ такія духовныя пріобрѣтенія, вошедшія въ составъ духа ребенка. Поэтому, если мы желаемъ возбудить къ предметамъ обученія глубокій интересъ, мы должны начинать именно съ уже имѣющагося на лицо духовнаго богатства ребенка. Все новое, что приходится сообщать ребенку въ школѣ, лишь постольку способно вызвать къ себѣ у него интересъ, поскольку оно можетъ быть апперцепировано старымъ, тѣмъ, что уже пріобрѣтено ребенкомъ. Отсюда учитель долженъ искать опоры при обученіи въ наличномъ кругу дѣтскихъ представленій, дѣлать этотъ кругъ пунктомъ, къ которому слѣдуетъ присоединять новое [1]).

При этомъ преподаватель долженъ стараться избѣгать двухъ крайностей: обученіе не должно быть слишкомъ легкимъ, но и не слишкомъ труднымъ. Въ первомъ случаѣ, образовательный матеріалъ, какъ уже извѣстный дѣтямъ, не можетъ въ достаточной мѣрѣ возбудить силы питомца къ дѣятельности, во второмъ—превышая пониманіе ребенка, онъ не сможетъ вызвать самодѣятельность у питомца и заставить его быть также бездѣятельнымъ. Этимъ опредѣляется слѣдующее требованіе: образовательный матеріалъ долженъ соотвѣтствовать данной ступени развитія ребенка [2]).

Весьма важное значеніе для возбужденія интереса представляетъ основательное усвоеніе и овладѣніе элементами образованія. Эти элементы становятся апперцепціонными массами для послѣдующихъ представленій. Апперцепція тогда становится

---

[1]) Тамъ же 93--95.
[2]) Тамъ же 96.

легкой, трудности усвоенія новаго, которое есть лишь усложненіе элементарнаго, значительно ослабѣваютъ, интересъ растетъ [1]).

Возбужденіе интереса зависитъ не только отъ самого матеріала, но и отъ метода и формы, при посредствѣ которыхъ совершается обученіе. Методы преподаванія должны приспособляться къ дѣтскому развитію. Обученіе не должно быть сухимъ; нельзя учить невразумительно, сбивчиво, неясно. Оно не должно исходить издалека, не должно слишкомъ углубляться и расширяться. Учитель обязанъ всегда помнить и ясно себѣ представлять важнѣйшіе, основные процессы, при посредствѣ которыхъ совершается образованіе питомца Такими процессами Вальземанъ считаетъ: апперцепцію, индукцію и дедукцію. Апперцепція ведетъ къ ясному воспріятію, индукція—къ укрѣпленію въ сознаніи питомца общихъ истинъ, дедукція—къ обработкѣ воспринятаго; другими словами, апперцепція ведетъ къ воспріятію, индукція къ познанію, дедукція къ примѣненію. Воспріятіе, познаніе, примѣненіе суть тѣ ступени, черезъ которыя учитель постоянно долженъ вести ученика [2]).

Всѣ перечисленныя требованія, до извѣстной степени, должны обезпечить глубокій интересъ дѣтей.

Однако, интересъ долженъ быть не только глубокимъ, но и устойчивымъ. Онъ не долженъ погаснуть, лишь только питомецъ уйдетъ изъ школы. Онъ долженъ постоянно горѣть, неустанно искать себѣ пищи. Для этого нельзя перегружать силы учащихся, нельзя стремиться къ энциклопедическому образованію, къ многознайству. Все это лишь притупляетъ интересъ [3]).

Затѣмъ интересъ долженъ носить характеръ свободный, непосредственный. Принуждать къ нему нельзя. Отсюда поощрительныя мѣры при обученіи, основанныя на соревновеніи учениковъ, не могутъ быть признаны за средство обученія. Не должно

---

[1]) Тамъ же 96.
[2]) Тамъ же 97—101, 122—124.
[3]) Тамъ же 101—103.

воспитывающее обученіе прибѣгать и къ принужденію въ видѣ наказаній, угрозъ и т. д. Все это—мѣры управленія, дисциплины, но не обученія. Обученіе, опирающееся на нихъ, не способно вызвать непосредственный интересъ [1]).

2. Второе требованіе: возбуждаться долженъ равномѣрный и многосторонній интересъ, можетъ быть осуществлено, по мнѣнію Вальземана, нижеслѣдующимъ образомъ:

Школьный планъ долженъ заключать въ себѣ множество различныхъ предметовъ, способныхъ возбуждать важнѣйшіе интересы, не обходя ни одного изъ нихъ. Онъ долженъ обнимать основные предметы двухъ большихъ группъ человѣческаго знанія: исторической и естественно-исторической. Въ первую группу входятъ: предметы религіознаго характера—исторія церкви, катехизисъ, церковное пѣніе, затѣмъ предметы гуманитарные—всемірная исторія, литература, ученіе о народномъ хозяйствѣ, народо- и- землевѣдѣніе, ученіе объ обществѣ. Къ естественно-исторической области Вальземанъ относитъ: природовѣдѣніе, естественную исторію, космографію, географію. Та и другая группы предполагаютъ изученіе, въ качествѣ вспомогательныхъ дисциплинъ—языковъ и математики. Всѣ эти предметы должны вызывать высшіе интересы. Для возбужденія низшихъ и практическихъ интересовъ служатъ рисованіе, пѣніе, гимнастика, ручной трудъ, домоводство. Всѣ перечисленные предметы, конечно, въ своемъ элементарномъ видѣ должны найти мѣсто и въ учебномъ планѣ народной школы [2]).

3. Третье основное условіе воспитывающаго обученія—преобладаніе высшихъ интересовъ надъ низшими—можетъ быть осуществлено, по мнѣнію Вальземана, путемъ выполненія слѣдующихъ требованій:

Самими высшими благами должны быть признаны: божественное, истина, красота, добро. Эти цѣнности должны за-

---

[1]) Тамъ же 103—106.
[2]) Тамъ же 107—108.

нимать центральное мѣсто. Сюда всегда и неизмѣнно должны направляться интересы питомца. Относительно интеллектуальныхъ интересовъ Вальземанъ не распространяется, считая, очевидно, что самый процессъ обученія прежде всего направленъ именно на возбужденіе этихъ интересовъ. Особыхъ предметовъ, способныхъ возбуждать исключительно эстетическій интересъ, въ школьный планъ, думаетъ Вальземанъ, вводить не слѣдуетъ. Возбужденіе и поддержаніе этого интереса въ достаточной мѣрѣ обезпечивается всѣми вообще преподаваемыми въ школѣ предметами. Первое мѣсто въ этомъ отношеніи занимаютъ литература, рисованіе, пѣніе, гимнастика. Но и другіе предметы заключаютъ не мало элементовъ, способныхъ возбудить эстетическій интересъ. Умѣніе созерцать, сначала внѣшнюю, потомъ внутреннюю сторону вещи, способность проникать въ идейную сущность прекраснаго, собственное творчество, вотъ въ чемъ долженъ заключаться смыслъ правильно поставленнаго въ школѣ эстетическаго воспитанія. Конечно, дѣти должны питать отвращеніе къ безобразному и, наоборотъ, прекрасные объекты должны нравиться имъ [1]).

Для возбужденія религіозно-нравственнаго интереса должна на первый планъ выступать личность самаго учителя. Учитель долженъ представлять собой сильный характеръ, который способомъ и образомъ мышленія и чувствованія, образомъ дѣйствій долженъ являть образецъ для дѣтей. Затѣмъ, исторія, литература, религія, естествовѣдѣніе и пр. должны дать учащимся ясное представленіе о дурномъ и хорошемъ, полезномъ и пріятномъ, преходяще и вѣчно цѣнномъ [2]).

4. Четвертое требованіе: необходимость сохранять единство сознанія можетъ быть выполнено путемъ осуществленія двоякой задачи: отрицательной и положительной. Смыслъ первой въ томъ, чтобы все то, что можетъ внести противорѣчіе, что способно

---

[1]) Тамъ же 109—110.
[2]) Тамъ же 108—113.

возбуждать сомнѣніе, вызвать двойственность въ мысляхъ и убѣжденіяхъ учащихся, все то не находило бы себѣ мѣста при обученіи. Положительная задача разрѣшается путемъ раціонально выполненной концентраціи. Самъ духъ учителя долженъ вносить концентрацію. Слова и дѣло у него должны быть тѣсно слиты. Учитель долженъ быть цѣльнымъ человѣкомъ, цѣльной личностью. Его убѣжденія не должны расходиться одно съ другимъ. Высказываемыя имъ передъ учениками положенія должны согласоваться съ наукой, съ религіей, съ тѣмъ, что черпаютъ ученики изъ книгъ. Само обученіе тоже должно обладать концентрирующимъ характеромъ. Новое знаніе должно тѣсно примыкать къ старому, связываться, сливаться съ нимъ. Разумное примѣненіе ступеней обученія, повтореніе и упражненіе ведутъ къ объединенію всего усвоеннаго образовательнаго матеріала. Наконецъ, преподаваемые предметы должны быть, по возможности, во многихъ пунктахъ приведены во взаимную связь, такъ—библейская исторія должна быть приведена въ связь со всеобщей, послѣдняя съ литературой и т. д. Всѣ знанія ребенку должны представляться, какъ части одного цѣлаго. Каждое представленіе не только слѣдуетъ ставить на опредѣленное мѣсто въ опредѣленномъ кругу ихъ, но оно должно найти надлежащее мѣсто и въ области обширнаго цѣлаго—духовнаго міра ребенка [1]). Такимъ образомъ, концентрація въ личности учителя, въ методѣ и учебномъ планѣ и служитъ цѣлямъ примиренія требованія многосторонности интереса съ необходимостью сохраненія единства сознанія, этого непремѣннаго условія здоровой цѣльной личности [2]).

С). Критика воззрѣній Вальземана.

Критика воззрѣній Вальземана на интересъ.

1. Обсуждая ученіе Вальземана мы должны прежде всего отмѣтить, что, хотя Вальземанъ Гербартіанецъ въ психологіи и педагогикѣ, о чемъ онъ и самъ заявляетъ неоднократно [3]), на самомъ дѣлѣ

---

[1]) Тамъ же 87—90.
[2]) Тамъ же 113—114.
[3]) Тамъ же 1, 3—6

онъ отступаетъ въ существенномъ и отъ Гербарта и отъ Циллера, въ духѣ котораго имъ, по его мнѣнію, излагается ученіе объ интересѣ. Такъ, у Гербарта желаніе, а слѣдовательно, и воля, являющаяся для него лишь видомъ желанія, не мотивируется чувствами. Иной взглядъ противорѣчилъ бы самымъ основамъ его психологіи. У Вальземана желаніе обусловливается чувствами. Объектъ становится желаніемъ вслѣдствіе его положительной или отрицательной цѣнности. Чувства же оказываются и условіемъ, опредѣляющимъ возникновеніе, вообще образованіе интереса. Если въ первомъ случаѣ онъ расходится съ Гербартомъ, то во второмъ—и съ нимъ и съ Циллеромъ, у котораго чувства поставлены въ тѣсную связь съ интересомъ, но у котораго они являются составнымъ элементомъ интереса, а не его опредѣляющей основой. Благодаря такому воззрѣнію на причинное значеніе чувства, для того, чтобы возбудить интересъ, приходится обращаться къ чувству ребенка—мысль чуждая, и даже враждебная строго-Гербартовской педагогикѣ.

2. Иное пониманіе, чѣмъ у Гербарта и Циллера, мы встрѣчаемъ у Вальземана и относительно связи вниманія съ интересомъ. Интересъ для Циллера особый видъ вниманія [1]); что въ составъ интереса входятъ еще и другіе элементы, дѣло отъ этого не мѣняется. У Вальземана вниманіе и интересъ разобщены. Онъ даже прямо заявляетъ, что по существу вниманіе и интересъ феномены различные [2]). Такимъ образомъ, взгляды Вальземана на интересъ отличны отъ таковыхъ же Циллера, а между тѣмъ свою монографію объ интересѣ Вальземанъ даже называетъ—Ziller-Studien. Затѣмъ интересъ, по воззрѣніямъ Вальземана, является факторомъ, возбуждающимъ вниманіе. Вслѣдствіе того, что интересъ самъ обусловливается чувствомъ, послѣднее оказывается средствомъ, возбуждающимъ и поддерживаю-

---

[1]) T. Ziller, Vorlesungen über allgem. Pädagogik. Leipz., 1876. 266.

[2]) Das Interesse. 21.

щимъ, вообще благопріятствующимъ вниманіе. Такое положеніе совершенно не согласуется съ Гербартовской психологіей.

3. Описаніе природы интереса у Вальземана сбивчиво. Интересъ, опредѣляетъ онъ, есть состояніе воли, вызываемое чувствами цѣнности и проявляющееся, какъ внутреннее стремленіе къ пріобрѣтенію или повышенію цѣннаго или устраненію объекта, обладающаго отрицательной цѣнностью. Но такими же словамъ опредѣляетъ Вальземанъ и желаніе. Желаніе, говоритъ онъ, есть возбужденіе воли (Willensregung), направленное на пріобрѣтеніе цѣннаго объекта [1]). Въ другомъ мѣстѣ Вальземанъ выражается такъ: посредственный интересъ есть желаніе, направленное на объектъ ради достиженія посредствомъ перваго—другого—непосредственно цѣннаго объекта [2]). Въ то же время желаніе описывается, какъ продуктъ интереса, какъ его дѣйствіе. Между интересомъ и желаніемъ отношеніе причины и дѣйствія. Интересъ къ деньгамъ, говоритъ Вальземанъ, и желаніе денегъ другъ къ другу относятся, какъ причина къ дѣйствію [3]). Если мы еще припомнимъ, что интересъ названъ положеніемъ или состояніемъ воли и въ то же время источникомъ или первымъ звеномъ въ процессѣ возникновенія хотѣнія, то придется признать наше утвержденіе о сбивчивости въ описаніи природы интереса правильнымъ. Если бы Вальземанъ, какъ то сдѣлалъ Циллеръ, правильно или неправильно—другое дѣло, ясно разграничилъ стремленіе вообще и желаніе, тогда интересъ въ его положительной формы можно было бы принять за влеченіе, стремленіе къ объекту, опредѣляемое чувствами удовольствія или одобренія, вызванными такимъ объектомъ. Влеченіе къ объекту способно перейти въ желаніе этого объекта, наконецъ, въ хотѣніе. Но, не говоря уже о трудности понять стремленіе безъ цѣли вообще, интересъ есть порывъ, стремленіе къ пріобрѣтенію цѣн-

---

[1]) Тамъ же 59.
[2]) Тамъ же 83.
[3]) Тамъ же 60—61.

наго, слѣдовательно, его нельзя отожествлять съ влеченіемъ, стремленіемъ вообще. Что же такое интересъ? Онъ похожъ на желаніе, но не желаніе, онъ состояніе воли, и въ то же время источникъ самаго хотѣнія, корень воли. Онъ и активное состояніе духа и въ то же время пассивное: онъ и стремленіе и положеніе, состоянія воли. Онъ и мотивъ для дѣятельности нашего духа[1]) и въ то же время опредѣленное дѣятельное настроеніе его. Мотивирующее значеніе интереса особенно трудно понять, такъ какъ тогда универсальнымъ мотивомъ желанія и хотѣнія являлись бы чувства, вѣдь самъ интересъ есть состояніе, настроеніе воли, опредѣляемое въ своемъ происхожденіи и формѣ чувствами. Съ точки зрѣнія Гербартовской психологіи такое утвержденіе было бы совершенно неправильно. Можетъ быть интересъ есть чувство въ соединеніи со стремленіемъ? Но тогда онъ не могъ бы быть волевымъ состояніемъ, какъ таковымъ. Вслѣдствіе всего этого мы не можемъ согласиться съ тѣми, кто, подобно Dewy, думаетъ, будто Вальземанъ въ своихъ воззрѣніяхъ на интересъ обнаружилъ наилучшее и наиболѣе ясное пониманіе этого феномена въ духѣ Гербартовской психологіи[2]).

4. Въ педагогикѣ Вальземанъ интересу отводитъ ту же роль, что и Гербартъ. Онъ—цѣль обученія. Казалось бы, что если интересъ—цѣль обученія, и онъ вызывается чувствами, то основной задачей обученія является возбужденіе пріятныхъ чувствъ у ребенка, сознанія цѣнности, изучаемаго и усвояемаго. Однако, дидактическія и методическія указанія Вальземана, по сравненію съ таковыми же Гербарта, представляютъ незначительныя уклоненія. Несмотря на иную, чѣмъ у Гербарта, природу интереса, педагогика Вальземана носитъ явно интеллектуалистическій характеръ. Такое обстоятельство нельзя объяснять тѣмъ, что сами чувства суть продукты представленій, что, слѣдова-

---

[1]) Тамъ же 62.

[2]) J. Dewy, Interest as related to will. Chicago. 1895. 39.

тельно, приходится все же дѣйствовать на интеллектуальную сторону ребенка. Все равно, пути и методы обученія при той организаціи послѣдняго, которая преслѣдуетъ цѣль возбужденія вниманія, и при той, которая должна вести къ возникновенію изъ круга представленій чувствъ, должны быть все же различны, какъ различны самыя цѣли. Для Гербарта чувство—факторъ, неблагопріятствующій вниманію, уже по этому одному пріемы и методы обученія у Вальземана должны были бы расходиться съ Гербартовскими.

5. У Вальземана, какъ и у Гербарта, интересъ—корень воли. Отсюда при выясненіи педагогическаго значенія интереса, можно было бы ожидать, что Вальземанъ оттѣнитъ этотъ моментъ, выдвинетъ на первый планъ непосредственное отношеніе между интересомъ и волей. Однако, среди тѣхъ основныхъ моментовъ, въ силу которыхъ многосторонній интересъ является цѣлью обученія и средствомъ воспитанія нравственнаго характева, вовсе не упоминается о непосредственной связи интереса съ волей. Всюду выступаетъ косвенное значеніе интереса для образованія характера.

6. У Вальземана такъ же, какъ и у Гербарта, интересъ подавляетъ индивидуальность. Новымъ здѣсь является указаніе на то значеніе интереса для индивидуальности, вслѣдствіе котораго онъ становится средствомъ распознанія естественныхъ, индивидуальныхъ наклонностей питомца. Оказывается, чтобы узнать природу ребенка, его склонности, индивидуальные задатки и пр., для этого надо заставить его тратить и прилагать силы въ возможно разнообразныхъ направленіяхъ, въ надеждѣ, что, въ концѣ концовъ, онъ нападетъ на ту дѣятельность, къ которой лежатъ его склонности. Роль воспитателя здѣсь вполнѣ пассивная, все предоставляется случаю и теченію обстоятельствъ.

На этомъ мы кончаемъ съ ученіемъ Вальземана и переходимъ къ другому Гербартіанцу—О. Вильману.

О. Вильманъ А). Психологія и педагогика интереса.

2. Словомъ интересъ, говоритъ Вильманъ, мы обозначаемъ расположеніе къ постояннымъ стремленіямъ [1]). Чаще всего, однако, интересъ у Вильмана выступаетъ просто, какъ стремленіе [2]), влеченіе [3]), тенденція [4]). Какъ психическій феноменъ, интересъ относится къ области практическихъ функцій души [5]), къ тому, что, говоритъ Вильманъ, мы можемъ назвать сердцемъ (Gemüt) человѣка [6]). Обыкновенно, подъ интересомъ Вильманъ разумѣетъ не всякое стремленіе, но только тѣ изъ нихъ, сознательныя или безсознательныя, которыя являются мотивами образовательной дѣятельности человѣка, основаніемъ ея, словомъ, которыя находятся въ связи съ этой дѣятельностью. При этомъ пониманіи интересъ выступаетъ въ его субъективномъ значеніи. Иногда терминъ интересъ Вильманъ примѣняетъ и для обозначенія всего того, что составляетъ предметъ, цѣль стремленій [7]). Въ послѣднемъ случаѣ интересъ получаетъ объективное значеніе.

Хотя Вильманъ въ психологіи и не придерживается воззрѣній Гербарта, но такъ какъ, по его словамъ, значительная часть опредѣленій у Гербарта допускаетъ отдѣленіе отъ психологической теоріи, на почвѣ которой они выросли [8]), то въ педагогикѣ онъ въ общемъ сторонникъ Гербартовскихъ взглядовъ и въ своемъ педагогическомъ ученіи, подобно Гербарту, интересу отводитъ видное мѣсто.

---

[1]) О. Вильманъ, Дидактика, какъ теорія образованія въ ея отношеніяхъ къ соціологіи и исторіи образованія. Т. II. Рус. пер. профес. А. Дружинина. М. 1908 г. 84.

[2]) Тамъ же 6, 8, 11, 21 и др., Его же, Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht. 4 Auf. 1905. Leipz. 136.

[3]) Дидактика. II. 36, 84, Pädagog. Vorträge... 4.

[4]) Дидактика. II. 50.

[5]) Тамъ же 76—77.

[6]) Тамъ же 76.

[7]) Тамъ же 271.

[8]) Тамъ же 76.

Прежде всего интересъ выступаетъ, какъ предпосылка воспитанія, или, по терминологіи Вильмана, образованія.

Разбирая основы, или мотивы образовательной дѣятельности, Вильманъ отмѣчаетъ шесть такихъ мотивовъ, или, какъ онъ называетъ еще ихъ, интересовъ, стремленій къ образовательной дѣятельности, которую Вильманъ понимаетъ, какъ стремленіе къ духовнымъ пріобрѣтеніямъ и внутреннему образованію и соотвѣтствующія этому стремленію усилія [1]).

Первымъ мотивомъ или основаніемъ для указанной дѣятельности является самопроизвольное, само собой возникающее стремленіе къ образованію. Оно, говоритъ Вильманъ, само есть интересъ, интересъ непосредственный. Этотъ интересъ возбуждается и питается прелестью получаемаго впечатлѣнія и удовольствіемъ духовнаго роста и созрѣванія... Онъ первая движущая сила въ образовательномъ процессѣ [2]). Духовный матеріалъ, представляющійся ему, усвояется ради самаго матеріала [3]).

Рядомъ съ этимъ непосредственнымъ интересомъ, интересомъ къ ученію, познанію, почти инстинктивнымъ, Вильманъ ставитъ посредственные интересы, видящіе въ духовномъ матеріалѣ не самоцѣль, а средство для другихъ цѣлей. Эти интересы составляютъ стремленіе къ самосохраненію и стремленіе къ развитію личности путемъ увеличенія собственности, силы и чести [4]). Такой интересъ, въ большей мѣрѣ сознательный, чѣмъ предыдущій, имѣетъ право, говоритъ Вильманъ, на извѣстное мѣсто въ системѣ образовательныхъ цѣлей и всегда будетъ занимать это мѣсто въ силу основныхъ требованій человѣческой природы [5]).

Слѣдующее основаніе образовательной дѣятельности составляетъ интересъ къ самому образованію. Въ отличіе отъ перваго

---

[1]) Тамъ же 3, Pädagog. Vorträge... 136.
[2]) Дидактика. II. 8.
[3]) Тамъ же 11.
[4]) Тамъ же 11.
[5]) Тамъ же 15.

интереса, инстинктивнаго, возбуждаемаго прелестью образовательнаго матеріала, привлекательностью культурныхъ цѣнностей всякаго рода, онъ носитъ сознательный характеръ, направляется на восполненіе, обогащеніе и развитіе внутренняго содержанія личности. Если въ первомъ случаѣ знаніе самоцѣль, то здѣсь оно скорѣе тоже средство. Оно должно превращаться въ личныя свойства питомца, сливаться со всѣмъ его существомъ, дѣлать его болѣе тонкимъ и благороднымъ. Въ то время какъ посредственный интересъ пользуется знаніемъ для примѣненія въ жизни и при усвоеніи руководится мыслью о примѣнимости его [1]) интересъ къ образованію направленъ на пріобрѣтеніе знанія, правильнѣе культурныхъ цѣнностей, ради ихъ свойствъ, формирующихъ внутренне личность человѣка [2]). Интересъ къ образованію носитъ, говоритъ Вильманъ, эстетическій характеръ. Въ самомъ дѣлѣ, онъ направленъ на формированіе, на образованіе личности [3]).

Обогащеніе и усовершенствованіе личной жизни не можетъ, по словамъ Вильмана, сдѣлаться цѣлью серьезнаго стремленія, не проникнувъ при этомъ до нравственной природы личности. Тенденція къ интеллектуально-эстетическому развитію внутренней жизни указываетъ на нравственное образованіе нашей природы.

Образовательный интересъ сплетается съ нравственнымъ стремленіемъ [4]). Такимъ образомъ, четвертый видъ интереса—нравственный интересъ.

Пятый мотивъ образовательной дѣятельности—соціально-этическій интересъ. Этотъ интересъ выступаетъ, говоритъ Вильманъ, тѣмъ сильнѣе, чѣмъ болѣе отдѣльный человѣкъ живетъ и дѣйствуетъ въ обществѣ и чѣмъ болѣе онъ находитъ удовле-

---

[1]) Тамъ же 20.
[2]) Тамъ же 20.
[3]) Тамъ же 20—21.
[4]) Тамъ же 23—24.

творенія въ усвоеніи обще-признанныхъ цѣнностей, не испытывая стремленія къ индивидуально-личной переработкѣ ихъ [1]).

Послѣднимъ мотивомъ является стремленіе, или интересъ человѣка къ трансцендентному. Стремленіе человѣческой природы къ трансцендентному, премірному, различными нитями сплетено съ тѣми жизненными чувствами, которыя связываютъ ее съ чувственнымъ и конечнымъ міромъ [2]).

Изъ приведенныхъ словъ ясно, что подъ интересомъ Вильманъ разумѣетъ стремленія, лежащія въ основѣ образовательной дѣятельности человѣка, что интересъ прежде всего выступаетъ самой предпосылкой воспитанія, необходимымъ условіемъ его; нѣкоторые изъ перечисленныхъ интересовъ, какъ мы увидимъ, являются и исходной точкой при воспитаніи. Въ этомъ первое основное значеніе интереса. Интересъ носитъ то посредственный, то непосредственный характеръ, то сознательный, то безсознательный, частью врожденъ, частью является продуктомъ воспитанія, то связанъ съ личностью и эгоистиченъ, то выступаетъ за предѣлы ея.

Другое значеніе интереса въ педагогикѣ Вильмана выражается въ томъ, что онъ становится цѣлью воспитанія. Раскрытіе и укрѣпленіе образовательныхъ тенденцій, т. е. интересовъ, до степени идеаловъ образованія, вотъ въ чемъ общій смыслъ воспитанія, или, по терминологіи Вильмана, образованія. Идеалъ же, говоритъ Вильманъ, есть живой образъ, въ которомъ стремленіе достигаетъ своихъ цѣлей. Идеалъ образованія есть возбуждающій рвеніе и мужество образъ такого духовно-нравственнаго состоянія, въ которомъ заключается самый полный и чистый результатъ образовательной дѣятельности [3]). Раскрытіе и укрѣпленіе интересовъ—сюда, несомнѣнно, надо отнести еще и образованіе нѣкоторыхъ изъ нихъ, такъ какъ не всѣ они врож-

---

[1]) Тамъ же 28.
[2]) Тамъ же 46, Pädagog. Vorträge... 136—137.
[3]) Дидактика. II. 50.

дены,—одна сторона образовательной цѣли. Существенный признакъ образованія является его универсальность, равномѣрная многосторонность, гармонія и равновѣсіе интересовъ. Такимъ образомъ, другая сторона задачи воспитанія—приведеніе возбужденныхъ, развиваемыхъ и возникающихъ интересовъ къ гармоніи, единству. Всѣ интересы, лежащіе въ основѣ образовательной дѣятельности человѣка, должны быть раскрыты и приведены въ гармонію. Ни одинъ интересъ не долженъ игнорироваться. Влеченіе къ знанію, естественный интересъ къ ученію, какъ всякое влеченіе, заключающее въ себѣ несвободный стихійный элементъ, требуетъ, говоритъ Вильманъ, исправленія и просвѣтленія со стороны нравственнаго элемента [1]). Съ другой стороны, стремленіе къ добродѣтели еще не есть высшій пунктъ образовательной дѣятельности. Оно должно быть расширено до соціально-этическаго и трансцендентнаго [2]). Если мы признаемъ, что одни изъ интересовъ носятъ теоретическій характеръ, другіе—практическій, то станутъ ясными слова Вильмана, что живое знаніе, одухотворенное умѣніе и просвѣтленная воля, вотъ форма, въ которыхъ проявляется существо образованнаго человѣка [3]).

Средствомъ достиженія упомянутой цѣли, т. е. средствомъ образованія служитъ усвоеніе или пріобрѣтеніе содержанія культурныхъ цѣнностей, иначе—наукъ, искусствъ и умѣній. Подъ образовательнымъ пріобрѣтеніемъ, говоритъ Вильманъ, мы разумѣемъ всякое духовное пріобрѣтеніе, которое стоитъ въ связи съ образованіемъ. Такимъ пріобрѣтеніемъ можетъ быть извѣстное идейное содержаніе или какое-либо психическое свойство. Пріобрѣтеніе психическихъ свойствъ нельзя отдѣлять отъ матеріальныхъ пріобрѣтеній, такъ какъ, если такія свойства вообще пріобрѣтаются или возникаютъ отчасти путемъ пріобрѣтенія, въ противоположность такимъ, которыя ведетъ за собой полъ, воз-

---

[1]) Тамъ же 37.
[2]) Тамъ же 42.
[3]) Тамъ же 60.

растъ и т. д., то они всегда стоятъ въ связи съ какимъ-либо матеріальнымъ пріобрѣтеніемъ. Такимъ образомъ, изученіе есть та дѣятельность къ которой непосредственно или посредственно сводится весь процессъ пріобрѣтенія образованія[1]). Образовательное содержаніе культурныхъ цѣнностей должно обнаруживать на питомцѣ и въ питомцѣ свое дѣйствіе. Оно должно занимать надлежащее мѣсто въ общемъ развитіи и въ дѣлѣ укрѣпленія духовной силы человѣка, вообще должно искать для себя извѣстной точки приложенія[2]). Если образованіе совершается путемъ по преимуществу усвоенія образовательнаго содержанія культурныхъ цѣнностей, то ясно, что ученіе составляетъ главное образовательное средство. Ученіе, если оно совершается при посредничествѣ учителя, есть преподаваніе. Послѣднее становится обученіемъ, когда ему на встрѣчу идетъ желаніе учиться[3]). Мы уже знаемъ, что человѣку врождено стремленіе къ ученію, ему присущъ отъ рожденія интересъ къ познанію, отсюда ясно, что воспитатель долженъ въ своей дѣятельности исходить прежде всего отъ этого врожденнаго влеченія, или интереса къ ученію. Его то и надо возбуждать, поддерживать и укрѣплять, пользоваться имъ, какъ орудіемъ для дальнѣйшаго. Для этого воспитатель долженъ использовать методическія и дидактическія правила, положенія, нормы и пр., обусловленныя въ своемъ существѣ прежде всего природой упоминаемаго интереса. Отсюда въ первую очередь интересъ къ ученію является факторомъ методическаго и дидактическаго характера. Конечно, въ дальнѣйшемъ, съ ростомъ сознательной жизни, когда начнутъ складываться сознательные высшіе интересы ребенка, эти интересы также должны явиться методическими и дидактическими факторами, но въ періодъ, такъ называемаго школьнаго дѣтства, когда главными движущими силами образовательнаго процесса оказываются непосредственные

---

[1]) Тамъ же 225—226.
[2]) Тамъ же 71.
[3]) Тамъ же 229—230.

интересы [1]), интересы къ знанію, ученію, эти интересы для воспитателя пріобрѣтаютъ особо важное значеніе.

Такимъ образомъ, третье значеніе интереса заключается въ томъ, что онъ является факторомъ, опредѣляющимъ въ извѣстной степени дидактическую и методическую стороны образованія.

Вслѣдствіе того, что образованіе совершается путемъ усвоенія образовательнаго содержанія культурныхъ цѣнностей, обученіе въ педагогикѣ Вильмана носитъ воспитывающій характеръ и занимаетъ въ ней центральное мѣсто. Толчкомъ къ обученію является прирожденный интересъ дѣтей къ ученію. Самопроизвольное стремленіе, или интересъ къ ученію вызывается, говоритъ Вильманъ, прелестью, которая заключается въ духовномъ содержаніи матеріаловъ. Въ дальнѣйшемъ къ этому интересу присоединяется рядъ другихъ, для которыхъ усвоеніе содержанія образовательнаго матеріала является необходимостью. Посредственные интересы, говоритъ Вильманъ, образовательный матеріалъ разсматриваютъ, какъ средство къ внѣшнимъ цѣлямъ. Образовательный интересъ въ тѣсномъ смыслѣ этого слова разсматриваетъ ихъ, какъ художественный матеріалъ внутренняго формированія. Индивидуально-этическій интересъ пользуется ими, какъ матеріалами нравственнаго образованія. Соціально-этическій интересъ видитъ въ нихъ извѣстную цѣнность и предметъ общеобязательной дѣятельности. Наконецъ, религіозный интересъ эти матеріалы признаетъ, какъ дары Божіе, которые слѣдуетъ употреблять во славу Божію [2]). Но этого мало, самые сознательные, высшіе интересы: интересъ къ образованію, этическій, религіозный и т. д. не смогли бы, если не возникнуть, вслѣдствіе того, что, быть можетъ, они уже въ зачаточномъ видѣ присущи всѣмъ людямъ, такъ по крайней мѣрѣ можно понимать

---

[1]) Тамъ же 273.
[2]) Тамъ же 33—34.

Вильмана [1]), то во всякомъ случаѣ сформироваться, пріобрѣсти устойчивость, подходящую форму внѣ обученія. Такимъ образомъ, обученіе и удовлетворяетъ наши интересы и въ то же время способствуетъ ихъ росту, развитію, расширенію.

Если образованіе совершается путемъ усвоенія образовательнаго содержанія культурныхъ цѣнностей: наукъ, искусствъ и умѣній, т. е. путемъ образовательнаго пріобрѣтенія, естественно, что образовательный процессъ, дѣятельность образовывающагося относится къ теоретическимъ функціямъ нашего духа. Образованіе, говоритъ Вильманъ, движется въ области знанія, познавательной дѣятельности, разума, носителемъ его является умъ. Однако, послѣднія цѣли образованія суть цѣли нравственныя и потому вліяніе его должно простираться на волю [2]). Исходя изъ интеллектуальной стороны человѣка, оно должно овладѣть всѣмъ человѣкомъ [3]). Отсюда, если правильно понимать Вильмана, слѣдуетъ, что воспитатель въ своей дѣятельности долженъ исходить изъ прирожденнаго интереса ребенка къ ученію. Этотъ интересъ даетъ, по словамъ Вильмана, толчекъ къ дѣятельности интеллектуальныхъ функцій [4]), отправляясь отъ него, опираясь на этотъ интересъ воспитатель долженъ формировать расширять и другіе интересы. Въ этомъ его ближайшая цѣль, конечная же—созданіе многосторонняго индивидуума, гармонически сложенной личности съ нравственнымъ характеромъ. Влеченіе къ ученію, говоритъ Вильманъ, къ изслѣдованію, знанію служатъ первымъ толчкомъ для учебной дѣятельности... Съ образованіемъ круга представленій, другими словами, съ ростомъ знаній, интеллектуальныхъ навыковъ и пр., съ развитіемъ ума должно идти, продолжаетъ Вильманъ, рука объ руку, образованіе

---

[1]) Тамъ же 19.
[2]) Тамъ же 77.
[3]) Тамъ же 77.
[4]) Тамъ же 83—84.

круга интересовъ [1]). Съ развитіемъ разума связывается и развитіе сердца, интересы же, какъ мы знаемъ, относятся къ области сердца, слѣдовательно, съ развитіемъ ума формируются и интересы.

Сдѣлавъ обученіе основнымъ подагогическимъ процессомъ, назвавъ познавательныя способности точками опоры и точками приложенія образовательной дѣятельности, Вильманъ ясно не описываетъ взаимоотношенія между теоретической и практической стороной нашего я. Вопросъ: какъ надо понимать основное положеніе всей дидактики Вильмана, что путемъ обработки интеллекта воспитатель сможетъ развить, укрѣпить, вообще сформировать интересы, т. е. стремленія, остается почти не разрѣшеннымъ. А вѣдь задача образованія именно и состоитъ въ томъ, чтобы раскрыть и укрѣпить образовательныя тенденціи до степени идеаловъ. Ясно, что ребенокъ можетъ усвоить, напр., этически цѣнное содержаніе, но какимъ путемъ это содержаніе вызоветъ, укрѣпитъ, доведетъ, говоря словами Вильмана, до своего исполненія нравственное стремленіе, этого мы не узнаемъ. Словомъ, отношеніе между умомъ и волей не выяснено Вильманомъ. Послѣдній себя не причисляетъ къ сторонникамъ Гербартовской психологіи въ ея основахъ. По своимъ основнымъ воззрѣніямъ, говоритъ Вильманъ, мы примыкаемъ къ старымъ педагогамъ. Мотивы различенія теоретическихъ и практическихъ функцій души, т. е. познавательной и желательной, опираются на глубоко-обоснованныя метафизическія и этическія (но не психологическія!) воззрѣнія [2]). Такимъ образомъ, у Вильмана умъ и воля своеобразныя функціи нашего духа. Тѣмъ болѣе тогда становится настоятельнымъ представить ихъ взаимоотношеніе. Объ этомъ говоритъ и самъ Вильманъ: требованіе искать путей, ведущихъ отъ знанія къ волѣ, вполнѣ, умѣстно, хотя бы, добавляетъ онъ, для насъ путь этотъ былъ менѣе кратокъ, чѣмъ

---

[1]) Тамъ же 84.
[2]) Тамъ же 75.

для Гербарта[1]). Если у Гербарта такой путь лежитъ черезъ интересъ: знаніе-интересъ-воля, то, слѣдовательно, для Вильмана дѣло представляется болѣе сложнымъ. Это только, преимущественно, мы и знаемъ. Самое существенное, что говоритъ Вильманъ по данному вопросу, это простое констатированіе связи между интеллектомъ и стремленіями. Рука объ руку съ развитіемъ разума, развивается кругъ интересовъ, съ развитіемъ ума, развивается воля... Умъ и воля развиваются во взаимодѣйствіи другъ съ другомъ... То, чего ищетъ познающій разумъ, есть не только ростъ ума, но и благо, наполняющее наши чувства и стремленія[2]). Познанія и воззрѣнія становятся, по словамъ Вильмана, цѣннымъ элементомъ личности, когда превращаются въ убѣжденія и расположенія... Мудрость, добродѣтель, основывающаяся на проницательности, опытности, знаніи жизни, обдуманности въ дѣйствіяхъ..., сообщаетъ образовательнымъ стремленіямъ, т. е. интересамъ, серьезность, глубину, ясность и соотвѣтствіе истиннымъ жизненнымъ потребностямъ и пр.[3]). Если бы даже мы признали, что всѣ важнѣйшія образовательныя стремленія, или интересы, у человѣка врождены, что по существу расходилось бы и воззрѣніями Вильмана, и что, слѣдовательно, они не обязаны своимъ возникновеніямъ знанію, вообще интеллекту, то и тогда все же еще остается невыясненнымъ вопросъ о вліяніи интеллекта на волю. Вліяніе ума, говоритъ Вильманъ, должно простираться на волю, образованіе должно, исходя съ интеллектуальной стороны, овладѣть всѣмъ человѣкомъ[4]). Человѣкъ, слѣдовательно, долженъ стать не только знающимъ, но и стремящимся къ высокимъ цѣлямъ, и мало того, воплощающимъ стремленіе въ дѣйствіе. Знаніе и интересы все же, вопреки словамъ Вильмана[5]), остаются не связанными.

---

[1]) Тамъ же 76.
[2]) Тамъ же 84.
[3]) Тамъ же 60.
[4]) Тамъ же 77.
[5]) Тамъ же 85.

Мы уже знаемъ, что средствомъ образованія является обученіе: сообщеніе, съ одной стороны, и усвоеніе, съ другой образовательнаго содержанія культурныхъ цѣнностей. Исходнымъ пунктомъ, а также движущей силой въ обученіи выступаетъ прирожденный интересъ, инстинктивное стремленіе къ сбученію. Такимъ образомъ, само обученіе прежде всего становится возможнымъ благодаря этому интересу. Возбуждать, поддерживать этотъ интересъ отсюда, уже въ силу этого является основной задачей образованія.

Разсмотримъ этотъ, особенно важный для воспитателя, интересъ нѣсколько подробнѣе. По своей природѣ онъ—самопроизвольное стремленіе къ познанію, изслѣдованію, ученію [1]). Это стремленіе распознается по тому, что оно не руководствуется ни соображеніями выгоды, ни сознаніемъ обязанности и вообще не служитъ какимъ бы то ни было интересамъ, но само есть интересъ, интересъ непосредственный [2]), Этотъ интересъ возбуждается и питается прелестью получаемаго впечатлѣнія и удовольствіемъ духовнаго роста и созрѣванія [3]). Непосредственный интересъ къ образованію есть исходный пунктъ и предпосылка обученія, но въ то же время онъ и задача обученія. Задача эта должна быть понимаема не въ томъ смыслѣ, что путемъ обученія его надо создать: само обученіе, наоборотъ, уже предполагаетъ наличность его, имъ, говоритъ Вильманъ, повелѣвать нельзя, но разумно руководить и питать его должно. При угнетающемъ преподаваніи онъ можетъ померкнуть, при скудномъ сузиться и т. д. Безъ руководства со стороны преподавателя онъ склоненъ къ поверхностности, вырождается въ игру образовательными цѣнностями, ведетъ къ безплодному многознайству [4]). Этимъ подсказывается задача обученія. Она, говоритъ Виль-

---

[1]) Тамъ же 8, 36, 84.
[2]) Тамъ же 8.
[3]) Тамъ же 8.
[4]) Тамъ же 8.

манъ, заключается въ томъ, чтобы питать, усиливать, направлять и исправлять стремленіе къ ученію... Возбуждать, оживлять этотъ интересъ—вотъ въ чемъ задача учителя [1]).

Въ стремленіи къ обученію можно замѣтить большое различіе въ силѣ. Оно заключаетъ также цѣлую скалу, ступени которой отъ интереса воспринимающаго или отъ воспріятія, соединеннаго съ интересомъ, поднимаются къ тому интересу, который продолжаетъ, раскрываетъ, развиваетъ то, что ему проложено [2]). Другими словами, непосредственный интересъ содержитъ цѣлую скалу активности, на одномъ концѣ которой—стремленіе къ простому воспріятію, на другомъ, стремленіе къ самодѣятельной разработкѣ изученнаго, воспринятаго, къ созиданію новаго, на почвѣ стараго.

Главныхъ видовъ или направленій этого интереса три: эмпирическое направленіе, спекулятивное и поэтическое, или технико-эстетическій интересъ [3]). Первые два вида по своему характеру ничѣмъ не отличаются отъ таковыхъ же у Гербарта. Послѣдній интересъ есть эстетическій интересъ Гербарта со включеніемъ сюда активнаго, творческаго момента [4]).

Встрѣчается кромѣ того упоминаніе объ интересахъ предметномъ—къ предмету и филологическомъ—къ слову, интересѣ культурно-историческомъ, ставящемъ вопросъ: съ какого времени? [5]) и т. д. Всѣ такіе интересы суть лишь частые случаи первыхъ двухъ основныхъ.

Разбираемый интересъ является тѣмъ интересомъ, съ которымъ воспитатель встрѣчается въ раннемъ дѣтствѣ и раннемъ отрочествѣ. Въ послѣднемъ періодѣ возраста рядомъ съ этимъ непосредственнымъ интересомъ выступаетъ посредственный съ

---

[1]) Тамъ же 379—380.
[2]) Тамъ же 378.
[3]) Тамъ же 379.
[4]) Тамъ же 8, 83, 379.
[5]) Тамъ же 124, 201.

особой живостью. Ученіе разсматривается питомцемъ не только, какъ самоцѣль, но и какъ средство для удовлетворенія стремленій, выросшихъ на почвѣ инстинкта самосохраненія и пр. Съ наступленіемъ половой зрѣлости, т. е. со ступени юношескаго возраста, складываются сознательные, высшіе интересы. Интересы, говоритъ Вильманъ, которые доселѣ были движущими силами образовательной дѣятельности, т. е. непосредственный и посредственный интересъ, расширяются путемъ усвоенія высшихъ цѣлей образованія. Юноша долженъ достигнуть пониманія того, что онъ работаетъ для собственнаго развитія и облагораживанія, равно какъ для общихъ интересовъ и непреходящихъ благъ [1]). Такова вкратцѣ схема развитія интересовъ сообразно съ ростомъ и развитіемъ человѣка.

Третье основное педагогическое значеніе интереса обусловливается его телеологическимъ характеромъ: интересъ благодаря послѣдней роли является важнымъ методическимъ и дидактическимъ факторомъ. Вильманъ въ этомъ смыслѣ называетъ интересъ условіемъ обученія. Первое условіе ученія, говоритъ онъ, природное расположеніе [2]). Остальные два условія составляютъ: привычки къ умственному труду и прилежаніе. При раціонально поставленномъ обученіи всѣ три условія должны находиться въ опредѣленномъ отношеніи другъ къ другу.

Интересъ, говоритъ Вильманъ, можно сравнить съ маятникомъ стѣнныхъ часовъ, который производитъ движеніе. Привычка къ умственному труду въ такомъ случаѣ подобна той тяжести, которая поддерживаетъ и регулируетъ движеніе. Интересъ и прилежаніе связаны другъ съ другомъ и взаимно поддерживаютъ другъ друга. Сила и тяжесть связаны между собой, безъ тяжести сила ослабѣваетъ или раздробляется [3]). Отсюда требованіе: обученіе должно пріучать къ умственному труду, оно

---

[1]) Тамъ же 271, 273.
[2]) Тамъ же 377.
[3]) Тамъ же 381.

не должно быть ни слишкомъ легкимъ, ни слишкомъ труднымъ [1]). И въ томъ и въ другомъ случаѣ интересъ не получитъ поддержки со стороны привычки и окажется преходящимъ состояніемъ питомца. При легкомъ обученіи ученикъ не испытаетъ серьезности его, при слишкомъ трудномъ—интересъ слабѣетъ и можетъ совсѣмъ исчезнуть, угаснуть [2]). Что интересуетъ насъ, говоритъ Вильманъ, тѣмъ мы занимаемся съ ревностью, которая можетъ развиться въ прилежаніе, чѣмъ мы занимаемся прилежно, то должно вызывать въ насъ интересъ, потому что является предметомъ оживленной интеллектуальной дѣятельности и духовной собственностью [3]). Прилежаніе въ глазахъ Вильмана является тѣмъ средствомъ, благодаря которому, до извѣстной степени, съ учителя слагается обязанность всегда и неизмѣнно поддерживать интересъ ученика къ данному предмету обученія. Нѣтъ надобности въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ, говоритъ Вильманъ, слишкомъ боязливо спрашивать о томъ, интересуетъ ли учениковъ предметъ, и еще менѣе позволительно во имя интереса сокращать или совсѣмъ обходить сухія элементарныя предварительныя работы... Здѣсь прилежаніе должно предшествовать интересу [4]). Конечно, при эмоціональномъ пониманіи природы интереса, такое положеніе врядъ ли можно было бы высказать. Вильманъ же, исходя изъ своего пониманія интереса, совершенно правильно замѣчаетъ, что и неинтересное должно войти въ сферу интересовъ учащихся, но отнюдь не путемъ насилія и принужденія, а на почвѣ свободной дѣятельности ученика, благодаря сложившейся привычкѣ его къ умственному труду.

Поддерживать интересъ и прилежаніе задача—весьма трудная, особенно по отношенію къ наиболѣе даровитымъ ученикамъ, съ ярко выраженными интересами. Отъ такихъ интересовъ стра-

---

[1]) Тамъ же 381.
[2]) Тамъ же 382.
[3]) Тамъ же 383.
[4]) Тамъ же 383.

даетъ прилежаніе, которое, говоритъ Вильманъ, должно двигаться во всѣхъ направленіяхъ и требуетъ нѣкотораго педантизма[1]). Въ этомъ случаѣ, думаетъ онъ, можетъ оказать нѣкоторую помощь учебный планъ, если въ немъ учебныя занятія стоятъ во внутренней связи другъ съ другомъ, благодаря чему возбужденный интересъ можетъ дѣйствовать въ различныхъ направленіяхъ...[2])

Третьимъ условіемъ образовательной дѣятельности является благоразуміе, подъ которымъ Вильманъ разумѣетъ правильное пониманіе значенія этой дѣятельности[3]). Роль этихъ трехъ условій Вильманъ изображаетъ такъ: интересъ пріобрѣтаетъ, прилежаніе капитализируетъ, благоразуміе распоряжается собственностью. Интересъ подобенъ пчелѣ, собирающей медъ, прилежаніе уподобляется пчелѣ, строющей соты, благоразуміе — пчелиной маткѣ, воплощающей въ себѣ порядокъ и законность. По окончаніи юношескаго образованія прилежаніе должно обратиться къ профессіональной работѣ, интересъ тогда долженъ оставаться и предохранять отъ суженія кругозора, а благоразуміе должно будетъ ставить въ надлежащее равновѣсіе профессію и образованіе, работу и возвышающій отдыхъ[4]).

Связь интереса съ психологическими моментами въ процессѣ обученія, т. е. съ ходомъ обученія Вильманъ изображаетъ такъ:

Основными психологическими моментами въ процессѣ обученія по Вильману являются воспріятіе, пониманіе и примѣненіе. Въ популярномъ выраженіи эти моменты, или ступени обученія выражаются въ формѣ императивовъ: замѣть! пойми! запомни! посмотри! Съ внутренней стороны, со стороны психическихъ функцій этимъ императивамъ соотвѣтствуютъ: вниманіе,

---

[1]) Тамъ же 383—384.
[2]) Тамъ же 383—384.
[3]) Тамъ же 384.
[4]) Тамъ же 385

апперцепція, память, умѣніе [1]). Вниманіе по Вильману есть воспріятіе, связанное съ интересомъ. Апперцепція есть тоже воспріятія какого-либо духовнаго содержанія, совершающееся при посредствѣ воспроизведенныхъ представленій [2]). Учитель, говоритъ Вильманъ, долженъ заботиться о томъ, чтобы ученикъ воспринималъ учебные матеріалы съ интересомъ, чтобы онъ понималъ ихъ съ интересомъ и прилежаніемъ и примѣнялъ усвоенное съ прилежаніемъ [3]).

Примѣненіе, какъ ступень усвоенія, обладаетъ преимуществомъ передъ другими ступенями благодаря самодѣятельности ученика, проявляемой при этомъ. Эта ступень особенно способствуетъ возникновенію свободнаго интереса, вообще, обогащенію круга интересовъ [4]).

Въ заключеніе упомянемъ еще о нѣкоторыхъ методическихъ требованіяхъ, находящихся въ связи съ интересомъ:

Учитель, говоритъ Вильманъ, долженъ оставлять мѣсто дѣйствію личнаго элемента, сохранять свѣжесть стремленія къ ученію, оживлять интересъ учениковъ собственнымъ интересомъ [5]). У истиннаго же учителя, учителя по призванію, существуетъ прирожденное, инстинктивное стремленіе, прирожденный интересъ къ обученію другихъ [6]).

Учебный планъ долженъ примыкать къ ступенямъ юношескаго развитія и сообразоваться съ ростомъ и пробужденіемъ интересовъ [7]).

Пользуясь изображающимъ пріемомъ обученія, учитель долженъ ясно представлять себѣ, какія точки соприкосновенія съ

---

[1]) Тамъ же 386.
[2]) Тамъ же 387.
[3]) Тамъ же 386.
[4]) Тамъ же 368.
[5]) Тамъ же 379.
[6]) Тамъ же 9.
[7]) Тамъ же 380, 265 и слл.

кругомъ идей и интересовъ учениковъ имѣютъ тѣ учебные предметы, которые допускаютъ изображающую форму обученія. Отсюда, онъ долженъ знать кругъ идей и интересовъ учащахся [1]).

в). Критика воззрѣній Вильмана.

Критика воззрѣній Вильмана на интересъ. 1. Взгляды Вильмана на психическую природу интереса въ общемъ отличаются ясностью. Если не считать нѣкоторыхъ отдѣльныхъ выраженій его Дидактики, въ которыхъ терминъ интересъ выступаетъ, какъ равнозначущій съ любовью [2]), всюду интересъ понимается, какъ феноменъ волевого характера. Вильманъ, впрочемъ, подробно не старается выяснить психическую сторону интереса и тѣ слова его, которыя мы можемъ считать за опредѣленіе интереса: интересомъ мы называемъ расположеніе къ постояннымъ стремленіямъ, высказаны имъ случайно и помѣщены въ пояснительномъ примѣчаніи къ одному мѣсту его основного педагогическаго труда — Дидактики [3]). Обыкновенно термины—стремленіе и интересъ употребляются одинъ вмѣсто другого. Вслѣдствіе всего этого интересъ приходится понимать въ широкомъ смыслѣ, какъ стремленіе вообще. Онъ не является какимъ-либо своеобразнымъ стремленіемъ; если непосредственный интересъ къ ученію или интересъ къ образованію еще и можно разсматривать, какъ особый видъ стремленія, то уже подъ понятіе посредственнаго интереса, несомнѣнно, могутъ быть подведены любыя стремленія. Благодаря этому въ педагогикѣ Вильмана вполнѣ возможно обойтись безъ понятія интереса, такъ какъ для обозначенія того психическаго состоянія, которое обозначается терминомъ интересъ—имѣется болѣе опредѣленный терминъ—стремленіе. Хотя самъ Вильманъ и заявляетъ о своемъ несогласіи съ Гербартомъ, возвысившимъ, по его словамъ, интересъ до степени гносеологическаго принципа, все же и у самого Вильмана интересъ принадлежитъ къ основополагающимъ понятіямъ педагогики. Между тѣмъ,

---

[1]) Тамъ же 426.
[2]) Тамъ же 287, 378.
[3]) Тамъ же 84.

какъ мы уже выяснили, это понятіе безъ ущерба для дѣла можетъ быть совершенно опущено.

Конечно, мы могли бы, придерживаться буквально словъ Вильмана, правильнѣе, высказаннаго имъ въ бѣглой, попутной формѣ опредѣленія интереса и принять послѣдній, какъ опредѣленное, устойчивое расположеніе, настроеніе ума и чувства, порождающее стремленіе. Но тогда стремленіе, какъ психическая функція, должна носить производный характеръ, что явно противорѣчило бы психологическимъ воззрѣніямъ Вильмана [1]). Мало того, сопоставленіе многочисленныхъ мѣстъ, гдѣ говорится о стремленіи и объ интересѣ, съ ясностью свидѣтельствуетъ о томъ, что интересъ вездѣ употребляется для обозначенія стремленія вообще, и смыслъ отъ замѣны одного термина другимъ нигдѣ не мѣняется и не искажается [2]).

2. Поставивъ въ центрѣ образовательнаго процесса обученіе, т. е. передачу и усвоеніе содержанія образовательнаго матеріала, и указавъ, какъ необходимое условіе для нихъ, чтобы усвоеніе совершалось на почвѣ интереса и для интереса питомцевъ, Вильманъ въ то же время не выясняетъ точно взаимоотношенія между интеллектомъ и стремленіемъ. Благодаря этому обученіе не поставлено въ необходимую связь съ основной задачей воспитанія—созданіемъ многосторонне интересующейся личности съ нравственнымъ характеромъ. Объ этомъ уже было достаточно сказано выше.

3. Еще менѣе видна связь между интересомъ и чувствомъ. По отношенію къ непосредственному интересу чувства выступаютъ, какъ стимулъ интереса, какъ средство возбужденія и поддержанія его. Этотъ интересъ, говоритъ Вильманъ, возбуждается и питается прелестью получаемаго впечатлѣнія и удовольствіемъ духовнаго роста и созрѣванія [3]). Чувство движетъ и поддержи-

---

[1]) Тамъ же 75 и слл.
[2]) Тамъ же 8, 9, 11, 15, 18, 20, 21, 23, 28, 33 и т. д.
[3]) Тамъ же 8.

ваетъ интересъ къ ученію. Каково же отношеніе чувства къ другимъ видамъ интереса? Такія положенія какъ: настоящее усвоеніе есть фактъ не только интеллекта, но и сердца и связано съ чувствами..., правильно воспринимается то, что мы воспринимаемъ охотно, съ удовольствіемъ и любовью и т. д.[1]) не объясняютъ дѣла, а послѣднее положеніе даже и не вѣрно.

4. Существеннымъ признакомъ образованія Вильманъ признаетъ универсальность, равномѣрную многосторонность, гармонію, равновѣсіе различныхъ интересовъ[2]). Если это такъ, то возникаетъ съ необходимостью вопросъ о взаимоотношеніи между индивидуальностью и многосторонностью. Въ одномъ мѣстѣ Вильманъ выставляетъ требованіе: устанавливать согласіе между образованіемъ и индивидуальными задатками. Это требованіе онъ понимаетъ такъ: природная способность образуетъ кристаллизаціонное ядро, около котораго собираются въ видѣ лучей результаты духовнаго развитія и такимъ путемъ получается фигура, обусловливающая собою образованіе отдѣльныхъ членовъ, при чемъ въ одномъ направленіи оказывается возможное богатое развитіе, а въ другомъ незначительное увеличеніе и, самое большее, развѣ слабый придатокъ[3]). Такое пониманіе гармоніи образованія и индивидуальныхъ задатковъ выдвигаетъ, очевидно, на первый планъ послѣдніе и подъ равновѣсіемъ, по существу, разумѣется преобладанія, перевѣсъ ихъ. Но тогда, какъ примирить такое требованіе съ задачей образованія—равномѣрной многосторонностью? Правда, первое требованіе важнѣе въ глазахъ Вильмана второго[4]). Однако, все же дидактика Вильмана построена именно для осуществленія цѣлей—созданія универсальнаго характера, равномѣрной многосторонности и т. д. Особенно трудно примирить тѣ два взаимнопротиворѣчащія тре-

---

[1]) Тамъ же 287.
[2]) Тамъ же 58.
[3]) Тамъ же 59.
[4]) Тамъ же 58.

бованія, если мы примемъ во вниманіе тотъ фактъ, что, строго говоря, врядъ ли можно найти среди нормально одаренныхъ учащихся такихъ, у которыхъ нельзя было бы обнаружить какихъ-либо индивидуальныхъ задатковъ, природныхъ способностей. Въ другомъ мѣстѣ Вильманъ снова касается вопроса о связи многосторонности интереса съ индивидуальностью. Поддерживать интересъ и прилежаніе въ постоянной связи, говоритъ онъ, задача, лежащая на учителѣ которую иной разъ ему затрудняютъ именно болѣе даровитые ученики. Начинаетъ появляться ясно выраженный интересъ, но отъ него часто терпитъ ущербъ равномѣрность прилежанія; интересъ одностороненъ, а прилежаніе должно двигаться во всѣхъ направленіяхъ [1]) и пр. Въ этихъ словахъ говорится о возможности конфликта между природными задатками и влеченіями и многосторонностью, условіемъ которой является прилежаніе. Однако, мы не видимъ главнаго, въ чью пользу долженъ быть разрѣшенъ такой конфликтъ и вопросъ остается открытымъ.

5. Затѣмъ, насъ не можетъ не удивить то, что несмотря на свое несогласіе съ Гербартомъ относительно природы интереса [2]), возбужденіе интереса Вильманъ все же признаетъ, подобно Гербарту, цѣлью воспитанія, и вообще ученіе свое объ интересѣ часто излагаетъ, прибѣгая къ Гербартовской терминологіи [3]), что вноситъ лишь путаницу и неясность.

Всѣ перечисленные недочеты воззрѣній Вильмана на интересъ, касающіеся самихъ основъ ихъ, дѣлаютъ эти воззрѣнія непріемлемыми для педагогики, при этомъ мы оставляемъ въ сторонѣ рядъ возможныхъ замѣчаній по частнымъ вопросамъ: напримѣръ, отношеніе стремленія къ образованію въ собственномъ смыслѣ къ эстетическому интересу, особенное значеніе при обученіи въ періодъ болѣе зрѣлаго отрочества, т. е. въ періодъ,

---

[1]) Тамъ же 383.
[2]) Тамъ же 84.
[3]) Тамъ же 54, 58, 84, 368, 425 и др.

предшествующій половой зрѣлости посредственныхъ интересовъ, требованіе отъ ученика дѣлать примѣненіе усвоеннаго только съ прилежаніемъ, не опираясь на интересъ и т. п.

Е. Аккерманъ. 3. Е. Аккерманъ. Въ пониманіи психической природы интереса извѣстный Гербартіанецъ Е. Аккерманъ значительно уклонился отъ Гербарта и, вопреки прямымъ указаніямъ послѣдняго, онъ отожествилъ интересъ со стремленіемъ и желаніемъ. Свободный непосредственный интересъ, говоритъ Аккерманъ, возбуждаетъ желаніе и стремленіе или скорѣе онъ самъ есть желаніе и стремленіе... [1]) Въ другомъ мѣстѣ онъ выражается болѣе категорично: интересъ есть желаніе. Быстропроходящій интересъ—быстропроходящее желаніе, интенсивный и настойчивый интересъ есть интенсивное и настойчивое желаніе. Кто живо интересуется вещью, тотъ желаетъ ее [2]). Желаніе и стремленіе не являются еще волей, для этого надо, чтобы къ желанію присоединилось представленіе о достижимости желаемаго, объекта стремленія. Отсюда интересъ, т. е. желаніе для Аккермана—лишь корень воли. Какъ и для Гербарта, и для Аккермана конечная задача воспитанія—нравственный характеръ, нравственная воля. Главнымъ средствомъ воспитанія и для него—обученіе. Чтобы изъ знанія могла возникнуть воля, питомецъ долженъ прежде всего относиться къ изучаемымъ объектамъ съ интересомъ, т. е. онъ долженъ желать ихъ. Но этого мало онъ долженъ еще мочь достигать желаемаго. Интересоваться и мочь—вотъ два состоянія, ведущихъ отъ знанія къ волѣ [3]). Вслѣдствіе того что душевной жизнью питомца должны заправлять прежде всего представленія нравственнаго характера, пріобрѣтаемыя путемъ обученія, то слѣдовательно, эти представленія должны стать предметомъ интенсивнаго, постояннаго интереса, желанія. Пред-

---

[1]) E. Ackermann, Pädagogische Fragen. I. B. 2 Auf. Drezd. 1881. 1.

[2]) Тамъ же 2.

[3]) Тамъ же 2.

ставленія эти становятся для него цѣлью его стремленій. Цѣль эту питомецъ долженъ сознавать возможной и достижимой и для осуществленія ея долженъ научиться напрягать и примѣнять свои силы. Этимъ путемъ создается нравственная воля у питомца—ядро его нравственнаго характера. Таковъ смыслъ педагогическихъ воззрѣній Аккермана [1]).

Если по Гербарту состояніе заинтересованности должно измѣниться, чтобы возникло изъ него желаніе, то для Аккермана между желаніемъ и интересомъ отсутствуетъ всякое различіе. Здѣсь Гербартовское ученіе объ интересѣ дѣлаетъ нѣкоторый шагъ по пути упрощенія.

Какъ лучшее средство возбужденія и поддержанія свободнаго интереса Аккерманъ указываетъ самостоятельность учащихся. Особое значеніе имѣетъ свободная дѣятельность ребенка, соотвѣтствующая его склонностямъ и индивидуальнымъ задаткамъ [2]).

П. Наторпъ. 4. П. Наторпъ. На волюнтаристической точкѣ зрѣнія въ пониманіи природы интереса стоитъ и П. Наторпъ. Къ сожалѣнію въ его сочиненіяхъ мы встрѣчаемъ лишь случайныя, бѣглыя замѣчанія объ интересѣ. Изъ этихъ замѣчаній все же можно установить съ извѣстной ясностью, что для Наторпа интересъ—феноменъ волевого характера. Хотѣніе, говоритъ онъ въ своемъ главномъ педагогическомъ трудѣ, остается въ нашихъ глазахъ чѣмъ-то своеобразнымъ, быть можетъ, уже лежащимъ въ видѣ зародыша въ основѣ того, что называютъ интересомъ, оно имъ управляетъ, а не изъ него возникаетъ [3]).

Безъ сомнѣнія, надо, говоритъ онъ въ другомъ мѣстѣ своего того же труда, чтобы питомецъ чувствовалъ, что преподаваніе согрѣваетъ и заинтересовываетъ его [4]). И дальше поясняетъ по-

---

[1]) Тамъ же 2, 3, 19, 138—139.
[2]) Тамъ же 18, 17.
[3]) Соціальная педагогика. Рус. пер. Громбаха. Петр. 1911. 278.
[4]) Тамъ же 279.

слѣднюю мысль—преподаваніе должно возбуждать питомца къ участію въ работѣ по собственному желанію [1]). Однако, такой интересъ, возражаетъ Наторпъ Гербарту, уже находится подъ властью воли, а не создаетъ ее. Возникаетъ онъ всего вѣрнѣе изъ сосредоточеннаго занятія дѣломъ, изъ вспыхиванія познанія въ душѣ подростка, изъ освобожденія формирующей силы поднимающаго сознанія [2]).

Разсматривая факторы воспитательной дѣятельности, Наторпъ на ряду съ другими указываетъ и на интересъ. Чтобы упражненіе и ученіе были воспитывающими, т. е. формировали волю питомца, для этого у питомца прежде всего долженъ быть вызванъ интересъ; едва замѣтно развивающіяся вначалѣ силы влеченія должны быть приведены въ движеніе и какъ бы выведены изъ дремотнаго состоянія посредствомъ возбужденія, раздраженія, доставленія подходящихъ объектовъ [3]). Во всѣхъ этихъ словахъ [4]) интересъ выступаетъ лишь въ самомъ общемъ видѣ: какъ возбужденное состояніе воли, они свидѣтельствуютъ намъ о волевой природѣ интереса, но и только. Конечно, опираясь на нихъ, а также на психологическія и педагогическія воззрѣнія Наторпа, можно было бы построить теорію интереса, что, въ виду выдающагсся положенія, занимаемаго Наторпомъ въ педагогикѣ, могло бы представлять извѣстную цѣнность, но тогда такая теорія была бы не Наторповская, а лишь въ духѣ Наторпа, что составляло бы уклоненіе отъ принятой нами задачи.

П. Каптеревъ. 5. П. Каптеревъ. На волюнтаристической точкѣ зрѣнія стоитъ и русскій педагогъ Каптеревъ. Интересъ есть стремленіе къ опредѣленной дѣятельности. По своей природѣ онъ динамиченъ, активенъ... Главная черта въ интересѣ это стремленіе рабо-

---

[1]) Тамъ же 279.
[2]) Тамъ же 379.
[3]) Тамъ же 232.
[4]) Ср. уже упом. Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. I. 382.

тать въ направленіи даннаго предмета, увлеченіе этимъ предметомъ, подъемъ силъ и настроенія[1]). Питать интересъ къ какой-либо наукѣ, искусству, ремеслу... интересоваться тѣмъ или другимъ дѣломъ и пр., это значитъ быть въ состояніи противоположномъ равнодушію, разслабленію, вялости, неподвижности; это значитъ напрягаться, собирать силы и направлять физическую и духовную энергію по опредѣленному руслу, указываемому интересомъ[2]). Возникновеніе интереса Каптеревъ описываетъ такъ: прежде чѣмъ обнаружить стремленіе къ опредѣленной дѣятельности, нужно научиться дѣйствовать вообще, т. е. напрактиковаться въ самыхъ разнородныхъ опытахъ движеній... Попытавъ то ту, то другую работу, можно опредѣленно остановиться на одной, и предпочесть прочимъ, къ ней стремиться[3]). Основа интереса—врожденныя органическія свойства человѣка. Особенности въ строеніи нервныхъ центровъ и органовъ внѣшнихъ чувствъ, а равно разныхъ внутреннихъ органовъ, создаютъ предрасположеніе въ будущемъ къ тому или другому господствующему интересу[4]). Другой родъ вліяній составляетъ разнообразныя культурныя воздѣйствія со стороны семьи, школы, общества. При согласіи съ природными особенностями человѣка эти вліянія способствуютъ формированію интересовъ, при отсутствіи такого согласія они могутъ внести раздвоеніе, раздоръ въ душу человѣка и даже создать искусственные интересы, не свойственные данной природѣ человѣка[5]).

Сообразно съ содержаніемъ и важнѣйшими моментами въ развитіи интереса Каптеревъ даетъ слѣдующую классификацію ихъ: умственные интересы, эстетическіе, соціальные, волевые. Каждый интересъ, въ свою очередь, раздѣляется на нѣсколько

---

[1]) П. Каптеревъ, Дидактическіе очерки. 2 изд. Петр. 1915. 272—273.

[2]) Тамъ же 273.

[3]) Тамъ же 274.

[4]) Тамъ же 275.

[5]) Тамъ же 276.

подвидовъ. Такъ, умственные интересы могутъ быть: интересы къ фактамъ, ближайшимъ по мѣсту и времени, потомъ отдаленнымъ, интересы къ пониманію фактовъ. Эстетическіе интересы также распадаются на интересы къ фактамъ и пониманію. Соціальные—на семейные, къ товариществу, общественные въ широкомъ смыслѣ этого слова. Волевые расчленяются на интересы къ отдѣльнымъ навыкамъ и поступкамъ, интересъ личнаго самоуправленія, интересъ общественнаго самоуправленія [1]). Упоминается еще иное дѣленіе интересовъ: интересы внѣшнихъ чувствъ, памяти, разсужденій и спеціальные интересы [2]).

Школа должна во всей своей организаціи имѣть цѣлью помогать развитію всесторонннихъ фактическихъ и теоретическихъ интересовъ. Сообразно съ ходомъ развитія интересовъ въ младшихъ классахъ должны преобладать упражненія, направленныя на развитіе фактическихъ интересовъ, т. е. интересовъ къ фактамъ, въ старшихъ—на развитіе теоретическихъ интересовъ, интересовъ пониманія [3]). Дидактическія требованія, обусловленныя цѣлью образованія устойчивыхъ и энергичныхъ интересовъ, Каптеревъ выставляетъ такія: 1) всѣ культурные интересы нужно опирать на естественные, на послѣднихъ строить первые, примѣняясь возможно больше къ свойствамъ возрастовъ и отдѣльныхъ лицъ; 2) учебный курсъ долженъ быть содержательнымъ, дающимъ уму свѣтъ и бодрость и привлекательнымъ съ внѣшней стороны; 3) необходимо вызывать собственную самодѣятельную работу учащихся по предмету урока, какъ внутреннюю такъ и внѣшнюю.

Взглядъ Каптерева на интересъ не выдержанъ и противорѣчивый, то интересъ у него стремленіе, такимъ, по крайней мѣрѣ, онъ выступаетъ, когда авторъ старается установить самую природу интереса, то интересъ—чувство. Въ массѣ вещей

---

[1]) Тамъ же 278.
[2]) Тамъ же 337.
[3]) Тамъ же 280.

неинтересныхъ, говоритъ Каптеревъ, можно различить двѣ группы: вещи, возбуждающія неудовольствіе, страданіе, и потому имѣющія отрицательный интересъ, и вещи собственно безынтересныя, т. е. не возбуждающія ни удовольствія, ни неудовольствія[1]). Здѣсь интересъ—чувство. Затѣмъ, если интересъ есть стремленіе къ опредѣленной дѣятельности, т. е. въ немъ сказывается предпочтеніе, отдаваемое нами одной дѣятельности передъ другой, то какъ примиритъ также пониманіе интереса съ классификаціей интересовъ, стремящейся исчерпывающее указать всѣ вообще главнѣйшія направленія человѣческой дѣятельности. Всѣ перечисленные въ ней интересы должны быть возбуждены у дѣтей. Этимъ самимъ понятіе предпочтенія, опредѣленности въ направленіи дѣятельности ребенка какъ бы уничтожается. Интересъ оказывается просто стремленіемъ къ дѣятельности вообще, а не къ опредѣленной. По крайней мѣрѣ онъ этимъ долженъ стать при нормальномъ воспитаніи. Нельзя признать послѣдовательнымъ различеніе интереса къ общественному самоуправленію отъ общественнаго. Между тѣмъ первый отнесенъ къ волевымъ интересамъ, второй—къ соціальнымъ. Самое дѣленіе построено на различныхъ основаніяхъ. Не упомянуты религіозные интересы, мы затрудняемся рѣшить, куда ихъ надо отнести. Всѣ интересы со стороны ихъ содержанія Каптеревъ дѣлитъ на интересы къ фактамъ и къ пониманію фактовъ. Гдѣ же мѣсто стремленіямъ, или интересамъ къ творчеству: научному, художественному? Если первое еще съ трудомъ подводится подъ понятіе умственнаго интереса къ пониманію фактовъ, то второе трудно отнести къ эстетическимъ. Эстетическіе интересы также относятся или къ фактамъ, или къ пониманію ихъ. Дидактическія требованія, вызываемые интересомъ, слишкомъ общи и они не стоятъ въ связи съ пониманіемъ интереса, какъ стремленія

---

[1]) Тамъ же 87, см. также 88, 89.

V.

Теоріи многообразной и многосторонней природы интереса.

Во всѣхъ приведенныхъ выше ученіяхъ интересъ являлся психическимъ феноменомъ одного порядка, т. е. онъ относился только къ области или интеллектуальныхъ функцій нашего духа, или эмоціональныхъ, или волевыхъ. Слѣдовательно, изложенныя ученія признавали однородность природы интереса, какъ бы послѣднюю ни понимать.

Теперь мы должны перейти къ изложенію и разбору тѣхъ ученій, которыя или принимаютъ сложную природу интереса, т. е. разсматриваютъ послѣдній, какъ психическій феноменъ, въ составъ котораго входятъ разнородные, своеобразные психическіе элементы, принадлежащіе къ различнымъ функціямъ души и образующіе въ своемъ соединеніи одно цѣлое—интересъ, или подъ понятіе интереса подводятъ цѣлый комплексъ разнородныхъ психическихъ состояній. Такимъ образомъ, въ первомъ случаѣ терминъ—интересъ примѣняется для обозначенія сложнаго психическаго феномена, во второмъ—къ ряду несхожихъ, неоднородныхъ психическихъ феноменовъ. И въ томъ и въ другомъ случаяхъ природа интереса пріобрѣтаетъ многообразный характеръ.

Соединительнымъ звеномъ между ученіемъ о простой, однородной и многообразной природѣ интереса можно признать воззрѣнія Брентано. Къ понятію интереса у него отнесены тѣ психическія состоянія, которыя обыкновенно принимаются за основныя, своеобразныя, другъ на друга несводимыя—чувство и воля. Это обстоятельство роднитъ ученіе его съ теоріями о многообразномъ характерѣ интереса. Съ другой стороны, для Брентано и чувство и воля суть явленія одного порядка, онъ не усматриваетъ между ними различія, природа ихъ едина, оба—одинъ и тотъ же основной психическій феноменъ. Такой взглядъ дѣлаетъ родственнымъ ученіе Брентано изложеннымъ теоріямъ однородной природы интереса.

Къ теоріямъ, признающимъ многообразный характеръ интереса, должны быть отнесены нижеслѣдующія ученія, образующія отдѣльныя теченія даннаго направленія:

1. Ученіе Брентано, о которомъ уже было упомянуто выше.

2. Теоріи, принимающія интересъ за сложный феноменъ, состоящій изъ соединенія чувства и стремленія. Представителями такого теченія являются старо-Гербартіанцы: Вайтцъ, Штой, Дерпфельдъ, Штрюмпелль, Циллеръ и др., ново-Гербартіанцы: Кернъ, Рейнъ, Фрелихъ, Фогтъ, Гартманъ и пр. Изъ не-Гербартіанцевъ: Керрль, Регенеръ.

3. Теорія, усматривающая въ интересѣ соединеніе интеллектуальнаго элемента и стремленія. Сторонникомъ ея является Вундерле.

4. Ученія объ интересѣ, какъ феноменѣ, представляющемъ соединеніе всѣхъ трехъ своеобразныхъ, основныхъ сторонъ нашего я: интеллектуальной, эмоціональной и волевой. Къ представителямъ такого воззрѣнія на интересъ должны быть отнесены: Пульмеръ, Nagy, отчасти Мейманъ.

5. Теоріи, понимающія подъ интересомъ разнообразные, разнородные психическіе феномены. Сюда мы относимъ Лая, Рея, того же Меймана, Оффнера и др. Въ этомъ случаѣ терминъ интересъ прилагается для обозначенія цѣлаго ряда различныхъ психическихъ явленій.

Воззрѣнія Брентано.

1. Говоря о главныхъ видахъ душевной дѣятельности, Брентано указываетъ на три основныхъ, въ корнѣ отличныхъ другъ отъ друга, класса ихъ: представленія, сужденія и третій—душевныя движенія, интересъ или любовь. Послѣдніе три термина обозначаютъ одинъ классъ психическихъ феноменовъ. Самъ Брентано сознается, что для общаго обозначенія явленій этого класса неимѣется подходящаго выраженія въ языкѣ [1]). Терминомъ интересъ, говоритъ Брентано, преимущественно называютъ состоянія

---

[1]) F. Brentano, Psychologie vom empirischen Standpunkte I B. Leipz. 1874. 261, 262, 342.

которыя проявляются въ любознательности и любопытствѣ. На самомъ дѣлѣ вполнѣ соотвѣтствуетъ этому термину обозначеніе имъ пріятнаго и непріятнаго чувства, желанія, надежды, всякаго сознательнаго рѣшенія. Все это акты интереса, питаемаго къ чему-либо [1]). По Брентано, слѣдовательно, воля и чувство ссединяются въ одномъ классѣ психическихъ явленій. И то и другое можетъ быть названо интересомъ, они суть душевныя движенія, къ нимъ также можно примѣнить названіе любовь и ненависть [2]). Общій характеръ явленій этого рода состоитъ въ одобреніи или неодобреніи вещи, принятіи или непринятіи, отверженіи ея. Если въ процессѣ сужденія дѣло идетъ объ истинѣ или лжи, то здѣсь, говоритъ Брентано,—о цѣнности или ничтожности предмета, годности или негодности, пріятности или непріятности его [3]). Оцѣнка, составляюшая сущность указанныхъ феноменовъ, не представляетъ изъ себя актовъ познанія. Мы въ ней не приписываемъ незнакомому для насъ субъекту предиката—незначимый, но она выражаетъ лишь опредѣленное отношеніе психической дѣятельности къ содержанію ея. Здѣсь мы имѣемъ наше отношеніе къ объекту. Отношеніе же само покоится на внутреннемъ воспріятіи, сознаваемомъ нами, какъ чувство или желаніе, непосредственно [4]). Такое непосредственное переживаніе является единымъ судьей цѣнности предметовъ. Внутренній опытъ, по слсвамъ Брентано, заставляетъ насъ признать особый видъ отношенія къ содержанію психической дѣятельности, которое выражается словами: пріятный, непріятный, цѣнный, желаемый и пр.

Такимъ образомъ, чувство и воля показываютъ извѣстное наше отношеніе къ предметамъ. Это отношеніе можно назвать, думаетъ Брентано, интересомъ.

---

[1]) Тамъ же 263.
[2]) Тамъ же 263.
[3]) Тамъ же 312.
[4]) Тамъ же 314.

Въ ученіи Брентано надо отмѣтить прежде всего признаніе интереса за самостоятельный классъ психическихъ феноменовъ, включающій въ себя все то, что обычно называется чувствами и волей. Интересъ признается за основу оцѣнки вещей, явленій, правильнѣе онъ есть сама оцѣнка объектовъ. По Брентано оцѣнка вещей совершается со стороны красоты, истины, добра. Первая оцѣнка производится на почвѣ представляющей дѣятельности нашего духа, вторая на основѣ судящей, третяя на почвѣ чувствующей и хотящей [1]).

Сказаннымъ мы ограничимся. Строго говоря, по отношенію къ интересу у Брентано вопросъ можетъ идти не о томъ, какова природа интереса по его воззрѣніямъ, каково его значеніе для психической жизни и пр., такъ какъ интересъ здѣсь не есть особое состояніе нашего сознанія, о которомъ можетъ быть споръ, а о томъ, насколько удобно примѣненіе самого термина—интересъ для обозначенія третьяго основного класса психическихъ феноменовъ.

Интересъ—чувство со стремленіемъ.

2. Въ соотвѣтствіи съ приведенной выше схемой направленій въ ученіи о многообразной природѣ интереса мы должны теперь перейти къ разсмотрѣнію тѣхъ теорій, которыя въ основу интереса кладутъ чувство и стремленіе. Такой взглядъ на интересъ мы встрѣчаемъ, главнымъ образомъ, у многихъ прежнихъ и современныхъ послѣдователей Гербарта и у нѣкоторыхъ писателей не-Гербартіанцевъ, какъ Керрль, Регенеръ и пр. Чтобы избѣжать излишнихъ повтореній, мы при разсмотрѣніи воззрѣній Гербартіанцевъ будемъ держаться слѣдующаго порядка: изъ старыхъ послѣдователей Гербарта мы остановимся главнымъ образомъ на самомъ оригинальномъ и вліятельномъ—Т. Циллерѣ. Изъ ученій другихъ старо-Гербартіанцевъ по преимуществу будетъ изложено то, въ чемъ заключается уклоненіе ихъ отъ взглядовъ по данному вопросу Циллера. Что касается ново-Гербартіанства, то здѣсь прежде всего будетъ разсмотрѣно ученіе опять таки самаго выдающа-

[1]) Тамъ же 342.

гося и наиболѣе вліятельнаго среди современныхъ Гербартіанцевъ—В. Рейна. Кромѣ того мы остановимся еще на взглядахъ другихъ самостоятельныхъ и вліятельныхъ особенно въ области практики Гербартіанцахъ какъ: Кернъ, Уферъ, Гартманъ и на представителяхъ того направленія, которое исходитъ отъ извѣстнаго Общества Научной Педагогики и представлено такими сторонниками научной педагогики, какъ Фогтъ и Фрелихъ, и которое можетъ быть названо эклектическимъ Гербартіанствомъ.

Послѣ этого будутъ изложены воззрѣнія Керрля и Регенера.

Воззрѣнія на интересъ Т. Циллера.

I. Ученіе объ интересѣ Т. Циллера.

А). Психологія интереса. а) Природа интереса.

Психологія интереса. Интересъ, опредѣляетъ Циллеръ, есть стремленіе, связанное съ чувствомъ[1]). Онъ душевное состояніе, которое постоянно наполняетъ нашу душу наслажденіемъ и побуждаетъ насъ къ безпрестанному самодѣятельному движенію впередъ къ достиженію все новыхъ и болѣе высокихъ цѣлей[2])... Онъ особый родъ вниманія—непроизвольное вниманіе[3])... Интересъ есть свободно, непроизвольно возникающее душевное состояніе, обнаруживающееся въ чувствѣ легкости и удовольствія, силы и увѣренности; состояніе свободное отъ ложной и опасной тенденціи направляться на будущее и жепать овладѣть этимъ будущимъ[4]), т. е. направляться на то, чѣмъ еще не обладаетъ человѣкъ, но что желаетъ пріобрѣсти для себя. Подобно желанію и хотѣнію интересъ относится къ понятію стремленія вообще[5])... Онъ состояніе противоположное—равнодушію, активное, дѣятельное. Интересъ корень и зерно воли. Онъ необходимый переходъ представленія въ хотѣніе[6]).

---

[1]) T. Ziller, Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik. Leipz. 1876. 319.

[2]) Тамъ же 151.

[3]) Тамъ же 266—267.

[4]) Тамъ же 311—312.

[5]) Его же, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2 Auf. 316.

[6]) Vorles. 151, 266, 267 и др., Grundl. 318 и др.

Изъ всѣхъ этихъ описаній и опредѣленій интереса остановимся прежде всего на первомъ, какъ самомъ краткомъ и наиболѣе ясномъ Интересъ есть стремленіе и чувство. Чтобы выяснить природу интереса, мы должны уяснить себѣ характеръ и сущность стремленія и чувства, въ своей совокупности составляющихъ одно цѣлое—интересъ. Подъ понятіе стремленія вообще подходятъ интересъ, желаніе, хотѣніе. Въ виду того, что хотѣніе есть лишь видъ желанія, мы, чтобы понять сущность интереса, какъ стремленія, должны выяснить черты различія между нимъ и желаніемъ. Это различіе Циллеръ описываетъ такъ:

Желаніе распоряжается своимъ предметомъ, оно хватается за него, привлекаетъ его къ себѣ. Оно направлено на будущее, ищетъ и стремится къ этому будущему, къ тому, чѣмъ еще оно не обладаетъ, что далеко отъ него. Желаніе полно нетерпѣнія, нетерпѣливаго порыва освободиться отъ стѣсненій и препятствій. Желаніе ищетъ овладѣть предметомъ, присвоить его себѣ, сдѣлать его своимъ [1]). Оно преходящее состояніе, неустойчивое, съ достиженіемъ желаемаго оно угасаетъ [2]). Въ противоположность желанію интересъ прилѣпляется къ объекту, онъ отдается съ живостью предмету, направляется на настоящее, будь то чувственное, мысленное и пр., не ищетъ овладѣть предметомъ, но стремится отдаться ему; онъ хотя и дѣятельное состояніе духа, но полонъ спокойствія и терпѣнія. Онъ отсюда остается лишь на первой ступени стремленія, стоитъ въ началѣ его. Вмѣстѣ съ желаніемъ и дѣйствіемъ интересъ образуетъ цѣлое стремленія [3]). Онъ длительное, устойчивое отношеніе стремящагося субъекта къ предмету [4]).

Изъ этого противопоставленія интереса желанію вытекаетъ, что самое понятіе интереса Циллеръ строитъ на почвѣ разли-

---

[1]) Grundl. 318.
[2]) Тамъ же 335, Vorles 208.
[3]) Grundl. 318.
[4]) Тамъ же 335.

ченія желанія—стремленія къ овладѣнію объектомъ—и стремленія къ объекту безъ такого намѣренія овладѣть имъ [1]). Интересъ просто стремленіе духа къ привлекающему его объекту. Духъ, внѣ давленія извнѣ, самъ собой приводится въ движеніе въ направленіе къ объекту, внутренне отдается ему. Для этого, конечно, объектъ сначала долженъ привлечь къ себѣ вниманіе. Оттого-то вниманіе, въ своей непроизвольной формѣ, Циллеръ и называетъ корнемъ, откуда развивается интересъ [2]). Послѣ того, какъ духъ сосредоточился на объектѣ, начинается дальнѣйшая дѣятельность его, вызванная этимъ объектомъ. Духъ занятъ имъ и вотъ тутъ при благопріятныхъ условіяхъ и возникаетъ стремленіе не прекращать такой дѣятельности, производить ее и дальше, расширять и углублять ее. О природѣ стремленія, лежащаго въ основѣ интереса, всего лучше судить по происхожденію интереса. Интересъ выростаетъ на почвѣ апперцептивной дѣятельности, изъ корня апперцептивнаго вниманія, т. е. на почвѣ умственнаго процесса, расширяющаго, упорядочивающаго, вообще образующаго и организующаго кругъ представленій, со всѣми модификаціями послѣднихъ, отсюда, интересъ есть, слѣдовательно, стремленіе интеллектуальнаго характера [3]). Онъ—стремленіе непрестанно продолжать производить и осуществлять интеллектуальную дѣятельность. Въ немъ обнаруживается стремящаяся, активная, самодѣятельная сторона интеллекта, благодаря которой возможно свободное, само себя опредѣляющее образованіе, или созиданіе всей духовной жизни. Послѣднее обстоятельство возможно, конечно, при интеллектуалистической психологіи Циллера. Описанный выше характеръ стремленія и подалъ поводъ Циллеру назвать непосредственный интересъ безкорыстнымъ стремленіемъ, не преслѣдующимъ эгоистическихъ цѣлей, началомъ, первой ступенью стремленія, въ своемъ дальнѣйшемъ раз-

---

[1]) Ср. Ostermann, Irrtümer и т. д. 204.
[2]) Vorles. 266—267.
[3]) Grundl. 361.

витіи становящимся дѣйствіемъ. Здѣсь мы имѣемъ возбужденіе духа, движеніе его, но далеко на отличающееся той силой, какой обладаютъ желаніе и хотѣніе. Въ немъ духъ стремится уразумѣть, постичь предметъ, перейти отъ него затѣмъ къ другому и т. д., тамъ—овладѣть предметомъ, воплотить то, что лишь представляется, въ дѣйствіе.

Второй моментъ интереса составляютъ чувства. Эти чувства суть радость отъ занятія предметомъ, удовольствіе, доставляемое познавательной дѣятельностью, какъ таковой. При удачной апперцепціи новое, получая освѣщеніе отъ болѣе старыхъ группъ представленій, пріобрѣтаетъ свой истинный смыслъ, правильное уразумѣніе, оно производитъ сильное впечатлѣніе, вызываетъ живое чувство [1]). Отсюда возникаетъ радость отъ уразумѣнія, удовольствіе отъ удачной плодотворной познавательной дѣятельности. Особенное удовольствіе, чувство силы и удачи возникаетъ при обнаруженіи творческой дѣятельности въ процессахъ фантазіи, на высшей ступени апперцепціи. Во всѣхъ этихъ чувствахъ, говоритъ Циллеръ, коренится ввутренняя потребность, влекущая насъ къ объектамъ, о которыхъ мы знаемъ, что они даются намъ легко, возбуждаютъ удовольствіе, что при занятіи ими мы сознаемъ и чувствуемъ свою духовную силу [2]). Школьная жизнь не должна представлять въ воспоминаніяхъ питомца рядъ непріятныхъ чувствъ. Предметы должны легко даваться ученику, доставлять ему удовольствіе и радость, будить потребность заниматься тѣмъ, что легко дается, возбуждаетъ удовольствіе, формальное чувство силы и умѣнія [3]). Отсюда интересъ и есть, по словамъ Циллера, непроизвольно возникающее душевное состояніе, обнаруживающееся въ чувствѣ легкости и удовольствія, силы и увѣренности [4]). Изъ описаній этихъ

---

[1]) Vorles. 290—291.
[2]) Тамъ же 207.
[3]) Тамъ же 206.
[4]) Тамъ же 310.

чувствъ видно, что они суть интеллектуальныя чувства, радость познанія, удовольствіе отъ интеллектуальной дѣятельности, какъ таковой. Они возникаютъ не на почвѣ сознанія овладѣнія предметомъ, достиженія желаемаго и пр., а только отъ самого процесса познанія. Такимъ образомъ, интересъ мы можемъ опредѣлить, какъ стремленіе къ познавательной дѣятельности, связанное съ интеллектуальными чувствами. Въ немъ кроется потребность познавать и испытывать радость познанія.

Условіемъ возникновенія интереса Циллеръ считаетъ апперцепціонное вниманіе. Вниманіе, вообще, Циллеръ опредѣляетъ такъ же, какъ и Гербартъ. Оно расположеніе духа къ приросту представленій. Подобно Гербарту Циллеръ различаетъ два вида вниманія: произвольное, предполагающее волю, и непроизвольное, возникающее внѣ вліянія воли. Непроизвольное вниманіе и есть интересъ или, какъ правильнѣе выражается далѣе Циллеръ, источникъ, условіе интереса [1]). Непроизвольное вниманіе, въ свою очередь, распадается на примитивное, обусловливаемое силой раздраженія, свѣжестью впечатлѣнія и пр. [2]), и на апперцепціонное, образующееся на почвѣ репродукціи представленій. Первое является предпосылкой для второго, послѣднее же и есть истинный источникъ, непосредственный источникъ интереса [3]). Въ актахъ апперцепціоннаго вниманія, что то же апперцепціи, между тѣмъ и другимъ понятіями Циллеръ, какъ и Гербартъ, различій не дѣлаетъ, новое репродуцируетъ родственныя ему массы представленія, оно сливается съ ними. Болѣе старыя массы представленій вступаютъ съ нимъ во взаимодѣйствіе, на этой почвѣ устанавливаются новыя отношенія между представленіями, развиваются новыя образованія. Здѣсь умственная дѣятельность достигаетъ значительность степени активности и самодѣятельности. Благодаря воздѣйствію на новое болѣе старыхъ группъ представленій, мы уже

---

[1]) Тамъ же 266, 267, 289.
[2]) Тамъ же 266—289.
[3]) Тамъ же 289.

знаемъ, новое получаетъ правильное освѣщеніе, особый смыслъ, полное уразумѣніе, оно производитъ глубокое впечатлѣніе, возбуждаетъ живое чувство. Все это не заключается въ самомъ содержаніи новаго, а является продуктомъ обработки его при помощи старыхъ группъ представленій. Оно все составляетъ продуктъ уже сложившейся духовной жизни и духовной дѣятельности человѣка. Къ тому, что не находитъ точекъ соприкосновенія со старыми группами представленій, что не можетъ быть освѣщено ими, къ тому мы глухи и равнодушны [1]). Такимъ образомъ, въ процессѣ апперцепціи духъ непринужденно выводится изъ состоянія равновѣсія и равнодушія, онъ воспринимаетъ, репродуцируетъ, создаетъ и пр., и если дѣятельность его протекаетъ свободно, незатрудненно, не встрѣчая препятствій, она не станетъ прекращаться, а наоборотъ будетъ развиваться все дальше и дальше. Чувство удовольствія, вызываемое пониманіемъ воспринимаемаго, расширеніемъ своего познанія, сознаніемъ удачи, силы, легкости поддерживаютъ и усиливаютъ эту дѣятельность и не даютъ ей возможности угаснуть. Изъ этого-то толчка, которымъ является апперцепція, выводящаго духъ изъ равновѣсія и равнодушія и приводящаго къ самодѣятельности, въ движеніе, и образуется интересъ [2]). Другими словами, отсюда возникаетъ стремленіе снова и снова перцепцировать, апперцепировать, переходить отъ одного новаго къ другому, постоянно двигаться впередъ, не успокаиваться и т. д.

Въ нѣкоторомъ противорѣчіи съ такимъ пониманіемъ интереса стоятъ тѣ слова Циллера, въ которыхъ онъ высказывается объ интересѣ, какъ обязанности, долгѣ питомца. Мы, говоритъ онъ, должны признать истинный интересъ долгомъ питомца, т. е. интересъ, свободный, безкорыстный, когда воспитанникъ безъ примѣси какихъ-либо мотивовъ увлеченъ силой пред-

---

[1]) Тамъ же 290—291.

[2]) Тамъ же 311.

мета [1]). Если интересъ есть стремленіе къ умственной дѣятельности ради самой дѣятельности, если чувство, связанное съ такимъ стремленіемъ, вызывается ни чѣмъ инымъ, какъ самой же этой дѣятельностью, то, слѣдовательно, мотивомъ интереса является самъ же интересъ, а не долгъ или обязанность. Самое понятіе интереса, какъ самодѣятельнаго состоянія духа вслѣдствіе захвата его предметомъ, не совмѣстимо съ признаніемъ за основу его долга. Интересъ тогда пріобрѣтаетъ иной характеръ и становится непохожимъ на то состояніе, о которомъ Циллеръ все время говоритъ. Несомнѣнно, что безъ натяжекъ примирить это противорѣчіе не возможно. Впрочемъ, если исходить изъ идеи совершенства, то для питомца дѣйствительно возникаетъ обязанность безкорыстнаго стремленія къ развитію и образованію. Во всякомъ случаѣ, Циллеръ вездѣ подъ интересомъ понимаетъ то состояніе, о которомъ шла рѣчь выше.

Когда, говоритъ Циллеръ, въ какой-либо области возникаетъ интересъ, онъ идетъ впередъ въ ней, здѣсь растутъ знанія и умѣнія, интересъ не стоитъ на мѣстѣ. Каждый шагъ въ движеніи впередъ долженъ быть закрѣпленъ. Иначе невозможно дальнѣйшее движеніе. Отсюда необходимость пользоваться памятью. Къ услугамъ питомца всегда должно быть на лицо все выученное, оно должно съ легкостью воспроизводиться. Безъ богатой памяти у воли будетъ отсутствовать матеріалъ, откуда она должна черпать [2]). Такимъ образомъ, память есть второе условіе интереса.

b) Роль интереса въ душевной жизни.

Психологическое значеніе интереса.

Основное значеніе интереса въ душевной жизни опредѣляется тѣмъ, что интересъ есть корень и зерно, откуда развивается воля. Подобно чувствамъ, воля есть продуктъ представленій. Сознательная, разумная воля, воля, опирающаяся на продуманные и прочувствованные принципы, твердая, всегда сама съ

---

[1]) Grundl. 361.

[2]) Vorles. 318—319.

собой согласная, образуется лишь въ организованномъ, упорядоченномъ кругу представленій. Каковъ кругъ представленій у человѣка, таковы его стремленія и дѣйствія [1]). Съ представленіемъ воли, которая понимается Циллеромъ въ духѣ Гербарта, соединяется прежде всего цѣль [2]). Затѣмъ цѣнность, значимость того, на что направляется хотѣніе. Предметъ его для насъ цѣненъ, мы предпочитаемъ его всѣмъ другимъ, занятіе имъ доставляетъ удовольствіе [3]). Третье, что соединяется съ представленіемъ воли, это непрестанное стремленіе впередъ. Воля не есть состояніе покоя, подобно чувству; она не довольствуется тѣмъ, чего уже достигла, но постоянно ширится, движется все къ новымъ и новымъ цѣлямъ [4]). Четвертое—господство тѣхъ представленій, изъ которыхъ выростаетъ воля, хотѣніе, и съ которыми соединяется для насъ цѣнность, надъ всѣми другими представленіями и ихъ продуктами. Они должны подчинить себѣ всѣ душевныя силы. Такія представленія должны быть сильными, крѣпкими. Съ ними мы должны освоиться. Эти представленія должны путемъ частой репродукціи, путемъ установленія многообразныхъ широкихъ связей съ другими представленіями стать еще болѣе крѣпкими. Они не должны стоять изолированно другъ отъ друга, но должны быть организованы въ группы, ряды, представляющіе въ своей совокупности одно цѣлое. Внутри каждой группы все должно быть расчленено, упорядочено, систематизировано. При такихъ условіяхъ тѣ представленія, которыя должны занять преобладающее мѣсто, будутъ подлинными силами, заправляющими всей душевной жизнью, подчиняющими своему вліянію всѣ части и уголки духовнаго міра питомца. Вліяніе ихъ будетъ и длительнымъ и устойчивымъ [5]). Сильныя, связанныя съ пріятнымъ чув-

[1]) Grundl. 167, 225, Vorles. 77—83, 115, 116, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. 2 Auf. v. O. Ziller. Langens. 1901. 87, 90 и др.

[2]) Vorles. 140.

[3]) Тамъ же 146.

[4]) Тамъ же 147.

[5]) Тамъ же 151.

ствомъ, пребывающія постоянно въ ясности массы представленій непремѣнно надо образовать въ душѣ питомца, если мы желаемъ, чтобы питомецъ не только зналъ, но и хотѣлъ и дѣйствовалъ, т. е. если мы хотимъ создать у него волю. Возможность образованія такихъ массъ представленій, возможность преобладанія ихъ и вліянія на всю душевную жизнь обусловливается интересомъ. Онъ, по словамъ Циллера, есть душевное состояніе, которое лежитъ въ основѣ всѣхъ другихъ состояній кромѣ воли, и которое наполняетъ насъ непрестаннымъ чувствомъ наслажденія и побуждаетъ къ самостоятельному движенію впередъ все къ новымъ и болѣе высокимъ цѣлямъ. Онъ зерно и корень воли [1]). Благодаря ему питомецъ пріобрѣтаетъ широкій, упорядоченный кругъ представленій, представленія на которыя направленъ интересъ становятся особенно ясными и крѣпкими и сами собой и въ силу связей и поддержки другими представленіями, съ ними связывается чувство удовольствія, они производятъ сильное впечатлѣніе на питомца, становятся движущими его силами. Знаніе тогда является не мертвымъ запасомъ свѣдѣній, но живой силой, способной воплотиться въ дѣйствіе, дѣйствительность. Въ этомъ сказывается все значеніе интереса для психической жизни питомца. Интересъ подлинный необходимый переходъ знанія въ волю.

Въ вопросахъ о видахъ интереса Циллеръ примыкаетъ къ Гербарту.

В). Педагогика интереса.

Педагогика интереса. Цѣль воспитанія по Циллеру религіозно-нравственный характеръ [2]). Этой цѣли служатъ обученіе и дисциплина. Вслѣдствіе того, что основу характера составляетъ воля, и воля, подобно чувствамъ, есть продуктъ представленій, возникаетъ въ кругу представленій, то способствовать образованію круга представленій, создавая его, обрабатывая такъ, чтобы изъ него могла возникнуть опирающаяся на убѣжденіе воля лич-

---

[1]) Тамъ же 151.
[2]) Тамъ же 114.

ности, разумная воля, широкообъемлющая, соединенная съ религіознымъ чувствомъ—значитъ создавать условія для возникновенія воли и характера. Такую задачу выполняетъ обученіе, при томъ воспитывающее [1]). Обученіе, какъ матеріаломъ, пользуется знаніями и умѣніями, но и тѣ и другія выступаютъ лишь, какъ средства, а не самоцѣль. Отсюда каждый часъ занятій учителя съ питомцемъ, всякій урокъ долженъ служить не задачѣ расширить, укрѣпить и сообщить какое-либо знаніе или умѣніе, но служить основной цѣли—образованію воли [2]). Мы уже знаемъ, что воля возникаетъ среди круга представленій. Лишь обладающій обширнымъ упорядоченнымъ кругомъ представленій, т. е. лишь при широко и глубоко развитой интеллектуальной жизни питомецъ можетъ стать добродѣтельнымъ. Тупые люди, говоритъ Циллеръ, не могутъ быть добродѣтельными [3]). Отсюда главная задача обученія организовать такъ кругъ представленій, чтобы изъ него, какъ слѣдствіе, какъ продуктъ его могли явиться воля и характеръ. Изъ предыдущаго извѣстна роль интереса при образованіи воли. Онъ необходимое условіе, предпосылка ея, поэтому главная задача обученія рѣшается путемъ непрестаннаго возбужденія многосторонняго равномѣрнаго интереса. Такимъ образомъ, интересъ является основной задачей обученія. Онъ цѣль обученія и въ то же время средство воспитанія, понимаемаго, какъ процессъ образованія религіозно-нравственнаго характера. Впрочемъ, въ послѣднемъ случаѣ онъ имѣетъ и самостоятельное значеніе въ области цѣли. Понятіе религіозно-нравственнаго характера обнимаетъ между прочимъ и идею совершенства, требующую многосторонняго образованія. Этой цѣли также служитъ интересъ [4]).

---

[1]) Тамъ же 115.
[2]) Тамъ же 116, 118, 139.
[3]) Grundl. 407.
[4]) Ср. Vorles. 199.

Мы не станемъ останавливаться на выясненіи подробностей въ вопросѣ объ интересѣ, какъ телеологическомъ принципѣ. Объ этомъ уже достаточно было сказано при изложеніи воззрѣній Гербарта, Вильмана, Вальземана, особенно послѣдняго, строго придерживающагося въ этомъ отношеніи Циллера.

Телеологическое значеніе интереса у Циллера, однако, нѣсколько умалено по сравненію съ тѣмъ, что мы находимъ у Гербарта и его послѣдовательныхъ сторонниковъ. Гербартъ признавалъ, что возбужденіемъ интереса въ достаточной степени обезпечивается созданіе нравственнаго характера. Циллеръ не возлагаетъ столько надеждъ на интересъ, какъ таковой. Самъ по себѣ онъ не можетъ обезпечить преобладаніе нравственнаго круга представленій надъ всѣми другими. Поэтому рядомъ съ интересомъ Циллеръ ставитъ концентрацію. Лишь при условіи ея осуществленія интересъ ведетъ къ нравственному характеру. Задача концентраціи дать преобладаніе опредѣленному кругу представленій въ душѣ ребенка, въ данномъ случаѣ религіозно-нравственному. Такой кругъ представленій долженъ составлять центръ всего міра представленій и на его созданіе должны быть направлены прежде всего усилія преподавателя, онъ долженъ брать перевѣсъ надъ всѣми другими [1]). Это ведетъ къ установленію извѣстнаго порядка и опредѣленнаго взаимоотношенія между предметами обученія. Не всѣ предметы въ этомъ отношеніи имѣютъ равную цѣнность, одинаковое значеніе. Центральное мѣсто среди образовательнаго матеріала занимаетъ тотъ матеріалъ, который долженъ способствовать непосредственно образованію нравственнаго міровоззрѣнія (Gesinnungsstoff). Этотъ матеріалъ прежде всего представляется науками историческаго характера. Источникомъ нашего міра представленій является обхожденіе и опытъ съ наблюденіемъ. Представленія, происходящія изъ перваго источника, должны занимать господствующее положеніе. Расширеніе круга такихъ представленій, пополненіе, исправленіе его, упоря-

[1]) Тамъ же 136.

дочиваніе и пр. совершается при посредствѣ обученія на историческомъ матеріалѣ [1]). Чтобы питомецъ имѣлъ возможность обладать силами и средствами для осуществленія своихъ хотѣній и дѣйствій, онъ долженъ постичь и уразумѣть природу. Обученіе должно организовать и тотъ кругъ представленій, источникомъ котораго служатъ наблюденіе и опытъ, т. е. организовать представленія, касающіяся природы [2]). Историческое и естественно-историческое знаніе образуютъ первый рядъ, первый кругъ учебныхъ предметовъ. Второй кругъ составляютъ языки, математика и рисованіе [3]). Третій концентръ образуютъ: географія, гимнастика, техническія умѣнія и знанія, пѣніе [4]).

Всѣ перечисленные предметы должны стать объектами изученія одновременно [5]).

Ученіе о концентраціи не только умаляетъ значеніе интереса, какъ условія образованія воли, но оно несомнѣнно стоитъ и въ нѣкоторомъ противорѣчіи съ требованіемъ возбужденія равномѣрнаго интереса. Безъ натяжки примирить оба принципа невозможно. Кромѣ изложенной выше концентраціи, понимаемой, какъ группированіе образовательнаго матеріала вокругъ одного предмета, Циллеръ знаетъ еще другую, болѣе высокую—концентрацію всего многообразія представленій въ данной личности питомца, группировка матеріала вокругъ одного центра—личности ребенка [6]). Этой концентраціи мы коснемся ниже.

Интересъ, какъ методическій и дидактическій факторъ. Учебный планъ Циллера построенъ на двухъ предпосылкахъ: разнообразіи и множествѣ знаній и умѣній, съ одной стороны, и при-

---

[1]) Тамъ же 162.
[2]) Тамъ же 167.
[3]) Тамъ же 176, 182.
[4]) Тамъ же 193.
[5]) Тамъ же 197.
[6]) Тамъ же 199. C. Shmid, Die Hauptforderungen der Herbart-Zillerschen Unterrichtslehre. Esslingen. 1889. 3.

знаніи знанія и умѣнія средствомъ для воли, и не педагогической цѣлью [1]). Ближайшія опредѣленія учебный планъ заимствуетъ изъ понятія концентраціи. Если у Гербарта учебный планъ опредѣляется исключительно интересомъ, то у Циллера кромѣ интереса обусловливающую роль играетъ еще и идея концентраціи. Это мы должны отмѣтить.

Относительно значенія интереса для методики мы распространяться не станемъ. Все, что благопріятствуетъ апперцепціи, то, говоритъ Циллеръ, благопріятствуетъ и возбужденію интереса. И это понятно, если мы припомнимъ, что апперцепція, апперцепціонное вниманіе—источникъ интереса. Здѣсь, слѣдовательно, должны имѣть мѣсто и поддержаніе самодѣятельности питомца, и присоединеніе новаго лишь къ старому, и предварительное возбужденіе и репродукція путемъ указанія на цѣль урока апперцепирующихъ массъ или круговъ представленій, помощью которыхъ будетъ питомецъ апперцепировать новое и пр. Упомянемъ теперь о томъ, что составляетъ одно изъ центральныхъ мѣстъ въ педагогикѣ Циллера, а затѣмъ и его сторонниковъ—объ ученіи о культурныхъ ступеняхъ. Въ основѣ этихъ ступеней лежитъ, какъ извѣстно, мысль, что духовное развитіе индивидуума соотвѣтствуетъ духовному развитію рода. Апперцепція ребенка, слѣдовательно, развивается такъ же, какъ она развивалась у рода. Такимъ образомъ, если мы желаемъ, чтобы акты апперцепціи протекали у питомца правильно, чтобы предлагаемый матеріалъ онъ могъ осмыслить, могъ воспринять съ интересомъ, мы должны рѣшить предварительно вопросъ о томъ, какой духовный матеріалъ и въ какомъ порядкѣ создавался народомъ и затѣмъ вести соотвѣтствующимъ образомъ питомца. Если первая ступень въ развитіи народа была ступенью поэтическаго пониманія міра и если продуктомъ ея являются сказки, то отсюда такую ступень въ развитіи духа проходитъ и ребенокъ и наиболѣе подходящимъ и соотвѣтствующимъ его пониманію, его

[1]) Vorles. 118, 198.

апперцепціи, вообще, развитію являются сказки и т. п.[1]). Мы не будемъ останавливаться на этомъ ученіи Циллера, для нѣкоторыхъ представляющимся геніальнымъ, другимъ—ложнымъ и непріемлемымъ, замѣтимъ только, что это ученіе обусловливается не столько психологіей ребенка, сколько соображеніями этическими, какъ то думаетъ Залльвюркъ, или метафизическими и біологическими[2]). Несомнѣнно, опредѣляющая роль интереса относительно учебнаго плана этимъ ученіемъ Циллера тоже нѣсколько умалена.

Не обходитъ Циллеръ и вопроса объ отношеніи между многосторонностью интереса, съ одной стороны, и индивидуальностью, а также единствомъ сознанія, съ другой.

Воспитаніе должно съ уваженіемъ относиться къ индивидуальности[3]), и насколько возможно, оно должно принимать во вниманіе особенности питомца, понято, поскольку то позволяютъ цѣли воспитанія[4]). Но также воспитаніе должно стремиться осуществлять на каждомъ воспитанникѣ свои цѣли, стараться, насколько возможно, исправлять природные недостатки дѣтей, а также путемъ искусственныхъ мѣръ и пріемовъ усиливать, развивать тѣ стороны, которыя отъ рожденія у дѣтей оказываются слабыми. Индивидуальность понимается Циллеромъ, какъ одна изъ сто-

---

[1]) Тамъ же 198, 199, 200, 213, Grundl. 427, 428, 455 456 и др.

[2]) K. Lange, Über Apperzeption. 3 Auf. 124, П. Наторпъ, Соціальная педагогика 303, Д. Болдуинъ, Духовное развитіе дѣтскаго индивидуума и человѣческаго рода. Ч. I. Рус. пер. М. 1911. 1—39, J. Kleinsorge, Beiträge zur Geschichte der Lehre vom Parallelismus der Individual-und Gesamtentwicklung. Jena. 1900, O. Willmann, Pädagog. Vorträge 17—52, E. Sallwürk, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Langens. 1887, Его же, Das Ende der Zillerschen Schule. Frankf. a. M. 1904. 28—32 и др.

[3]) Vorles. 68, 69, 72, 75.

[4]) Тамъ же 75.

ронъ душевной жизни[1]). Поскольку же не препятствуютъ общія задачи обученія и воспитанія, эта сторона должна быть не подавляема, а, наоборотъ, развиваема. Индивидуальная жизнь питомца, говоритъ Циллеръ, должна выражаться, какъ только возможно, похарактернѣе. Всякій ребенокъ въ правѣ говорить языкомъ, ему одному свойственнымъ, апперцепировать по своему и т. д., всякаго надо обсуждать и судить по его мѣрѣ[2]).

Однако, Циллеръ отвергаетъ всякую мысль о необходимости предоставить дѣтямъ полную свободу индивидуальнаго развитія. Дѣти, говоритъ онъ, не должны быть, какъ того хотѣлъ Руссо, предоставлены вполнѣ своей индивидуальности[3]).

Въ этомъ вопросѣ Циллеръ, какъ мы видимъ, держится всецѣло точки зрѣнія Гербарта.

Единство сознанія питомца сохраняется, несмотря на требованіе возбужденія многосторонности интереса, путемъ примѣненія принципа культурно-историческаго развитія обученія. Сюда относится: анахронистическое изученіе литературныхъ произведеній, свѣтская исторія должна быть представлена, какъ продолженіе библейской и т. п. Отдѣльныя части образовательнаго матеріала должны приводиться въ связь одна съ другой, самые интересы въ ихъ основныхъ видахъ должны находиться въ равновѣсіи и т. д. Самый методъ долженъ способствовать примиренію многосторонности и единства сознанія. Въ этомъ отношеніи аналитическій методъ по Циллеру—наилучшій[4]).

C). Критика воззрѣній Циллера.

Критика воззрѣній Циллера на интересъ.

1. Прежде всего мы должны отмѣтить, что, несмотря на центральное *положеніе интереса* въ *педагогикѣ* Циллера, мы, строго говоря, нигдѣ у него не встрѣчаемъ яснаго опредѣленія этого понятія, позволяющаго безошибочно установить его при-

---

[1]) Тамъ же 77.
[2]) Тамъ же 72, 73.
[3]) Тамъ же 75.
[4]) Тамъ же 199, 200, 202, 218, 219 и др.

роду [1]). Послѣднее выясняется лишь путемъ сопоставленія отдѣльныхъ, бѣглыхъ случайныхъ замѣчаній, т. е. косвеннымъ, выводнымъ путемъ. Во всѣхъ основныхъ произведеніяхъ Циллера, гдѣ только рѣчь идетъ объ интересѣ, послѣдній выступаетъ въ такомъ видѣ, будто онъ понятіе для всѣхъ читающихъ достаточно извѣстное, не нуждающееся въ поясненіяхъ [2]). Между тѣмъ это далеко не такъ.

2. Интересъ по Циллеру есть стремленіе, но это стремленіе стоитъ лишь въ началѣ стремленія. Мало того, оно и не есть стремленіе, такъ какъ прикрѣплено къ настоящему, не направлено на будущее. Интересъ—состояніе, характеризуемое стремленіемъ впередъ, движеніемъ впередъ все къ новымъ и новымъ цѣлямъ, и въ то же время это состояніе—полное спокойствія и терпѣнія. Онъ какъ бы спокойное безпокойство. Интересъ есть и захватъ духа предметомъ и стремленіе къ объекту, хотя и безкорыстное. Онъ и стремленіе ради самого стремленія и стремленіе къ опредѣленному объекту, къ объекту его возбудившему. Онъ находитъ удовлетвореніе самъ въ себѣ и въ то же время ставитъ новыя и новыя цѣли и т. п. Нельзя сказать, чтобы эти черты, характеризующія его, отличались взаимнымъ согласіемъ, опредѣленностью, вообще понятностью.

3. Опредѣленіе интереса, какъ стремленія, построено Циллеромъ на различіи стремленія, не преслѣдующаго цѣли обладанія объектомъ, и стремленія, направленнаго на обладаніе предметомъ—желанія. Такое различеніе не можетъ быть чѣмъ-либо оправдано. Сознательное стремленіе и желаніе всегда направлены на будущую цѣль. Самый характеръ цѣли: овладѣніе ли предметомъ, познаваніе ли его и пр. имѣетъ значеніе для оцѣнки желанія и стремленія со стороны направленія и содержанія ихъ, но отнюдь

---

[1]) Ср. O. Hubatsch, Gespräche über die Herbart-Ziller'schen Pädagogik. Wiesbaden. 1888. 79, 147.

[2]) Ср. H. Wesendonck-Saarbrücken, Die Schule Herbart-Ziller und ihre Junger vor dem Forum der Kritik. Wien. u. Leipz. 1885. 85.

не обусловливаетъ самого различія природы стремленія и желанія. Нельзя не признать правильными слова Остермана, что стремленіе, спокойное и терпѣливое, прикрѣпленное къ настоящему—психологическая нелѣпость [1]).

4. Въ составъ интереса входитъ кромѣ стремленія еще чувство. Оно пріятное чувство, удовольствіе, радость отъ познанія. Мы не станемъ возражать противъ суженія области интереснаго вслѣдствіе признанія составнымъ элементомъ его пріятнаго, положительнаго чувства. Но самое введеніе эмоціональнаго элемента въ составъ интереса противорѣчитъ основамъ Гербартовской психологіи и съ нею не примиримо, а между тѣмъ Циллеръ всецѣло отстаиваетъ именно эту психологію [2]). Прежде всего трудно, съ точки зрѣнія такой психологіи, согласиться съ тѣмъ, что интересъ есть длительное состояніе, т. е. что удовольствіе можетъ длиться очень и очень долго, и что къ нему не примѣшивается противоположное чувство. При восхожденіи одного представленія происходитъ задержка другихъ представленій. Если въ первомъ случаѣ возникаетъ пріятное чувство, во второмъ—непріятное. Чередованіе, смѣшеніе такихъ чувствъ, вотъ что должно было бы составлять эмоціональную сторону въ интересѣ, если строить интересъ на почвѣ Гербартовской психологіи. Однако, эта психологія именно и не допускаетъ возможности ввести чувство въ качествѣ основообразующаго элемента интереса. Интересъ составляетъ корень и источникъ воли. Если чувство является элементомъ интереса, а интересъ корнемъ воли, то чувство должно, до извѣстной степени, вліять на волю. Но такой взглядъ на чувство не совмѣстимъ съ Гербартовской психологіей. Причинное значеніе чувства ею исключается и здѣсь между Гербартомъ и Циллеромъ принципіальное расхожденіе, непримиримое несогласіе.

---

[1]) Ostermann, Irrtümer der Herbartschen Psychologie. 205.

[2]) Vorlesungen... 77—83, Einleitung in die allg. Pägagog. 85—94 и др.

5. Сама роль чувства въ состояніи интереса, правильнѣе, отношеніе послѣдняго къ стремленію не совсѣмъ ясны. Предположить, хотя бы даже и съ нарушеніемъ всего духа Гербартовской психологіи, что стремленіе обусловливается чувствомъ нельзя, такъ какъ тогда интересъ былъ бы только чувствомъ и стремленіе не принадлежало бы къ существу его, а являлось бы продуктомъ его. Такое предположеніе противорѣчитъ подлиннымъ словамъ Циллера и всему вообще его ученію объ интересѣ. Такимъ образомъ, остается признать, что изъ удачной апперцепціи сразу возникаютъ и чувство и стремленіе согласно законамъ душевной механики Гербарта.

6. Неопредѣленны и отношенія вниманія къ интересу. Для Гербартіанцевъ вниманіе не можетъ быть функціей воли. Наоборотъ, само вниманіе ступень въ развитіи процесса воли, такъ по крайней мѣрѣ для Гербарта. У Циллера вниманіе есть и самъ интересъ, и его условіе, и его источникъ. Обученіе Гербартіанцы понимаютъ, какъ процессъ перцепированія и апперцепированія, и если интересъ есть удовольствіе, возникающее при легкомъ и удачномъ ученіи, и стремленіе къ дальнѣйшему расширенію и углубленію ученія, то вниманіе должно быть признано за необходимое условіе плодотворнаго ученія, и слѣдовательно, интереса. При стремленіи все къ новымъ и новымъ цѣлямъ, интересъ долженъ пользоваться вниманіемъ, какъ средствомъ. Въ то же время интересъ, по опредѣленію Циллера, есть особый видъ вниманія, онъ вниманіе преимущественно апперцепціонное. Можетъ быть, до извѣстной степени, такое противорѣчіе объясняется тѣмъ, что Циллеръ, какъ и Гербартъ, не дѣлаетъ различія между апперцепціей и апперцепціоннымъ вниманіемъ. И если интересъ есть удовольствіе отъ удачной апперцепціи, связанное со стремленіемъ продолжать, расширять, углублять апперцепціонный процессъ, то интересъ оказывается сразу и продуктомъ апперцепціи и отчасти самой апперцепціей, такъ какъ внѣ ея интересъ также немыслимъ, т. е. онъ явля-

ется и продуктомъ вниманія и самимъ вниманіемъ. Во всякомъ случаѣ въ этомъ пунктѣ воззрѣнія Циллера далеко не ясны.

7. Въ педагогикѣ Циллера интересъ оказывается и самоцѣлью и стимуломъ къ духовной дѣятельности. Оба эти значенія непримиримы, а второе прямо и рѣшительно противорѣчитъ воззрѣніямъ Гербарта. Въ эмоціональной сторонѣ интереса коренится внутренняя потребность, привлекающая насъ къ тѣмъ предметамъ, занятіе которыми, мы знаемъ, доставляетъ удовольствіе и т. д.[1]). Отсюда, интересъ играетъ роль побудителя къ занятіямъ. При такомъ толкованіи педагогическаго значенія интереса можетъ возникнуть опасность вывода, что учиться надо только тому, что доставляетъ удовольствіе, что легко дается и пр. въ такомъ же духѣ, выводъ, нуждающійся въ поясненіяхъ, дабы онъ не разрушилъ всего зданія Циллеровской педагогики.

8. Интересъ, какъ цѣль обученія, несмотря на иную природу его, чѣмъ у Гербарта, столь же узкая и односторонняя цѣль, какъ и Гербартовскій интересъ. Возбужденіемъ и поддержаніемъ любви и стремленія къ умственной дѣятельности еще далеко не обезпечивается надлежащая организація духовнаго міра питомца. Интересъ здѣсь выступаетъ, какъ созидающая сила, но лишь при чисто механическихъ воззрѣніяхъ на душевную жизнь, можно надѣяться, что эта сила, разъ она пущена въ ходъ, дѣйствуя сообразно со своими законами, сама создастъ и интересъ, и упорядоченный и нравственный духовный міръ у питомца.

9. Въ ученіи объ интересѣ Циллеръ покидаетъ почву Гербартовской педагогики и въ этомъ отношеніи онъ болѣе всего не Гербартіанецъ. Въ самомъ дѣлѣ:

a) Природа интереса у Циллера совсѣмъ иная, чѣмъ у Гербарта.

b) Стимулирующее значеніе интереса несовмѣстимо съ воззрѣніями Гербарта.

---

[1]) Vorles. 207.

c) Интересъ является условіемъ образованія воли лишь при осуществленіи требованія концентраціи.

d) На учебный планъ Циллера оказываютъ особенно сильное вліяніе концентрація и ученія о культурныхъ ступеняхъ.

e) У Гербарта основное требованіе, предъявляемое къ учителю на каждомъ урокѣ—возбуждать интересъ, у Циллера создавать волю. Отсюда и необходимость указанія цѣли урока.

f) Непроизвольное вниманіе для Циллера источникъ интереса, для Гербарта самъ интересъ. Остается Гербартовское одно: цѣль обученія и у Циллера возбужденіе многосторонняго интереса.

10. Принятіемъ положенія о параллелизмѣ развитія индивидуума и рода Циллеръ тѣмъ самымъ предрѣшаетъ вопросъ о развитіи дѣтскихъ интересовъ. Идея параллелизма, можетъ быть, и вѣрна, но лишь въ самыхъ общихъ чертахъ. Установленіе періодовъ въ ростѣ и развитіи дѣтскихъ интересовъ не можетъ быть основано во всѣхъ подробностяхъ на ней, къ этому надо идти эмпирическимъ путемъ, путемъ обращенія къ непосредственному изслѣдованію интересовъ. Лишь при совпаденіи результатъ этого изслѣдованія съ тѣмъ, что даетъ идея параллелизма, лишь тогда послѣдняя можетъ служить основой для учебнаго плана и въ общихъ и въ подробныхъ чертахъ его. Въ настоящее же время лишь намѣчается непосредственное изслѣдованіе дѣтскихъ интересовъ. О непреложныхъ выводахъ отсюда говорить еще пока не приходится. Кромѣ того у ребенка, живущаго среди современныхъ условій жизни, не всѣ интересы суть лишь отраженія того, чѣмъ нѣкогда жили предки. Многіе изъ нихъ образуются подъ вліяніемъ окружающей обстановки. При учебномъ планѣ, построенномъ на идеѣ параллелизма, такіе интересы не найдутъ соотвѣтствующаго матеріала, помощью котораго они могли бы возбуждаться и развиваться.

11. Въ педагогикѣ Циллера мы не встрѣчаемъ рѣзкаго выдѣленія момента самодѣятельности, составляющаго характерную черту Гербартовскаго интереса. Методъ обученія не отводитъ

широкаго поля для самостоятельной дѣятельности дѣтей. Казалось бы, что на ступени примѣненія и упражненія, ученику должна была быть предоставлена свобода. Но и тамъ все напередъ учтено учителемъ. Упражненіе ведетъ къ лучшему закрѣпленію усвоеннаго, къ лучшей систематизаціи знанія и только [1]).

12. Циллеръ такъ же, какъ и Гербартъ, признаетъ эстетическій интересъ. Его тоже надо возбуждать и поддерживать. Задача возбужденія такого интереса заключается въ томъ, чтобы сдѣлать дѣтей воспріимчивыми къ прекрасному, правильно оцѣнивающими его, но отнюдь не возбудить интересъ къ творчеству. Да и для осуществленія первой задачи Циллеръ, строго говоря, не прибѣгаетъ къ помощи искусства. Пѣніе и рисованіе и то въ качествѣ третьестепенныхъ предметовъ обученія, вотъ собственно предметы, непосредственно относящіеся къ искусству. Если Циллеръ и говоритъ о дѣятельности фантазіи, вызывающей интенсивное удовольствіе, то эта дѣятельность направлена не на истинно творческую работу. И сама фантазія не развивается для такой работы, ею пользуются въ цѣляхъ лучшаго усвоенія новаго, чтобы совершеннѣе и полнѣе воспринять новое. Для развитія творческихъ силъ учащихъ особой ступени въ обученіи у Циллера не имѣется.

Т. Вайтцъ, Л. Штрюмпелль и др.

II. Выше уже было сказано, что сложный характеръ приписываютъ интересу изъ раннихъ Гербартіанцевъ кромѣ Циллера еще цѣлый рядъ другихъ психологовъ и педагоговъ. Упомянемъ лишь наиболѣе крупныя имена. Такъ, хотя у Вайтца нигдѣ не встрѣчается опредѣленія и описанія интереса, но мы на основаніи сопоставленій цѣлаго ряда мѣстъ изъ его произведеній можемъ съ большой вѣроятностью заключить, что интересъ для него чувство, связанное со стремленіемъ [2]). Интересъ у него постоянно

---

[1]) T. Wieget, Die formalen Stufen des Unterrichts. 3 Auf. 1888. 55, 58, 59—62.

[2]) T. Waitz, Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. Herausg. v. O. Gebhardt. Langens. 1910. 115, 119, 181, 272, 273, 382, 383 и др.

встрѣчается рядомъ съ чувствами и стремленіями; вмѣстѣ съ ними онъ признается основой личности, носителемъ индивидуальности и своеобразія внутренней жизни[1]). Онъ слѣдовательно, относится къ практической сторонѣ нашего я, къ тому, что по нѣмецкой терминологіи обозначается обычно терминомъ Gemüt. Чувства, составляющія основу интереса, суть тѣ пріятныя чувства, которыя сопровождаютъ различнаго рода дѣятельность человѣка. Эти чувства, въ свою очередь, обусловливаютъ дальнѣйшую дѣятельность его. Согласно съ психологическими воззрѣніями Вайтца чувство есть начальная стадія всякаго волевого явленія, на его почвѣ возникаетъ стремленіе. Поэтому, интересъ и становится основой самодѣятельности[2]). Чувства, вызванныя дѣятельностью, побуждаютъ насъ искать этой дѣятельности, продолжать ее, совершенствовать ее. Классифицируетъ интересы Вайтцъ такъ: интересы могутъ быть чувственные—направленные на чувственно-пріятное, интеллектуальные, этико-политическіе, эстетическіе и религіозные[3]). При воспитаніи интересъ, кромѣ чувственнаго, становится цѣлью[4]).

У Штрюмпелля интересъ есть пріятное чувство, сопровождающее процессъ апперцепціоннаго вниманія, соединенное съ желаніемъ объекта вниманія. Чувство есть любовь къ объекту вниманія, чувство цѣнности объекта[5]).

Дерпфельдъ[6]), Штой[7]), по своему пониманію интереса приближаются къ Циллеру. При этомъ надо замѣтить, что въ педагогикѣ Штоя интересъ не играетъ той роли, какую онъ обычно

---

[1]) Тамъ же 113.
[2]) Тамъ же CXI—CXII.
[3]) Тамъ же 63, 119.
[4]) Тамъ же 65.
[5]) L. Strümpell, Grundriss der Psychologie. Leipz. 1884. 243—244.
[6]) F. Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. Gütersloh. 1886. 101.
[7]) K. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. 2 Auf. Leipz. 1878. 71—80.

играетъ у Гербартіанцевъ. Цѣль воспитанія по Штою—обработка круга представленій питомца, слѣдствіемъ чего могло бы явиться образованіе. Упоминаніе объ интересѣ въ основномъ трудѣ Штоя—Энциклопедіи педагогики сдѣлано въ весьма бѣглой и поверхностной формѣ. Интересъ, хотя и названъ ступенью, предваряющей волю, но ни въ психологію, ни въ педагогику интереса Штой не входитъ [1]).

Ученіе объ интересѣ В. Рейна. А). Психологія интереса. а) Природа интереса.

III. Ученіе объ интересѣ Рейна.

Сущность и природа интереса. Несмотря на стремленіе строить теорію педагогики на научныхъ основахъ, пользуясь научными методами, Рейнъ не избѣжалъ, подобно другимъ Гербартіанцамъ, неясности, туманности, неопредѣленности при изображеніи имъ интереса. Прямого опредѣленія интереса Рейнъ не даетъ, не даетъ и яснаго описанія его. Изъ пространныхъ разъясненій въ его основномъ педагогическомъ трудѣ: Педагогика въ Систематическомъ Изображеніи, по вопросу о педагогическомъ значеніи интереса можно лишь косвеннымъ путемъ сдѣлать выводъ о природѣ интереса.

Несомнѣнно интересъ у Рейна есть стремленіе, связанное съ чувствомъ. Первое есть стремленіе къ дальнѣйшему пріобрѣтенію и расширенію круга представленій. Чувства, лежащія вмѣстѣ со стремленіемъ въ основѣ интереса, суть чувства, посредствомъ которыхъ совершается оцѣнка всего. Эти чувства—одобреніе, удовольствіе, радость и т. п. вызываются въ насъ предметами и процессами познанія [2]).

Какъ стремленіе, такъ и его высшая форма—воля, подобно чувствамъ, не могутъ образоваться внѣ круга представленій. Единственными силами, дѣйствующими въ душѣ, являются лишь

---

[1]) Ср. G. Fröhlich, Dr. Karl Volkmar Stoys Leben, Lehre und Wirken. Dresden. 1885. 40.

[2]) W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. III B. 2 Auf. Langens. 1912. 17. Его же, Очеркъ Педагогики. Рус. пер. подъ ред. С. Ананьина. Кіевъ 1913. 50.

представленія: чувство, стремленіе, хотѣніе—ихъ продукты [1]). Возникновеніе воли изъ круга представленій возможно лишь при опредѣленныхъ условіяхъ. Среди этихъ условій интересу принадлежитъ рѣшающее значеніе. Кругъ представленій обнимаетъ собою различныя знанія. Чтобы изъ знаній, изъ представленій могли возникнуть хотѣніе, воля, для этого знаніе должно быть пережито чувствами, быть прочувствовано нами. Мы должны чувствовать его цѣнность, оно должно представляться намъ значимымъ для насъ, достойнымъ хотѣнія. Помимо этого оно должно соединяться съ нѣкоторою активностью, содержать въ себѣ нѣкоторый возбуждающій нашъ духъ моментъ. Это знаніе должно внѣдриться въ нашъ духъ (Gemüt), стать полнымъ переживаніемъ, живымъ знаніемъ. Органъ оцѣнки, оцѣнивающій факторъ—чувство. Черезъ него мы становимся въ живую внутреннюю связь съ предметами, съ познаваемымъ. Мы не можемъ быть равнодушными къ предмету, вызвавшему чувства. Онъ возбуждаетъ у насъ къ себѣ живое участіе, мы ищемъ его, онъ становится импульсомъ къ дѣйствіямъ. Такое знаніе, переживаемое чувствами, является силой, оно вліяетъ на волю. Мы стремимся тогда удержать изученное, увеличить его новымъ изученіемъ, улучшить, углубить, исправить и т. п. Оно, слѣдовательно, вызываетъ самодѣятельность. Итакъ, въ знаніи, сопровождаемомъ чувствами оцѣнки, лежитъ движущій, возбуждающій насъ моментъ: стремленіе къ расширенію и пополненію знанія. Если мы, говоритъ Рейнъ, обратимъ вниманіе на свойства того знанія, которое единственно можетъ оказывать воздѣйствіе на волю, именно, примемъ во вниманіе то, что въ немъ заложено стремленіе къ дальнѣйшему движенію, что ему мы приписываемъ цѣнность, что съ нимъ соединяются чувства, мы можемъ сказать, что это знаніе пріобрѣтается съ живымъ интересомъ. Интересъ отсюда

---

[1]) Pädagogik. III. 14, 15. Очеркъ педагогики 49, Его же Grundlagen der Pädagogik und Didaktik. Leipz. 1909. 79, 81 и др.

и является посредствующимъ звеномъ между знаніемъ и волей [1]).

Изъ приведеннаго описанія видно, что опредѣленіе интереса, приведенное нами, вполнѣ соотвѣтствуетъ воззрѣніямъ Рейна.

Интересъ, говоритъ дальше Рейнъ, прежде всего является для насъ, какъ напряженное вниманіе, которое коренится въ выступающихъ впередъ массахъ представленій нашего круга представленій и которое возбуждается и направляется широкими и многообразными апперцепціонными массами [2]).

Рѣчь, очевидно, идетъ объ апперцепціонномъ вниманіи. Однако, было бы ошибочнымъ думать, будто интересъ и апперцепціонное вниманіе равнозначущія понятія. Изъ послѣдующихъ разъясненій Рейна этого не видно. Гдѣ интересъ, говоритъ Рейнъ, тамъ и вниманіе, непроизвольное, свободное. Въ интересѣ коренится стимулъ, приводящій силы въ движенія. Кто интересуется предметомъ, у того открыты и уши и глаза. Тогда самое слабое впечатлѣніе способно возбудить напряженное вниманіе. Онъ имѣетъ величайшее значеніе для обученія, естественнымъ союзникомъ котораго является непроизвольное вниманіе... [3]) Изъ этихъ словъ, видно скорѣе, что вниманіе есть, какъ бы продуктъ интереса, какъ то понимаетъ, напр., Остерманъ, а не самъ интересъ. Онъ характерная черта состоянія заинтересованности, которая сразу бросается въ глаза всякому, въ этомъ именно и надо усматривать смыслъ замѣчанія Рейна.

Возникновеніе состоянія интереса обусловливается незатрудненнымъ, плодотворнымъ процессомъ познаванія. О самихъ условіяхъ возникновенія мы будемъ говорить дальше, въ изложеніи педагогической части ученія Рейна. Теперь лишь замѣтимъ, что рѣшающую роль здѣсь играетъ и самый образовательный ма-

---

[1]) Pädagogik... III. 16—17, Очеркъ Педаг. 50.
[2]) Pädagogik... III. 17.
[3]) Тамъ же 24.

теріалъ и методы его передачи и усвоенія. Вообще же все, что благопріятствуетъ процессамъ перцепціи и апперцепціи, то является и условіемъ, благопріятствующимъ образованію интереса.

Психологическое значеніе интереса ясно уже изъ предыдущаго. Интересъ—путь отъ знанія къ хотѣнію, звено, соединяющее міръ представленій съ міромъ хотѣнія и дѣйствія, мостъ между теоретической и практической сторонами нашего я.

b) Виды интереса.

По вопросу о видахъ интереса Рейнъ придерживается въ общемъ взглядовъ Гербарта, внося въ нихъ большую раздѣльность.

Въ своихъ отношеніяхъ къ окружающему человѣческій духъ, говоритъ Рейнъ, становится на двѣ различныя точки зрѣнія: то онъ разсматриваетъ изучаемые и наблюдаемые объекты, какъ нѣчто себѣ чуждое, отличное отъ себя, то какъ нѣчто связанное съ собой, находящееся въ тѣсномъ соотношеніи съ собой. Въ первомъ случаѣ онъ ихъ противопоставляетъ себѣ, во второмъ, признаетъ ихъ частью того цѣлаго, въ составъ котораго входитъ и онъ самъ. Этимъ отмѣчается два вида отношеній къ объекту: одно—возникающее на почвѣ познанія и другое—на почвѣ обхожденія. Отсюда и два основныхъ вида интереса: теоретическій и практическій интересы.

Теоретическій интересъ направленъ частью на опытное воспріятіе и на наблюденіе объектовъ въ ихъ разнообразіи—эмпирическій интересъ, интересъ любознательности, частью на познаніе ихъ взаимнаго отношенія зависимости и вліянія—спекулятивный интересъ, интересъ мышленія. Къ теоретическому интересу примыкаетъ и интересъ практической оцѣнки значенія. Послѣдняя относится прежде всего къ впечатлѣнію, которое объектъ производитъ на насъ въ эстетическомъ отношеніи. Отсюда возникаетъ художественный интересъ, основа вкуса. Затѣмъ при живомъ, участливомъ отношеніи къ одушевленнымъ существамъ мы способны переживать то же, что и они, принимать участіе въ ихъ горѣ и радости, ставить себя въ ихъ положеніе и пр. Наше участіе, живое отношеніе можетъ быть направ-

лено на отдѣльные индивидуумы, симпатическій интересъ, или же на все общество, на цѣлое, когда мы переживаемъ участь общества, соціальный интересъ. И въ томъ и въ другомъ случаѣ мы оцѣниваемъ состоянія, пользуясь критеріемъ добра, блага. Познаніе и участіе возбуждаетъ у насъ чувство зависимости отъ болѣе высокой силы. Мы чувствуемъ свое безсиліе передъ непостижимымъ. У насъ возникаетъ желаніе примирить дѣйствительность съ идеалами, возникаетъ религіозный интересъ, принадлежащій по своему происхожденію и къ познанію и къ участію.

Эмпирическій интересъ, какъ мы знаемъ, направленъ на отдѣльныя явленія и факты природы и исторіи. Въ первые годы жизни ребенка этотъ интересъ проявляется съ особой силой и значеніемъ. Спекулятивный интересъ выступаетъ, какъ удовольствіе отъ изслѣдованія, постиженія и установленія взаимоотношенія вещей, закономѣрности явленій. Онъ побуждаетъ отъ воспріятія переходитъ къ понятію, идеямъ, закону. Онъ обнаруживается въ болѣе позднемъ дѣтскомъ возрастѣ въ вопросахъ: откуда и почему. Эстетическій интересъ, какъ вкусъ къ прекрасному, слѣдуетъ за эмпирическимъ воспріятіемъ дѣйствительности. Онъ направленъ на отношенія воспринимаемаго, соединяется съ сужденіями, выражающими одобреніе и неодобреніе, предпочтеніе, отверженіе.

Симпатическій интересъ есть участіе къ людямъ, къ ихъ душевнымъ состояніямъ, чувствамъ, стремленіямъ. Въ немъ коренятся: дружба, любовь, благорасположеніе.

Общественный, или соціальный интересъ обращается отъ отдѣльныхъ лицъ къ цѣлымъ группамъ ихъ, къ отдѣльнымъ классамъ, одинаково вѣрующимъ, къ національному цѣлому и т. д. Онъ старается примирить противорѣчія между состояніями и стремленіями индивидуума и цѣлаго общества. Этотъ интересъ способенъ расшириться до гуманности, любовнаго участія къ судьбѣ и жизни всего человѣчества.

Религіозный интересъ обнимаетъ отношеніе отдѣльнаго человѣка къ цѣлому міру. Чувство зависимости человѣка отъ первопричины міра, сознаніе слабости и несовершенства средствъ къ предотвращенію физическихъ, моральныхъ, интеллектуальныхъ бѣдствій и т. д. порождаютъ у человѣка интересъ къ высшему существу, Богу [1]).

Классификація интересовъ, думаетъ Рейнъ, носитъ исчерпывающій характеръ.

Сопоставляя классификаціи Рейна и таковой же Гербарта, мы должны отмѣтить бо́льшую логичность и послѣдовательность, чѣмъ то мы находимъ у Гербарта. Интересъ эстетическій Рейнъ относитъ не къ интересу познанія, а къ интересу субъективнаго практическаго участія, къ практической оцѣнкѣ. Участіе въ послѣднемъ случаѣ надо понимать, какъ основанное на сужденіи вкуса наше отношеніе къ объекту. Среди интересовъ участія выдѣлены двѣ группы: участіе на почвѣ практической оцѣнки значенія по критеріямъ красоты и добра, блага и участіе къ сверхчувственному, къ Богу [2]).

Приведенное дѣленіе интересовъ мы встрѣчаемъ въ главномъ трудѣ Рейна, въ Очеркѣ же Педагогики Рейнъ держится почти непосредственно классификаціи Гербарта.

Такъ же, какъ и Гербартъ, Рейнъ различаетъ еще непосредственный и посредственный интересы.

В). Роль интереса въ воспитаніи.

Педагогическое значеніе интереса. Цѣль воспитанія—добродѣтель, приближеніе къ ней нравственный характеръ. Съ формальной стороны характеръ есть продуктъ хотѣнія и дѣйствованія, т. е. корень его въ волѣ [3]). Но вслѣдствіе того, что воля сама есть продуктъ представленій, воспитаніе для сформированія воли должно обратиться къ представленіямъ. Тотъ воспитательный процессъ, который направленъ на организацію сферы представ-

---

[1]) Тамъ же 21—2[illegible], Очеркъ Педагогики, 50—51.
[2]) Pädagogik... III. 23, Очеркъ Педагогики 51.
[3]) Pädagogik. III. 281.

леній въ такомъ видѣ, чтобы изъ нея могло возникнуть желаемаго для насъ свойства воля, есть обученіе. Оно есть воздѣйствіе на нашъ интеллектъ, чтобы путемъ надлежащаго сформированія его образовать у питомца нравственную волю [1]). Мы уже знаемъ, что воля можетъ возникнуть изъ круга представленій, что то же изъ знанія, лишь при условіи, что знаніе пріобрѣтается на почвѣ интереса, соединяется съ живымъ интересомъ. Отсюда первая задача обученія—возбужденіе непосредственнаго многосторонняго интереса [2]).

О значеніи интереса въ процессѣ возникновенія изъ знанія воли уже было сказано. Мы теперь остановимся лишь на значеніи непосредственности и многосторонности интереса.

Посредственный интересъ направляется на предметъ, какъ на средство для достиженія опредѣленной цѣли. Предметъ его цѣненъ не самъ по себѣ, а въ связи съ данной цѣлью. Непосредственный интересъ имѣетъ въ виду, наоборотъ, предметъ, самъ по себѣ цѣнный. При обученіи учитель долженъ пользоваться непосредственнымъ интересомъ ученика къ образовательному матеріалу, что представляетъ извѣстныя трудности, такъ какъ ученики обыкновенно бываютъ склонны слѣдовать посредственному интересу. Всѣ такія цѣли, какъ полезность знанія, удовлетвореніе честолюбія и пр. суть побочныя цѣли, онѣ не должны имѣть мѣста при правильно поставленномъ обученіи. Посредственный интересъ обыкновенно ведетъ къ образованію у ученика эгоистически-эвдемонистическаго характера, онъ усиливаетъ эгоизмъ, особенно, когда при обученіи преслѣдуются цѣли послѣдующей пользы отъ знанія. Эгоистъ всегда одностороненъ. Отсюда, лишь непосредственный интересъ долженъ быть признанъ цѣннымъ при обученіи [3]).

---

[1]) Тамъ же III. 9, 16, 18, Очеркъ Педагогики, 49.

[2]) Pädagogik... III. 16, 17—19, Очеркъ Педагогики, 49—50.

[3]) Pädagogik. III. 19—20.

Второе свойство воспитывающаго интереса его многосторонность. Нравственный характеръ долженъ обнаруживаться въ дѣйствіяхъ. Добродѣтель не заключается въ созерцательномъ состояніи и настроеніи духа. Она тогда стала бы эгоистичной, служила бы одному. Кто долженъ развивать свою дѣятельность пошире и поглубже, тому нужно знать также широко и глубоко дѣйствительность, среди которой онъ живетъ и дѣйствуетъ. Онъ долженъ, слѣдовательно, пріобрѣтать разнаго рода знанія, навыки и умѣнія, которые одни только и могутъ доставить ему прочное положеніе въ общей культурной жизни общества. Конечно, думаетъ Рейнъ, и при малыхъ знаніяхъ, при ограниченныхъ умѣніяхъ человѣкъ можетъ имѣть чистый образъ мыслей, горячее сердце, бьющееся на благо другимъ и пр. Но при такихъ условіяхъ этотъ человѣкъ не достигаетъ подлинной высоты человѣчности. Мы всѣ должны стремиться къ наивозможному совершенству, не останавливаясь въ началѣ пути. Тотъ лишь, говоритъ Рейнъ, достигнетъ высшей ступени человѣческой культуры, у кого сила характера соединится съ богатствомъ представленій и многосторонностью интереса. Уже по одному тому обученіе должно заботиться о возбужденіи и поддержаніи многосторонности интереса, что со вступленіемъ питомца въ жизнь, когда тотъ обратится къ своему призванію, неизбѣжно произойдетъ ограниченіе интереса. Надо пользоваться временемъ обученія, чтобы въ это время заложить неистребимое стремленіе къ многостороннимъ знанію и дѣятельности, всячески обезвредить неблагопріятныя послѣдствія въ будущемъ отъ работы въ области своей профессіи[1]).

Рейнъ предостерегаетъ отъ смѣшенія многосторонности интереса и многосторонности знанія. Интересъ зависитъ отъ знанія, но онъ не есть послѣднее. Не всегда справедливо положеніе: кто много знаетъ, тотъ будто бы обладаетъ живымъ интересомъ. Тому доказательство—питомцы, прошедшіе тѣ школы,

[1]) Тамъ же III. 20—21.

которыя строятся на механическихъ пріемахъ обученія, при которомъ ни чувства, ни воля не затрагиваются. Стремленія развиваются только изъ хорошо связанныхъ, упорядоченныхъ массъ представленій. Многостороннее знаніе такими группами представленій можетъ и не обладать. Не само по себѣ множество представленій создаетъ волю, но живость воспринимаемаго и усвоеннаго ними, т. е. многосторонній интересъ.

Столь же непріемлимъ и всесторонній интересъ. Всесторонность превышаетъ силы человѣка. Знаніе всегда заключено въ опредѣленныя границы. Безплодно было бы стремленіе ихъ перейти. Само понятіе всесторонности исключаетъ всякое стремленіе впередъ.[1]).

Всѣ эти разсужденія Рейна по вопросу объ общемъ значеніи интереса при обученіи и свойствахъ воспитывающаго интереса не представляются новыми. Въ основѣ своей они уже заключаются въ ученіи Гербарта. Если мы позволяемъ себѣ останавливаться на нихъ, равно какъ и на послѣдующихъ подробностяхъ о телеологической роли интереса, то исключительно потому, что основное педагогическое сочиненіе Рейна, гдѣ они изложены, представляетъ изъ себя, по словамъ автора, кодификацію Гербартіанской педагогики[2]). Поэтому, всѣ положенія и аргументы, подкрѣпляющіе ихъ, суть послѣднее слово Гербартіанства, продуктъ всей исторіи его развитія. Они весьма характерны для выясненія современнаго положенія всего теченія, и слѣдовательно, и для уясненія состоянія ученія объ интересѣ на Гербартовской почвѣ. Помимо того, Рейнъ въ настоящее время – признанный глава всего Гербартіанскаго направленія и его вліяніе въ теоретической, и въ практической области педагогики крайне велико, что опять служитъ основаніемъ къ возможно подробному изложенію его воззрѣній.

---

[1]) Тамъ же III. 30.

[2]) Тамъ же I. VII.

Входя въ болѣе подробное разсмотрѣніе значенія интереса для воспитанія, Рейнъ отмѣчаетъ его значеніе для обученія, какъ такового, и для характера.

Значеніе интереса для обученія опредѣляется связью его съ вниманіемъ, вниманіе же необходимое условіе обученія. Гдѣ интересъ, тамъ и вниманіе, самое незначительное раздраженіе въ такомъ случаѣ способно вызвать напряженное вниманіе. Чѣмъ многостороннѣе интересъ, тѣмъ большій кругъ предметовъ можетъ вызвать у насъ вниманіе. Интересъ также оказываетъ большія услуги при образованіи и укрѣпленіи опредѣленныхъ родовъ представленій. То, что насъ интересуетъ, то мы легко приводимъ въ связь съ другими частями нашего круга представленій и то мы продолжительнѣе и крѣпче сохраняемъ въ сознаніи[1]).

Значеніе многосторонняго интереса для характера можетъ быть отрицательное и положительное. Сущность характера заключается въ хотѣніи и дѣйствованіи. Нравственный характеръ—цѣль воспитанія—выражается въ томъ, что отдѣльныя рѣшенія воли подчиняются всегда и неуклонно нравственнымъ принципамъ, которые, въ свою очередь, подчинены высшему: дѣлай то, что велитъ совѣсть. Въ характерѣ Рейнъ, слѣдуя Гербарту, различаетъ двѣ стороны: объективную и субъективную. Первую сторону составляютъ: темпераментъ, склонности, привычки, желанія, со всѣми индивидуальными чертами, наслѣдственными и пріобрѣтенными. Объективный характеръ ученикъ приноситъ съ собой въ школу. Онъ—данное. Въ противовѣсъ такому характеру въ актахъ самонаблюденія развивается субъективная сторона характера, новая воля, общая воля, возбуждаемая апперцепціонными массами. Объективный характеръ—отдѣльные акты воли, разнородная воля, воля изъ желаній—онъ величина опредѣляемая, субъективный характеръ, общая воля, проистекающая изъ апперцепціонныхъ массъ представленій, есть

---

[1]) Тамъ же III. 24—25.

величина опредѣляющая [1]). Создать соотвѣтствующія требованіямъ морали массы представленій, откуда могла бы возникнуть общая воля, опредѣляющая всякій отдѣльный актъ воли, обусловливающая всякое рѣшеніе, и есть задача обученія. Такая задача выполнима лишь при посредствѣ возбужденія многосторонняго непосредственнаго интереса. Обученіе должно расширить и организовать кругъ представленій, создать прочныя апперцепціонныя массы, способныя заправлять всѣмъ духовнымъ міромъ питомца, привести ихъ въ движеніе. Все это осуществимо при помощи интереса [2]).

Отрицательное вліяніе интереса на характеръ заключается въ томъ, что онъ оказываетъ противодѣйствіе страстямъ, вреднымъ желаніямъ, бездѣятельности и т. п. Онъ даетъ направленіе нашему духу, отвлекаетъ вниманіе отъ всего ненужнаго, нецѣннаго и даже опаснаго въ нравственномъ отношеніи. Многосторонне образованный человѣкъ имѣетъ въ своемъ распоряженіи множество сильныхъ массъ представленій, которыя апперцепируютъ все вновь входящее, чѣмъ препятствуютъ образованію страстей, возникновенію сильныхъ потрясеній духа [3]).

Положительное значеніе интереса для характера заключается въ томъ, что: 1) многосторонній интересъ приводитъ насъ къ обладанію различными знаніями и навыками, благодаря которымъ мы въ силахъ планомѣрно и цѣлесообразно дѣйствовать среди данной обстановки.

2) При выборѣ будущей профессіи, будущаго призванія многосторонній интересъ оказываетъ неоцѣненныя услуги. Среди свободной многосторонней дѣятельности питомецъ сумѣетъ остановиться на такой, которая наиболѣе соотвѣтствуетъ его склонностямъ, которая даетъ ему больше радости, возбуждаетъ бо́льшую самодѣятельность. Никакія другія соображенія, кромѣ со-

---

[1]) Тамъ же III. 283.
[2]) Тамъ же III. 18, 25 и др.
[3]) Тамъ же III. 25.

отвѣтствія профессіи склонностямъ, не будутъ имѣть мѣста у широко и многосторонне образованнаго человѣка.

3) Многосторонній интересъ позволяетъ болѣе правильно оцѣнивать вещи и явленія. Многосторонне образованный человѣкъ сможетъ разсматривать вещи съ различныхъ сторонъ, онъ не ограничивается одной или нѣкоторыми изъ нихъ, многія отношенія между вещами, которыя ускользаютъ отъ ограниченнаго въ своемъ развитіи человѣка, не скроются отъ духовнаго ока его. Благодаря всему этому желанія смогутъ направиться на дѣйствительно цѣнное и достойное.

4) Многосторонній интересъ позволяетъ человѣку какъ бы управлять своей судьбой, а не всецѣло подчиняться ей, подчиняться обстоятельствямъ. Многосторонне образованный человѣкъ сможетъ въ случаѣ надобности перемѣнить родъ дѣятельности, обратиться къ другимъ занятіямъ. Его не такъ легко сломятъ жизненныя невзгоды.

5) Наконецъ, интересъ есть само по себѣ цѣнное и достойное преслѣдованія [1]).

Гербартовское положеніе: невѣжи, ограниченные въ своемъ развитіи люди, односторонніе не могутъ обладать нравственнымъ характеромъ [2]), остается въ силѣ.

Основное условіе многосторонности интереса равномѣрность [3]).

Всѣ приведенные аргументы въ защиту требованія развитія многосторонности интереса не новы. Они обычны для Гербартіанцевъ. Большинство изъ нихъ падаетъ, если стать на иную, не Гербартіанскую точку зрѣнія въ психологіи. Мы должны при этомъ имѣть въ виду, что выше шла рѣчь о значеніи многосторонняго интереса для характера. О роли интереса вообще, какъ такового, уже было достаточно сказано раньше.

---

[1]) Тамъ же III. 25—27.
[2]) Тамъ же III. 21.
[3]) Тамъ же III. 27.

Вопросъ о взаимоотношеніи между единствомъ личности и многосторонностью интереса Рейномъ трактуется такъ: идея личности требуетъ приведенія отдѣльныхъ круговъ представленій и волевыхъ актовъ къ одному цѣлесообразно расчлененному цѣлому. Если мышленія и дѣйствія у питомца расходятся, если онъ дѣлается однимъ на школьной скамьѣ, другимъ среди своихъ свободныхъ занятій, третьимъ въ играхъ и т. д., то у такого питомца отсутствуетъ единство личности. Человѣкъ долженъ быть всегда самимъ собой, однимъ и тѣмъ же всюду и при всѣхъ обстоятельствахъ. Воспитатель поэтому долженъ заботиться, чтобы отдѣльные круги представленій, соотвѣтствующіе тѣмъ или инымъ знаніямъ, не стояли изолированно одинъ отъ другого, чтобы у воспитанника не дѣйствовало нѣсколько отдѣльныхъ воль, возникающихъ въ разобщенныхъ кругахъ мыслей, но чтобы дѣйствовала одна всегда согласная съ собой воля, чтобы всѣ круги представленій соприкасались другъ съ другомъ, проникали одинъ въ другой, находились въ тѣсномъ внутреннемъ взаимоотношеніи. Разрѣшеніе такой задачи Рейнъ видитъ въ концентраціи обученія [1]).

Идея нравственнаго прогресса требуетъ концентраціи духовныхъ силъ питомца, всѣ онѣ должны быть направлены цѣликомъ на достиженіе опредѣленной цѣли. Наше я, наша личность есть созданіе интенсивнаго и постояннаго взаимодѣйствія между отдѣльными представленіями и массами ихъ. Причина, вслѣдствіе которой между нашими представленіями существуетъ взаимоотношеніе, и почему всѣ представленія могутъ и должны соединяться въ одномъ представленіи нашего я, лежитъ въ единствѣ души. Душа сама по себѣ, по своей природѣ обладаетъ концентрирующимъ характеромъ. Конечно, думаетъ Рейнъ, концентрирующая функція души у дѣтей и даже взрослыхъ далеко не совершенна, отсюда помогать ей, усилить ее и составляетъ задачу воспитанія. Цѣль воспита-

---

[1]) Тамъ же III. 30—31.

нія—выработка нравственнаго характера—вѣрнѣе всего можетъ быть достигнута путемъ концентраціи сознанія ребенка на томъ матеріалѣ, который служитъ непосредственно выработкѣ міросозерцанія. Такой матеріалъ долженъ стоять на первомъ мѣстѣ. Онъ долженъ создать въ центрѣ души широкій организованный кругъ глубокихъ по своему содержанію мыслей и настроеній, которыя и должны давать общее направленіе всей душевной жизни и дѣятельности человѣка. Эти представленія и мысли должны стать носителями нравственнаго сознанія, нравственнаго чувства. Съ этимъ центральнымъ кругомъ представленій должны быть приведены въ тѣсную связь всѣ остальные круги, образуемые на почвѣ изученія природы, искусства и пр.[1]).

Другой вопросъ, связанный съ понятіемъ многосторонности интереса, заключается въ трудности сочетать требованія первой съ бережнымъ отношеніемъ къ индивидуальности воспитанника. Индивидуальность одностороння или у нея отсутствуетъ равновѣсіе интересовъ. Однако, воспитаніе, говоритъ Рейнъ, не должно становиться къ ней во враждебныя отношенія. Духовныя своеобразныя силы питомца надо щадить и изъ этическихъ, и изъ психологическихъ соображеній, въ какой мѣрѣ то позволяютъ основныя цѣли воспитанія. Поскольку то соединимо съ конечной цѣлью воспитанія, индивидуальность питомца должна быть не тронута. Обученіе, поэтому, должно быть поставлено такъ, чтобы талантливый, одаренный ребенокъ получилъ широкій просторъ для упражненія и развитія своихъ выдающихся силъ. У мало одареннаго ребенка оно должно всячески пытаться расширить его умственный кругозоръ[2]). Для познанія и опредѣленія психическихъ свойствъ ребенка многосторонній интересъ можетъ сослужить извѣстную службу. Учитель, возбуждая такой интересъ, сможетъ скорѣе увидѣть, что именно производитъ наисильнѣй-

---

[1]) Тамъ же III. 223—225, 233 и др., Очеркъ Педагогики 58, 59.

[2]) Тамъ же III. 31—32.

шее впечатлѣніе на ребенка, къ чему тотъ склоненъ, въ чемъ склонности питомца проявляются наиболѣе устойчиво, интенсивно и пр. Такимъ образомъ, многосторонность прекрасное средство распознавать индивидуальность ребенка [1]).

Въ соотвѣтствіи съ такимъ значеніемъ интереса, какъ задачи обученія и средства нравственнаго воспитанія, онъ оказываетъ огромное вліяніе на организацію учебнаго плана и на самые методы обученія.

Учебный планъ Рейна построенъ на двухъ принципахъ: формальномъ и матеріальномъ. Первый состоитъ въ требованіи, чтобы въ учебный планъ могъ входить также тотъ образовательный матеріалъ, который способенъ вызывать, поддерживать и развивать интересы дѣтей. Второй принципъ выражается въ требованіи вводить въ учебный планъ только то, что способствуетъ культурной работѣ народа, что сможетъ привести ее на болѣе высокую ступень совершенствованія [2]).

Обратимся къ первому принципу. Преподавать, говоритъ Рейнъ, можно только то, что непремѣнно должно вызвать интересъ у всякаго питомца съ нормальными задатками, интересъ при этомъ непосредственный, свободный, длительный. Интересъ становится лишь тогда воспитывающимъ, если онъ возникаетъ свободно, если онъ сообщаетъ работѣ воспитанника интенсивность во все время обученія, если онъ не глохнетъ послѣ окончанія обученія, увеличивая его жизненную энергію. Для этого образовательный матеріалъ долженъ соотвѣтствовать самой способности питомца воспринимать и перерабатывать духовную пищу. Онъ долженъ соотвѣтствовать способности питомца воспринимать и характеру его апперцепціи. Воспринимаемое имъ должно находиться въ родствѣ, сбнаруживать сходство съ уже имѣющимся на лицо кругомъ или кругами представленій, посредствомъ которыхъ будетъ совершаться усвоеніе новаго. Новое, въ свою

---

[1]) Тамъ же III. 32—33.
[2]) Pädagogik... III. 64.

очередь, должно привести въ движеніе, возбудить массы болѣе старыхъ представленій. И то и другое осуществимо, если вновь воспринимаемое и по формѣ и по своему содержанію соотвѣтствуетъ той ступени возраста и развитія питомца, на которой послѣдній въ данный моментъ находится. Помимо того и самое количество образовательнаго матеріала, подлежащаго усвоенію, также должно сообразоваться съ возрастомъ ученика. Если учебный планъ не соотвѣтствуетъ возрастнымъ ступенямъ учащихся, какъ слѣдствіе возникаетъ вербализмъ въ обученіи, знаніе становится мертвымъ балластомъ, превращеннымъ въ систему словъ, лишенныхъ содержанія. Рейнъ останавливается на трехчленномъ дѣленіи ступеней духовнаго развитія дѣтей: ступень преобладанія въ душевной жизни ребенка—фантазіи, далѣе памяти и, наконецъ, мышленія, съ практической стороны имъ соотвѣтствуютъ періоды: подчиненіе воли внѣшнему авторитету, затѣмъ закону—періодъ легальности и, третій—періодъ подчиненіе нравственному закону—періодъ морали. Это дѣленіе въ общихъ чертахъ опредѣляетъ направленіе дѣтскихъ интересовъ. Лучшему уясненію ихъ помогаетъ примѣненіе идеи параллелизма въ развитіи индивидуума и рода. Пользуясь указанной идеей, можно объяснить возникновеніе многихъ интересовъ въ жизни ребенка, представляющихъ отголосокъ тѣхъ интересовъ, которыми когда-то, въ опредѣленный періодъ своего развитія, жилъ народъ [1]).

Матеріальный принципъ учебнаго плана также приводится въ связь съ интересомъ. Цѣль воспитанія—выработка нравственнаго характера на религіозныхъ основахъ. Характеръ можетъ развиться только на почвѣ взаимодѣйствія съ другими лицами, при условіи общественной жизни. Личность, слѣдовательно, должна стоять въ связи съ жизненнымъ содержаніемъ общества. Питомецъ долженъ быть введенъ въ содержаніе культурной жизни общества. Онъ вступаетъ при этомъ въ опредѣ-

[1]) Тамъ же III. 65, 66—67, 71, 75.

ленную фазу въ развитіи народа, застаетъ народъ на опредѣленной ступени культуры. Онъ находитъ религію, нравственность, право, науку, искусство, вообще, все культурное богатство достигшими опредѣленной высоты, обусловленной всѣмъ ходомъ исторіи народа. Питомецъ долженъ будетъ принять живое участіе въ культурной жизни цѣлаго, на него возлагается обязанность хранить, умножать и продолжать культурную традицію народа. Чтобы онъ смогъ принять дѣятельное участіе въ жизни народа, чтобы онъ былъ въ силахъ выполнить обязанность передъ нимъ и культурой, онъ долженъ знать и понимать эту культуру, умѣть оріентироваться въ современной естественно-исторической обстановкѣ. Но сила и разумѣніе у ребенка не велики, психологія его проста, самое богатство культуры велико и многообразно, отсюда приходится дѣлать выборъ среди образовательнаго матеріала, приспособляя этотъ матеріаль къ естественному ходу развитія ребенка. Къ настоящему народъ пришелъ черезъ ступени прошлаго, этими же ступенями долженъ идти и ребенокъ, не останавливаясь ни на одной, а идя безостановочно впередъ. Оттого-то задача обученія—будить интересъ. Интересъ становится стимуломъ, заставляющимъ ребенка двигаться непрестанно впередъ. Путемъ обученія должны образоваться, соотвѣтственно общему историческому ходу развитія народа, апперцепціонныя массы ребенка, всякая послѣдующая ступень въ обученіи будетъ опираться на уже подготовленныя массы. Каждая часть образовательнаго матеріала, соотвѣтствующая опредѣленной ступени культурнаго развитія народа, должна представляться ребенку въ особыхъ, совершенныхъ понятіяхъ и связываться внутренне съ чувствомъ живого участія. При этомъ надо помнить, что въ то время, какъ настоящее сложно, мало доступно дѣтскому пониманію, прошлое просто, ясно, вполнѣ по силамъ ребенка. Поэтому матеріаломъ воспитывающаго обученія, говоритъ Рейнъ, является развитіе національной культуры, его главные этапы, начиная со времени правильнаго роста цивилизаціи. Для формирующагося человѣка наибольшій интересъ пред-

ставляетъ культура своего народа, почему національная культура должна и составлять основную почву при обученіи [1]). Такимъ образомъ, и съ формальной, и съ матеріальной стороны учебный планъ долженъ исходить изъ общаго принципа, заключающагося въ понятіи интереса, какъ цѣли обученія. И въ своемъ содержаніи, и въ своей формѣ, и въ своемъ распредѣленіи образовательный матеріалъ долженъ преслѣдовать одну цѣль: будить многосторонній интересъ и тѣмъ способствовать созданію изъ питомца нравственной личности. Принципъ—обучай, чтобы интересовать, и интересуй, чтобы образовать волю [2]), здѣсь находитъ свое полное выраженіе.

Требованіями интереса опредѣляются, до извѣстной степени, и методы обученія. Все, что служитъ условіями легкой, плодотворной перцепціи, апперцепціи и абстракціи, все то способствуетъ и возникновенію интереса. Гдѣ способы обученія, говоритъ Рейнъ, соотвѣтствуютъ человѣческой психикѣ, тамъ интересъ устанавливается самъ собой. Онъ тогда никогда не покидаетъ обученія и оказываетъ ему существенную поддержку.

Всякое обученіе, касается ли оно методическаго цѣлаго, или лишь части его, должно начинаться съ указанія цѣли. Этотъ пріемъ способствуетъ тому, что благодаря ему очищается мѣсто въ сознаніи питомца для новыхъ представленій, старыя вытѣсняются, онъ ставитъ ученика въ соотвѣтствующій кругъ представленій, возбуждаетъ ожиданіе, вызываетъ у питомца стремящіяся и хотящія силы и т. д. Слѣдующій моментъ процесса обученія—подготовка вызываетъ въ сознаніи ученика болѣе старыя группы представленій, родственныя тому новому, что на слѣдующей ступени восприметъ ученикъ. На ступени воспріятія новаго, все новое должно быть представлено въ возможно ясномъ, опредѣленномъ видѣ и т. д. Мы не станемъ останавливаться на

---

[1]) Тамъ же III. 77, 79, 85, 282, 283 и др., Очеркъ Педагогики. 52—54.

[2]) Pädagogik... III. 19.

ходѣ обученія. Этотъ ходъ долженъ всячески облегчать и способствовать процессу апперцепціи и абстракціи ученика, какъ можно незатруднительно вести отъ воспріятія, конкретнаго, къ понятію, закону, абстрактному. Конечно, весь онъ долженъ быть строго согласованъ съ психологіей человѣка[1]).

С). Критика воззрѣній Рейна.

Критика воззрѣній Рейна.

1. Психологія интереса у Рейна не отличается ясностью. Какъ мы уже знаемъ, Рейнъ нигдѣ не опредѣляетъ интереса, нигдѣ и не описываетъ его. Вмѣсто изображенія интереса онъ говоритъ о свойствахъ того знанія, которое можетъ вліять на волю, изъ котораго способна образоваться воля. Указавъ на такія свойства, Рейнъ поясняетъ, знаніе, слѣдовательно, которое вліяетъ на волю, должно пріобрѣтаться съ живымъ интересомъ[2]). Дѣло обстоитъ такъ, какъ будто интересъ есть понятіе ясное, ни въ комъ сомнѣнія въ своемъ существѣ не возбуждающее, не нуждающееся ни въ какихъ поясненіяхъ.

2. Путемъ вывода уже было установлено, что интересъ въ пониманіи Рейна есть душевное состояніе, элементами котораго являются стремленіе и чувство. Чувство это то, посредствомъ котораго происходитъ оцѣнка объектовъ, т. е. удовольствіе, радость и т. д. Недостаточно опредѣленно указывается на источникъ такого чувства: есть ли оно чувство, вызываемое самимъ процессомъ познаванія? Познавательную дѣятельность можно признать тѣмъ объектомъ, который для насъ цѣненъ, онъ самъ по себѣ, какъ таковой, представляетъ значеніе, обусловливаемое чувствомъ оцѣнки: удовольствіемъ, радостью, наслажденіемъ и т. п., или, быть можетъ, чувство, входящее въ составъ интереса, вызывается самими предметами, тогда познаніе будетъ слѣдствіемъ такого интереса къ предмету.

---

[1]) Тамъ же III. 240—241, 242, 248, 251 и др., Очеркъ Педагогики. 68—70.

[2]) Pädagogik... III. 17.

У Рейна все здѣсь не ясно: то онъ говоритъ о самомъ процессѣ познаванія, какъ таковомъ, что онъ долженъ представляться цѣннымъ и вызывать удовольствіе, то о предметахъ, которые привлекаютъ питомца къ себѣ и вызываютъ стремленіе къ познанію ихъ [1]). Затѣмъ, чувство несомнѣнно носитъ причинный характеръ. Оно заставляетъ насъ искать все новыхъ и новыхъ цѣнностей. Благодаря тому интересъ становится мотивомъ обученія. Вслѣдствіе этого же возникаетъ сомнѣніе и въ самостоятельности стремленія, какъ основы интереса. Нельзя также, не покидая почвы Гербартовской психологіи, приписывать чувству значеніе причины, обусловливающей и возникновеніе и направленіе стремленія. Несовмѣстимо затѣмъ не только съ Гербартовской педагогикой, но и вообще одно съ другимъ: значеніе интереса, какъ цѣли обученія съ ролью—служить стимуломъ къ обученію. Послѣднее даже прямо враждебно общему смыслу Гербартовской педагогики. Между тѣмъ у Рейна интересъ—и цѣль и мотивъ къ обученію [2]).

3. Идея равномѣрности интереса у Рейна умалена въ болѣе значительной степени, чѣмъ у Циллера. Не всѣ виды интереса должны быть возбуждаемы и развиваемы одинаково: нравственно-религіозному интересу воспитатель долженъ отдать предпочтеніе передъ остальными. Обученіе должно предоставить преобладаніе этому интересу. Въ данномъ пунктѣ Рейнъ значительно отступаетъ отъ Гербарта. Возбужденіе равномѣрнаго многосторонняго интереса Гербартомъ поставлено цѣлью обученія, вмѣсто гармоническаго развитія всѣхъ силъ питомца. Подъ гармоническимъ развитіемъ, если его понимать въ Гербартовскомъ духѣ, надо разумѣть одинаковое, равное развитіе всѣхъ важнѣйшихъ силъ питомца. Ни одна изъ нихъ не должна быть оставлена безъ воздѣйствія, всѣ равномѣрно должны быть развиты. Рейнъ, хотя также упоминаетъ о гармоническомъ

---

[1]) Тамъ же III. 16—18.
[2]) Тамъ же III. 19—20.

развитіи [1]), но понимаетъ его въ духѣ Песталоцци: все множество духовныхъ силъ питомца должно образовать одно цѣлое, подчиненное религіозно-нравственному принципу. Оставляя интересъ все же цѣлью обученія, Рейнъ обставляетъ его условіями. Этому служитъ и введеніе своего рода концентраціи интереса, идеи враждебной чистому Гербартіанству.

4. Свою классификацію интересовъ Рейнъ признаетъ исчерпывающей. Всѣмъ, кто думаетъ, будто слѣдуетъ еще ввести нѣкоторые интересы практическаго характера, Рейнъ отвѣчаетъ словами Аристотеля, что свободному человѣку не подобаетъ стоять всегда на точкѣ зрѣнія пользы. Рядомъ съ интересами эстетическимъ, научнымъ, нравственнымъ и религіознымъ онъ не видитъ надобности вызывать еще особые практическіе интересы. Всѣ тѣ интересы и безъ того станутъ осуществляться питомцемъ на дѣлѣ, воплощаться въ дѣйствительность [2]). Мы не станемъ спорить съ Рейномъ о томъ, можно и слѣдуетъ ли ввести еще нѣкоторые виды интереса, не строго практическаго характера, а лишь остановимся на его утвержденіи о ненужности для школы особой заботы о возбужденіи интереса къ физическому труду, какъ отдѣльнаго самостоятельнаго вида интереса. Въ настоящее время интересъ къ физическому труду у огромнаго большинства учащихся настолько слабо возбуждается и развивается, что онъ успѣваетъ къ концу школьнаго періода у большинства заглохнуть, и во всякомъ случаѣ становится чисто теоретическимъ. Вполнѣ отвѣчало бы духу нашей дѣятельной эпохи, если бы школа возбуждала и поддерживала такой интересъ. Трудовое обученіе, мы его понимаемъ въ широкомъ смыслѣ этого слова, если и можетъ вызвать возраженіе, то лишь по поводу крайностей, въ которыя иногда впадаютъ черезъ-чуръ послѣдовательные сторонники его, въ своей же основной идеѣ оно правильно. Пора уже культуру руки признать равноцѣнной съ

---

[1]) Тамъ же III. 29.
[2]) Тамъ же III. 23—24.

культурой головы и сердца и видѣть лишь въ соединеніи всѣхъ трехъ истинную многосторонность личности. Пусть этотъ интересъ при обученіи стоитъ въ подчиненномъ отношеніи къ научному и эстетическому, пусть онъ играетъ служебную роль, все равно школа должна обратить вниманіе и на него, какъ она обращаетъ вниманіе на первые два, хотя они также подчинены религіозно-нравственному. Пробѣломъ въ классификаціи Рейна надо признать, если стать на точку зрѣнія его педагогики и видѣть задачу обученія въ созданіи многосторонней личности, и неупоминаніе о гигіеническомъ интересѣ, конечно, понимаемомъ въ самомъ широкомъ смыслѣ. Иначе можно думать, что заботы о развитіи и укрѣпленіи тѣла не составляютъ обязанности воспитанія, и что питомецъ можетъ быть слабымъ и хилымъ, и вообще, можетъ не питать интереса къ этой сторонѣ своего я.

5. Этимъ не исчерпываются возраженія ученію Рейна объ интересѣ. Въ большей части тѣ замѣчанія, которыя сдѣланы нами Вальземану и Циллеру, относятся и къ воззрѣніямъ Рейна. Чтобы не повторяться мы опускаемъ ихъ.

Ученіе ново-Гербартіанцевъ.

IV. Ученіе объ интересѣ ново-Гербартіанцевъ.

А). Психологія интереса. а) Природа интереса.

Понятіе интереса. Подъ интересомъ, говоритъ Фрелихъ, мы разумѣемъ то душевное состояніе человѣка, вслѣдствіе котораго занятіе какимъ-либо предметомъ доставляетъ удовольствіе и побуждаетъ къ дальнѣйшей самостоятельной дѣятельности [1]), или интересъ есть душевное состояніе, которое состоитъ въ наслажденіи заниматься предметомъ или лицомъ и въ самостоятельномъ дальнѣйшемъ стремленіи (къ тому же) [2]). Въ другомъ сочиненіи, Фрелихъ интересъ опредѣляетъ, какъ приподнятое состояніе духа, свободная радость отъ ученія, горячее отношеніе къ предмету, самостоятельное стремленіе впередъ, какъ

---

[1]) G. Fröhlich, Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart—Ziller—Stoys in ihren Grundlehren gemeinfasslich dargestellt und an Beispielen erläutert. 6 Auf. Wien u. Leipz. 1896. 88.

[2]) Тамъ же 90.

возвышенное душевное состояніе, длительное удовольствіе и энергичное стремленіе[1]). Въ этомъ состояніи надо отличать, по словамъ Фрелиха, два момента: чувство (радость) и стремленіе[2]). Подъ чувствомъ Фрелихъ понимаетъ: радость, внутреннюю преданность предмету занятій, наслажденіе, доставляемое занятіемъ даннымъ объектомъ, интеллектуальное чувство, удовольствіе отъ ученія, любовь къ предмету; стремленіе есть стремленіемъ къ дальнѣйшей работѣ въ области знанія и умѣнія; стремленіе знать, стремленіе впередъ, къ духовному прогрессу[3]).

По опредѣленію Фогта интересъ есть душевное состояніе, въ которомъ духъ внутренне захваченъ какимъ-либо предметомъ, и въ которомъ проявляется стремленіе все глубже и глубже быть захваченнымъ имъ[4]). Интересъ, говоритъ Гартманъ, есть внутренняя преданность, привязанность къ предмету познанія, соединенная съ постояннымъ стремленіемъ не только удержать уже изученное, но и совершенствовать свое знаніе[5]). Такія выраженія какъ: быть расположеннымъ къ чему-либо, любовь къ предмету, предметъ захватываетъ, плѣняетъ насъ—до нѣкоторой степени приближаются по своему смыслу къ интересу, однако, все же не выражаютъ вполнѣ его сущности. Послѣдняя не допускаетъ болѣе точныхъ обозначеній[6]). Составные элементы

---

[1]) Его же, Die deutsche Erzehungsschule, ihr Unterricht, ihre Zucht und Regierung, sowie ihre Verbindung mit dem Elternhause und das Schulleben nach den Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik. 2 Auf. Dresd. 1899. 43, 44, 47.

[2]) Die wissenschaftliche Pädagogik... 19, 90, Die deutsche Erziehungsschule... 44.

[3]) Die wissenschaft. Pädag. 19, 88, 89, Die deutsche Erziehungsschule... 43, 44, 70.

[4]) G. Voigt, Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik für die Volksschule. 4 Auf. 1908. 61, 63.

[5]) B. Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemässe Grundlage des ersten Schulunterrichts. 6 Auf. Frankf. a. M. u. Leipz. 1913. 18.

[6]) Тамъ же 18.

интереса—чувство (преданность) и стремленіе. Чувство есть чувство оцѣнки предмета знанія. Стремленіе есть стремленіе къ знанію, жажда знанія, стремленіе къ дальнѣйшему образованію, оно впередъ стремящаяся самодѣятельность [1]). Предметъ знанія представляется цѣннымъ, т. е. онъ возбуждаетъ чувства, посредствомъ которыхъ мы оцѣниваемъ вещи: удовольствіе, радость, наслажденіе, одобреніе. На почвѣ сознанія цѣнности познаннаго возникаетъ не только желаніе удержать то, что мы уже знаемъ, но потребность повторять, продолжать занятіе въ соотвѣтствующей области, открывать новыя стороны въ немъ, расширять его, вообще совершенствовать. Если мы, говоритъ Гартманъ, соединимъ въ одно: внутреннюю оцѣнку значенія съ впередъ стремящейся самодѣятельностью, то получимъ состояніе, которое подъ именемъ интереса ввелъ въ педагогику Гербартъ.

Для обозначенія понятія интереса, говоритъ Уферъ, не имѣется подходящихъ выраженій въ нѣмецкомъ языкѣ, вполнѣ соотвѣтствующихъ ему. Признавая самое понятіе за характерную черту Гербартовской философіи (даже не педагогики) [2]), Уферъ отказывается опредѣлить его или дать описаніе [3]). Онъ ограничивается лишь указаніемъ на нѣкоторыя родственныя интересу состоянія: расположеніе къ предмету, любовь къ вещи, захватъ вещью и приведеніемъ примѣра, который долженъ выяснить смыслъ понятія. Изъ этого примѣра можно вывести съ нѣкоторой вѣроятностью, что интересъ для Уфера есть удовольствіе, доставляемое намъ познавательной дѣятельностью вообще или опредѣленной, въ соединеніи со стремленіемъ снова и снова производить ее [4]). Называетъ онъ интересомъ и внутреннюю пре-

---

[1]) Тамъ же 17.

[2]) Тамъ же 17.

[3]) C. Ufer, Vorschule der Herbartischen Pädagogik. 10 Auf. v. J. Jetter. Dresd. 1909. 54.

[4]) Тамъ же 54—55

данность предмету [1]). Изъ другого мѣста видно, что чувство, входящее въ состояніе интереса, есть интеллектуальное чувство [2]).

Изъ приведенныхъ опредѣленій ясно, что интересъ есть феноменъ сложной природы. Въ составъ его входитъ чувство и стремленіе. По вопросу о природѣ и происхожденіи чувства выражаются различно: то чувство есть интеллектуальное чувство, то оно оцѣнка значенія, слѣдовательно, болѣе широкое по своему объему чѣмъ первое, то просто любовь и привязанность къ объекту. Это чувство, повидимому, ведетъ къ стремленію продолжать переживать это чувство, а такъ какъ чувство, образующее одинъ изъ двухъ моментовъ интереса, возникаетъ на почвѣ умственной дѣятельности, то стремленіе и направлено на поддержаніе и развитіе этой дѣятельности, являющейся источникомъ пріятнаго чувства. Такимъ образомъ, любовь къ объекту, преданность ему, чувство оцѣнки значенія и пр. возникаютъ на почвѣ познавательной дѣятельности, они ведутъ къ продолженію и усиленію этой дѣятельности.

b) Возникновеніе интереса.

Возникновеніе интереса. Изъ предыдущаго ясно, что интересъ можетъ возникнуть изъ умственнаго процесса. Конечно для этого познавательная дѣятельность должна удовлетворять извѣстнымъ условіямъ. Тотъ родъ умственной дѣятельности, который служитъ источникомъ и основой интереса, есть апперцепція.

Исчерпывающаго отвѣта на поставленный вопросъ, говоритъ Уферъ, дать нельзя. Соединеніе новаго представленія съ болѣе старыми группами представленій, если оно совершается легко, прочно влечетъ за собой чувство удовольствія, благодаря которому возникаетъ стремленіе къ повторенію такой внутренней дѣятельности, т. е. къ потребности и дальше заниматься даннымъ предметомъ. Интересъ, слѣдовательно, связанъ съ апперцепціей

---

[1]) Тамъ же 54.
[2]) Тамъ же 25.

тѣснѣйшими узами[1]). Легкость, удовольствіе, потребность ведутъ отъ изнутри исходящей дѣятельности апперцепціи къ тому, что мы называемъ интересомъ[2]).

По Фрелиху интересъ возбуждается и поддерживается непроизвольнымъ вниманіемъ: непроизвольное вниманіе есть то душевное состояніе, которое ведетъ къ интересу. Здѣсь, слѣдовательно, къ апперцепціи прибавлена перцепція. Между примитивнымъ вниманіемъ и перцепціей, между апперцепціоннымъ вниманіемъ и апперцепціей Фрелихъ различія не дѣлаетъ, слѣдуя Гербарту[3]). Сущность объясненій источника или условій возникновенія интереса остается не ясной.

Легкость, по словамъ Керна, удовольствіе и потребность приводятъ внутреннюю дѣятельность апперцепціи къ тому, что называютъ интересомъ[4]).

Въ процессѣ апперцепціи, говоритъ Гартманъ, когда болѣе старыя группы представленій, апперцепирующія новое представленіе, легко репродуцируются и въ то же время легко вытѣсняютъ находящіяся въ то время въ сознаніи представленія, возникаетъ пріятное чувство, удовольствіе, чувство радости, удачи. Это чувство тѣмъ живѣе, чѣмъ энергичнѣе и быстрѣе происходитъ репродукція болѣе старыхъ группъ представленій. Вслѣдствіе того, что при нормальныхъ условіяхъ чувство удовольствія является для человѣка особенно цѣннымъ, то, разъ мы знаемъ, чѣмъ это чувство обусловливается въ своемъ возникновеніи, мы и стремимся повторять свои занятія даннымъ предметомъ. Какъ слѣдствіе удачной апперцепціи образуется потребность снова и снова апперцепировать[5]). Здѣсь, говоритъ Гартманъ, мы и приходимъ къ тому душевному состоянію, которое называется инте-

---

[1]) Ufer, Vorschule... 57.

[2]) Тамъ же 58.

[3]) Fröhlich, Die wissenschaft. Pädagogik... 97, Die deutsche Erziehungsschule... 65—66.

[4]) H. Kern, Grundriss der Pädagogik. 4 Auf. Berl. 1887. 29.

[5]) Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. 26.

ресомъ, и которое есть внутренняя преданность предмету познанія въ связи съ настойчивымъ стремленіемъ не только удержать уже изученное, познанное, но и совершенствоваться въ познаніи [1]). Интересъ, говоритъ Гартманъ въ другомъ мѣстѣ, можетъ возникнуть, если новое представленіе находитъ въ кругу представленій питомца такія родственныя болѣе старыя группы, которыя съ легкостью репродуцируются, и съ которыми это новое легко и прочно можетъ слиться... Особенно благопріятствуетъ возникновенію интереса такое отношеніе между болѣе старыми группами представленій и новымъ представленіемъ, когда новое становится членомъ одного ряда съ болѣе старыми, т. е. носитъ характеръ чего-либо ожидаемаго [2]).

Изъ этого описанія условій возникновенія интереса слѣдуетъ, что такой почвой, на которой образуется интересъ, является апперцепція, протекающая при наивозможно совершенныхъ условіяхъ.

c) Виды интереса.

Виды интереса. Представители научной педагогики въ общемъ держатся Гербартовской классификаціи интереса [3]). Впрочемъ, изъ упоминаемыхъ выше авторовъ Гартманъ вмѣстѣ съ Гербартіанской классификаціей пользуется еще и классификаціей Фрика, нѣсколько отступающей отъ Гербартовской. Сущность такой классификаціи слѣдующая:

Интересъ можетъ быть классифицированъ по объектамъ. Мы замѣчаемъ міръ: a) въ насъ, b) вокругъ насъ и c) надъ нами. Міръ въ насъ не можетъ быть объектомъ сознательной пытливой, самонаблюдающей, рефлексирующей работы ученика.

---

[1]) Тамъ же 26.

[2]) Тамъ же 27, Voigt, Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik... 43—47.

[3]) См. напр. Kern, Grundriss der Pädagogik 32, 33 (ближе къ классификаціи Рейна), Fröhlich, Die wissenschaft. Pädagogik... 19, 20, 91, 92, Die deutsche Erziehungsschule... 47—49, Ufer, Vorschule... 55—57. Voigt, упом. соч. 64, 65—67.

Міръ вокругъ насъ есть: 1) природа, 2) историческій міръ съ его сторонами: наукой, искусствомъ и соціальной жизнью единичныхъ, отдѣльныхъ людей и цѣлаго. Такимъ дѣленіемъ объектовъ міра вокругъ насъ дается и соотвѣтствующее дѣленіе интереса на интересъ—чувство природы, интересъ—научнаго разумѣнія, интересъ—художественное чувство и, наконецъ, интересъ участія и интересъ—общественное чувство. Міръ сверхъ насъ ведетъ къ религіозному интересу [1]).

Интересъ можетъ быть классифицированъ на основѣ различныхъ отношеній къ объектамъ. Эти отношенія могутъ заключаться въ эмпирическомъ или эстетическомъ наблюденіи, созерцаніи объекта, затѣмъ въ проникновенномъ, ислѣдующемъ основы и пр. познаніи, т. е. спекулятивномъ, наконецъ, въ этической оцѣнкѣ. Такимъ образомъ возникаютъ эмпирическій, спекулятивный и этическій интересы [2]).

Первое дѣленіе имѣетъ въ виду объективную сторону интереса, второе субъективную [3]). Приведенная классификація покоится на двухъ основаніяхъ. Она тоже Гербартовская лишь съ нѣкоторыми видоизмѣненіями.

d) Роль интереса въ психической жизни.

Психологическое значеніе интереса. Психологическое значеніе интереса заключается въ его посредствующей роли между знаніемъ и хотѣніемъ, представленіемъ и волей. Переходъ отъ знанія къ воли, говоритъ Фрелихъ, осуществляется благодаря высокой степени представленія и чувствованія, которое производитъ преданность познаваемому и представляемому предмету, и которая называется интересомъ... Изъ интереса такъ же непреложно возникаетъ воля, какъ изъ сѣмени растеніе... Лишь съ интересомъ связанный кругъ мыслей оказываетъ вліяніе на волю. Сложившійся интересъ заключаетъ въ себѣ внутреннюю потребность, удовольствіе и легкость при духовной дѣятельно-

---

[1]) Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises... 31.
[2]) Тамъ же 32.
[3]) H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. 266.

сти и занятіяхъ [1]). Если ученикъ, замѣчаетъ Фрелихъ, питаетъ интересъ къ лицу или вещи, онъ ставитъ ихъ цѣлью своихъ дѣйствій, ищетъ средствъ къ осуществленію этихъ цѣлей [2]). Болѣе пространно старается объяснить значеніе интереса въ процессѣ возникновенія воли Гартманъ. Воля есть желаніе въ соединеніи съ предположеніемъ о достижимости желаемаго. Желаніе есть стремленіе вверхъ представленія противъ находящихся въ сознаніи представленій. Желаніе предполагаетъ представленіе желаемаго, выступленіе представленій съ противоположнымъ характеромъ, дѣйствующихъ по отношенію къ первому задерживающимъ образомъ, наконецъ, вступленіе представленій, помогающихъ устраненію задерживающихъ представленій. Чтобы изъ такого состоянія могла возникнуть воля, сюда должно присоединиться предположеніе достижимости желаемаго—мотивъ воли, которое выступаетъ то какъ твердое убѣжденіе и увѣренность, то какъ вѣра. Въ случаѣ, если возникаетъ для воли нѣсколько возможностей, получается состояніе обдумыванія. Изъ этого состоянія душа выходитъ и приходитъ къ рѣшенію, когда вступаютъ новыя поддерживающія представленія. Рѣшеніе соединяется съ дѣйствіемъ. Благодаря интересу легко и свободно устраняются задерживающія, тормозящія представленія, о которыхъ шла рѣчь выше при описаніи желанія, интересъ обусловливаетъ легкость вступленія въ сознаніе и крѣпость представленій, помогающихъ устранить эти послѣднія представленія. Самое убѣжденіе въ осуществимости желаемаго достигается также путемъ поддержки со стороны новыхъ представленій, интересъ благопріятствуетъ привлеченію и вступленію въ сознаніе такихъ представленій [3]).

---

[1]) Fröhlich, Die wissenschaft. Pädagogik... 88, 89, Die deutsche Erziehungsschule... 42—43.

[2]) Fröhlich, Die wissenschaft. Pädagogik... 88.

[3]) Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises... 37—40.

Благодаря интересу, слѣдовательно, представленіе—объектъ воли прочно утверждается въ сознаніи, черезъ него же въ сознаніе легко вступаютъ представленія, благопріятствующія первому, благодаря ему эти представленія быстро и энергично вытѣсняютъ задерживающія и тормозящія представленія, онъ же, наконецъ, привлекаетъ новыя группы представленій, которыя сообщаютъ желанію убѣжденіе въ его исполнимости. Въ какой степени вслѣдствіе изображенной выше своой роли интересъ можетъ быть названъ корнемъ воли, вопросъ остается открытымъ.

В). Педагогическое значеніе интереса.

Роль интереса въ педагогикѣ. а) Интересъ—цѣль обученія. Высшая цѣль воспитанія—вести питомца къ нравственности, къ устойчивому стремленію къ добродѣтели. Вслѣдствіе того, что нравственность коренится въ волѣ, воспитаніе должно дать такую форму и такой отпечатокъ хотѣнію и нехотѣнію питомца, чтобы послѣдній среди одинаковыхъ условій могъ остаться однимъ и тѣмъ же и могъ стремиться осуществлять самостоятельно и сознательно правое и доброе. Такая форма человѣческой воли есть нравственный характеръ, въ немъ заключенъ идеалъ личности. На человѣческую волю можно дѣйствовать, говоритъ Фрелихъ, двояко: непосредственно, путемъ похвалъ, поощренія, угрозъ, наказанія, увѣщанія и пр. и посредственно, обращаясь къ кругу представленій питомца, обрабатывая его такъ, чтобы, какъ продуктъ такой обработки, могла возникнуть и образоваться нравственная воля. Посредствующимъ звеномъ, переходною ступенью между представленіемъ и волей является интересъ, вслѣдствіе чего интересъ становится ближайшей цѣлью воспитанія[1]). Воздѣйствіе на кругъ представленій питомца и есть процессъ обученія; то обученіе, которое въ его цѣломъ ставится въ услугу религіозно-нравственному характеру, есть воспитывающее обученіе[2]). Отсюда возбуждать, поддерживать и развивать интересъ у

---

[1]) Fröhlich, Die deutsche Erziehungsschule... 41—43, Die wissenschaft. Pädagogik... 92., Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises... 16 и др.

[2]) Hartmann, назв. соч. 12.

питомца является ближайшей цѣлью воспитывающаго обученія. Благодаря этому обученію изъ круга представленій питомца должна возникнуть нравственная воля.

Предпосылкой воспитывающаго обученія служитъ предположеніе, что у всякаго здороваго духомъ и тѣломъ питомца имѣется уже на лицо интересъ въ его основныхъ развѣтвленіяхъ, или имѣется возможность и способность къ возникновенію интереса [1]).

Воспитывающее обученіе способно тогда достичь своей цѣли, когда подъ интересомъ оно будетъ понимать не мгновенно возникающее и быстро проходящее состояніе, но длительное и устойчивое. Требованіе возбуждать интересъ, говоритъ Фрелихъ, не идентично, поэтому, съ императивомъ—обучай интересно. Такое обученіе не ведетъ къ устойчивому интересу къ предмету обученія [2]). Впрочемъ, если подъ интереснымъ обученіемъ понимать такое, которое старается создать побольше моментовъ, благопріятствующихъ возникновенію длительныхъ интересовъ: облегченіемъ усвоенія образовательнаго матеріала, надлежащимъ выборомъ послѣдняго, смѣной уроковъ, предотвращающей утомленіе и пр., то тогда необходимо признать пріемлимымъ и положеніе: учи интересно [3]). Интересъ затѣмъ долженъ быть непосредственнымъ, т. е. чистымъ, неэгоистичнымъ. Онъ долженъ быть многостороннимъ, т. е. всѣ основные виды интереса должны быть возбуждаемы у всякаго ученика. Не соблюденіе такого требованія влечетъ къ односторонности. Опасность односторонности, говоритъ Гартманъ, тѣмъ возможнѣе, что всякій питомецъ уже до начала правильнаго обученія владѣетъ своей особой областью интересовъ, индивидуальными интересами. Вся-

---

[1]) Fröhlich, Die deutsche Erziehungsschule... 49, Die wissenchaft. Pädagogik... 91.

[2]) Fröhlich, Die wissenschaft. Pädagogik... 90, Die deutsche Erziehungsschule... 46, Hartmann, Die Analyse... 19, Voigt, Die Bedeutung d. Herbart. Pädagogik... 62, 63.

[3]) Hartmann, упом. соч. 19.

кая односторонность находится въ противорѣчіи съ нравственностью [1]). Интересъ, наконецъ, долженъ быть равномѣрнымъ.

Обученіе, возбуждающее равномѣрный, многосторонній интересъ, увеличиваетъ духовную дѣятельность питомца, облагораживаетъ ее, возбуждаетъ къ дѣятельности духовныя силы его, укрѣпляетъ ихъ, наконецъ, направляетъ на все благородное и достойное. Путемъ такого обученія, говоритъ Фрелихъ, должны получаться не многознающіе, не холодные люди, но разумные, истинно добрые, воспріимчивые ко всему похвальному, къ добродѣтели питомцы [2]). Положеніе, что ограниченные, тупые люди не могутъ быть добродѣтельными, конечно, остается въ силѣ [3]).

Вопросъ о сочетаніи многосторонности интереса съ единствомъ личности рѣшается указаніемъ на концентрацію. Все многообразіе образовательнаго матеріала должно создать упорядоченный рядъ представленій, другъ другу подчиненныя массы ихъ, словомъ, образовать систему представленій. Всѣ представленія должны создать единое органическое цѣлое. Воспитателямъ надо помнить, что не во множествѣ представленій заключается истинная духовная жизнь, но въ упорядоченности и связности представленій [4]).

Интересъ въ его вліяніи на методическую сторону обученія.

Общее положеніе здѣсь можетъ быть формулировано такъ: образовательный матеріалъ и методы его передачи и усвоенія должны быть приведены въ связь съ психологической природой интереса.

а) На первый планъ при обученіи долженъ выступать тотъ матеріалъ, который всего болѣе способствуетъ выработкѣ религіозно-нравственнаго міросозерцанія. Сухія нравственныя идеи и

---

[1]) Hartmann, упом. соч. 25—26, Ufer, Vorschule... 55, Fröhlich, Die wissenschaft. Pädagogik... 92, Die deutsche Erziehungsschule... 49.

[2]) Fröhlich, Die deutsche Erziehungsschule... 50.

[3]) Тамъ же 53.

[4]) Тамъ же 52—53.

нравственные законы не могутъ возбудить интереса, поэтому, ихъ надо представить ученику въ конкретномъ видѣ, въ видѣ историческихъ объектовъ.

b) Представленія, служащія основой для религіозно-нравственнаго міросозерцанія, должны находить поддержку и подкрѣпленіе въ представленіяхъ изъ другихъ областей. Кругъ первыхъ долженъ быть внутренне тѣсно связанъ съ другими кругами представленій. Такъ какъ у дѣтей интересъ прежде всего и скорѣе всего направленъ на вещи, менѣе на формы и на законы, то занятіе съ вещами, куда относятся природа, человѣческая жизнь, исторія и географія, должно имѣть преобладающее значеніе.

c) Выборъ и распредѣленіе образовательнаго матеріала всего лучше совершать, исходя изъ положенія о параллелизмѣ въ развитіи индивидуума и рода, въ такомъ случаѣ его содержаніе будетъ болѣе всего соотвѣтствовать интересамъ ребенка.

d) Методъ обученія долженъ сообразоваться съ психологіей интереса, конечно, и съ психологіей, вообще, человѣческаго духа. Вслѣдствіе того, что интересъ возникаетъ въ процессѣ апперцепціи, методы обученія должны, какъ можно, благопріятствовать послѣдней. Для этого различныя массы представленій должны быть расчленены на меньшія группы—методическія единицы, что значительно содѣйствуетъ перцепированію и апперцепированію ребенка. Этимъ облегчается устраненіе неподходящихъ, ненужныхъ представленій, способствуется репродукція нужныхъ. Затѣмъ, всякая новая методическая единица должна разрабатываться по особымъ методическимъ пріемамъ—проходить въ своей разработкѣ и усвоеніи особыя ступени—формальныя. Смыслъ этихъ ступеней въ томъ, что прежде чѣмъ учитель познакомитъ учениковъ съ чѣмъ-либо новымъ, онъ долженъ подготовить почву для апперцепированія этого новаго. Почва подготовляется путемъ приведенія въ ясность и раздѣленность тѣхъ изъ болѣе старыхъ группъ представленій, на почвѣ которыхъ и помощью которыхъ должно произойти апперцепированіе новаго. Затѣмъ ужъ сообщается новое, которое сначала связывается

учащимися со старымъ не полно, не точно, не вѣрно, а затѣмъ новое сливается со старымъ органически, въ одно цѣлое, образуя единую систему. Лучшій методъ обученія тотъ, который предоставляетъ учащимся широкое поле для ихъ самодѣятельности, не исключая въ то же время и руководящаго вліянія учителя. Такими методами являются діалогическій и гевристическій. Для развитія и укрѣпленія самодѣятельности учащихся обученіе должно отводить значительное мѣсто самостоятельнымъ упражненіямъ ихъ. Какая бы ни была форма обученія она непремѣнно должна вести къ возбужденію и поддержанію непроизвольнаго вниманія, такъ какъ послѣднее лишь можетъ обезпечить, вслѣдствіе его отношенія къ интересу, достиженіе основной задачи обученія—развитіе всесторонняго интереса [1]).

Взаимоотношеніе между воспитывающимъ обученіемъ и индивидуальностью питомца ново-Гербартіанцы понимаютъ въ духѣ строго Гербартовскомъ: надо по возможности щадить индивидуальность питомца, насколько то, конечно, не противорѣчитъ главной задачѣ обученія [2]).

С). Критика воззрѣній ново-Гербартіанцевъ.

Критика воззрѣній ново-Гербартіанцевъ.

1. Интересъ по прежнему является кардинальнымъ понятіемъ педагогики [3]). Несмотря на это, у нѣкоторыхъ Гербартіанцевъ для опредѣленія интереса не находится подходящихъ выраженій въ родномъ языкѣ, такъ что все же сущность его остается для читателей, какъ бы невыясненной. Мало того, нельзя говорятъ такіе Гербартіанцы, дать и точнаго отвѣта по вопросу о возникновеніи интереса.

---

[1]) Fröhlich, Die wissenschaft. Pädagogik... 94—106, 123—128, 138—155, Die deutsche Erziehungsschule... 50—70, Ufer, Vorschule... 57—76, Hartmann, Die Analyse... 42—47, Voigt, Die Bedeutung... 69, 75—77.

[2]) Fröhlich, Die deutsche Erziehungsschule... 107—108. Ufer, Vorschule... 53.

[3]) Fröhlich, Die wissenschaft. Pädagogik... 88.

2. Невозможно, однако, сказать, что дается ясное и понятное опредѣленіе интереса тѣми, кто, какъ Фрелихъ, Гартманъ, Фогтъ, Кернъ и др., пытается все же опредѣлить его. Всѣ они въ понятіе интереса вкладываютъ чувства и стремленія. Мы уже говорили выше, сколь противорѣчивы воззрѣнія ихъ на характеръ чувства. Стремленіе всѣми понимается въ общемъ одинаково, оно стремленіе къ продолженію и усовершенствованію духовной дѣятельности, стремленіе впередъ, къ духовному прогрессу. Стремленіе вызывается чувствами, это тоже общее утвержденіе. Но тогда оно не можетъ составлять сущность интереса[1]); если же оно не принадлежитъ къ интересу, какъ таковому, то тогда интересъ теряетъ свое значеніе цѣли обученія, онъ остается лишь средствомъ. Или же тогда надо признать, что стремленіе является продуктомъ интереса, дѣйствіемъ интереса. При всякомъ пониманіи интереса, положеніе, что стремленіе опредѣляется чувствами, противорѣчитъ Гербартовской психологіи.

3. Интересъ иногда называется потребностью.

Потребность несомнѣнно соединяется съ чувствомъ лишенія, пробѣла, вообще съ непріятными чувствованіями, которыя угасаютъ лишь при удовлетвореніи ея. Такимъ образомъ, эмоціональная сторона интереса должна состоять изъ смѣшаннаго чувства. Мало того, интересъ есть по своему существу, если его мы признаемъ потребностью, никогда ненасытимая потребность, онъ не долженъ, да и не можетъ быть полностью удовлетворенъ, слѣдовательно, въ немъ всегда и неизмѣнно должны заключаться и непріятныя чувства. Мысль, болѣе соотвѣтствующая характеру Гербартовской психологіи, если бы самое понятіе потребности въ данномъ примѣненіи этого термина было ясное и, вообще, допускало связать себя съ интересомъ.

4. Въ ново-Гербартіанской педагогикѣ обнаруживается ясное отношеніе къ вниманію. Интересъ уже не отожествляется

---

[1]) Ср. Voigt, упом. соч. 61, 62.

съ вниманіемъ, послѣднее выступаетъ, какъ условіе, источникъ интереса. Въ этомъ пунктѣ виденъ разрывъ съ Гербартовской традиціей.

5. Замѣчаемъ мы тоже у нѣкоторыхъ ново-Гербартіанцевъ и нѣкоторое отступленіе отъ классификаціи интересовъ. Такъ, Гартманъ принимаетъ классификацію интересовъ Фрика, по которой прежде всего классифицируются объекты, способные вызвать интересъ, а не душевныя состоянія. Это уже противорѣчитъ Гербарту.

6. Стимулирующій характеръ чувства, а слѣдовательно, и интереса у ново-Гербартіанцевъ подчеркивается еще больше, чѣмъ у Циллера и Рейна.

7. Многія изъ возраженій, которыя нами сдѣланы по поводу воззрѣній Циллера и Рейна, и о которыхъ была рѣчь выше, само собой понятно, примѣнимы и по отношенію къ излагаемому направленію.

V. Изъ не-Гербартіанцевъ, держащихся описанной точки зрѣнія на интересъ, упомянемъ Т. Керрля и Ф. Регенера.

Т. Керрль. Во всѣхъ случаяхъ, говоритъ Керрль, когда идетъ рѣчь объ интересѣ, имѣютъ въ виду чувство удовольствія. Отсюда интересъ прежде всего есть чувство [1]). Кромѣ чувства въ понятіе интереса входитъ и стремленіе. Чувство есть удовольствіе, доставляемое вниманіемъ. Стремленіе—хотѣніе вниманія (Bemerkenwollen), стремленіе къ продленію вниманія [2]). Интересъ отсюда есть удовольствіе отъ вниманія и хотѣніе вниманія. Какъ хотѣніе, интересъ есть дѣятельность, въ которой участвуетъ весь человѣкъ, какъ существо мыслящее, чувствующее, желающее. Съ этой точки зрѣнія интересъ можетъ быть названъ самодѣятельностью. Поскольку интересъ выражаетъ удовольствіе, которое мы находимъ въ процессѣ вниманія, онъ можетъ быть на-

---

[1]) T. Kerrl, Die Lehre von der Aufmerksamkeit. 3 Auf. Gütersloh. 71.

[2]) Тамъ же 72.

званъ мотивомъ вниманія, поскольку онъ есть хотѣніе вниманія, его можно назвать вниманіемъ [1]).

Все предыдущее становится понятнымъ, если мы замѣтимъ, что по Керрлю мотивъ хотѣнія вниманія—устранить неудовольствіе и получить удовольствіе. То удовольствіе, къ которому здѣсь стремятся, и которое является цѣлью вниманія, есть удовольствіе, доставляемое отчетливымъ воспріятіемъ или представленіемъ [2]).

Ф. Регенеръ. Для Регенера интересъ есть живое участіе, питаемое къ какому-либо предмету, соединенное съ желаніемъ предмета въ ожиданіи, что этотъ предметъ доставитъ удовольствіе. Чувства, вызываемыя у насъ предметомъ, суть чувства, выражающія положительную оцѣнку объектовъ, отсюда интересъ, говоритъ Регенеръ, есть оцѣнка значенія [3]).

Въ интересѣ всегда лежитъ моментъ ожиданія, онъ всегда направленъ на будущее, включаетъ въ себѣ надежду получить удовлетвореніе [4]).

Сообразно съ видами удовольствія существуетъ и столько же направленій интереса. Эти направленія составляютъ: 1) интересъ къ тѣлу, 2) къ могуществу, 3) къ чести, 4) къ чужому благополучію, 5) къ жизни, 6) къ красотѣ, 7) къ знанію, 8) къ обществу, 9) къ надеждѣ [5]). Сдѣлаемъ нѣкоторыя поясненія къ перечисленнымъ видамъ интереса. Интересъ къ могуществу выражается въ интересѣ къ работѣ и навыкамъ, интересъ къ жизни есть интересъ къ разумной жизни, интересъ къ знанію включаетъ въ свою область и религіозныя ученія, послѣдній интересъ есть къ тому, чтобы насъ на покидали надежды. Всѣ эти виды

---

[1]) Тамъ же 78.

[2]) Тамъ же 67—69, 78.

[3]) Fr. Regener, Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichtes. 2 Auf. Leipz. u. Berl. 1908. 299, 306.

[4]) Тамъ же 307.

[5]) Тамъ же 299—306, 307.

интереса суть естественные интересы. Школа должна имѣть ихъ всѣхъ въ виду и заботиться объ ихъ возбужденіи и поддержаніи.

Инсе дѣленіе интереса возникаетъ, если, говоритъ Регенеръ, мы станемъ на интересъ смотрѣть съ точки зрѣнія истины, добра и красоты. Интересъ истины есть интересъ къ дѣйствительному міру: знаніе, затѣмъ интересъ къ идеальному міру: вѣра, благочестіе. Интересъ къ добру въ области дѣйствительности:—интересъ къ тѣлу, могуществу, чести, жизни, къ благу ближнихъ; интересъ къ добру въ области идеальной: нравственность, надежда. Интересъ къ красотѣ обнимаетъ слѣдующіе интересы: въ области дѣйствительности—воспріятіе красоты, въ области идеальной—изображеніе красоты [1]).

Мотивомъ для нашихъ дѣйствій служитъ чувство, сначала мы повинуемся ему безсознательно. Потомъ на почвѣ опыта выростаетъ изъ влеченія воля, ставящая опредѣленныя цѣли. Интересъ, какъ чувство, является, говоритъ Регенеръ, рычагомъ для воли, онъ ею движетъ. Отсюда и задача воспитанія пробудить интересъ ко всему доброму, истинному и прекрасному, чтобы тѣмъ самимъ заставить питомца самодѣятельно, лишь подъ воздѣйствіемъ своихъ интересовъ, преслѣдовать и осуществлять добро, истину и красоту. Такую задачу выполняетъ не только обученіе, но все воспитаніе въ его цѣломъ [2]).

Въ воззрѣніяхъ Регенера мы должны отмѣтить, что ими, подобно Остерману, признается интересъ за оцѣнку значенія. Однако, въ отличіе отъ Остермана, у Регенера стремленіе является не продуктомъ интереса, какъ у перваго, а входитъ въ составъ интереса. Близки воззрѣнія Регенера и ко взглядамъ многихъ Гербартіанцевъ: Циллера, Рейна и пр. Но по Регенеру интересъ всегда направленъ на будущее, онъ желаетъ предмета, слѣдовательно, содержитъ эгоистическій моментъ. Затѣмъ эмоціональная сторона захватываетъ значительно болѣе широкую область

---

[1]) Тамъ же 308, 312—313.

[2]) Тамъ же 308—313, 319—320 и др.

чувствъ, чѣмъ то мы находимъ у упомянутыхъ Гербартіанцевъ. Интересу въ педагогическомъ отношеніи приписывается огромное значеніе. Онъ и цѣль воспитанія, и средство, и стимулъ, побуждающій дѣтей къ дѣятельности. Впрочемъ, надо отмѣтить, что Регенеръ не дѣлаетъ изъ интереса основополагающаго понятія въ своей педагогикѣ и упоминаніе о немъ сдѣлано довольно въ бѣглой формѣ.

Интересъ, какъ соединеніе интеллектуальнаго и волевого момента.

3. Для Г. Вундерле интересъ къ опредѣленному предмету, актуальный интересъ, есть сознаніе или знаніе цѣнности предмета, соединенное съ тенденціей присвоить цѣнное [1]). Сознаніе цѣнности выростаетъ или на почвѣ чувства, какъ такового, или на почвѣ разума, рефлексіи. Въ примитивномъ сознаніи, думаетъ Вундерле, въ основѣ всякой оцѣнки лежитъ чувство, и въ этомъ случаѣ лишь ему интересъ обязанъ своимъ происхожденіемъ. Въ развитомъ сознаніи и разумъ создаетъ цѣнности, является оцѣнивающимъ факторомъ [1]). Онъ старается чувство оцѣнки довести до совершеннаго сужденія оцѣнки. Часто, говоритъ Вундерле, мы, занимаясь какимъ-либо предметомъ, находимъ новыя стороны его, предметъ получаетъ новое освѣщеніе и слѣдствіемъ можетъ произойти то, что предметъ, къ которому мы были раньше равнодушны, теперь возбудитъ къ себѣ интересъ, или, наоборотъ, то, что прежде вызывало интересъ, теперь вызоветъ лишь безразличіе. Мы, приводитъ Вундерле слова поэта, часто сжигаемъ то, чему поклонялись, и поклоняемся тому, что сжигаемъ. Отсюда Вундерле дѣлаетъ выводъ, что рефлексія часто можетъ противопоставить извѣстное направленіе интересовъ направленію чувствъ [2]).

Второй составной элементъ интереса есть тенденція присвоить цѣнное. Эта тенденція по своему характеру не есть актив-

---

[1]) G. Wunderle, Aufmerksamkeit und Interesse. Die christliche Schule. 1910. № 3. 123. Его же, Interesse, Lexikon der Pädagogik. Herausg. v. M. Roloff. Freiburg im Breisgau. 1913. II. 957.

[2]) Aufmerksamkeit und Interesse, 122, 123, 124, Interesse 956—957.

ное стремленіе, но лишь какъ бы начало стремленія, побужденія. Эта сторона интереса коренится въ чувственномъ тонѣ, сопровождающемъ всякое знаніе цѣнности [1]).

Отъ этого актуальнаго интереса надо отличать диспозиціональный, который составляетъ важное условіе перваго. Послѣдній есть склонность, предрасположеніе къ опредѣленнымъ предметамъ, наклонность къ предпочтенію однихъ объектовъ передъ другими. Диспозиціональный интересъ можетъ носить форму естественную, прирожденную, можетъ быть онъ и пріобрѣтеннымъ [2]). Этотъ интересъ является мотивомъ для вниманія въ его произвольной и непроизвольной формѣ. Въ первомъ случаѣ, онъ побуждаетъ насъ сознательно, намѣренно искать предметы нашей склонности, во второмъ, мы непроизвольно отдаемъ предпочтеніе въ актахъ вниманія однимъ предметамъ передъ другими. Актуальный интересъ, интересъ къ данному предмету, слѣдовательно, понимаемый какъ преходящее состояніе, а не склонность, не всегда является мотивомъ вниманія. Часто бываетъ, что мы становимся непроизвольно внимательными къ тому, что для насъ неинтересно, и въ результатѣ получаемъ удовольствіе отъ объекта вниманія, тогда возникаетъ интересъ. Аппетитъ приходитъ во время ѣды [3]).

Въ чемъ же, спрашиваетъ Вундерле, искать причины того обстоятельства, что нашему сознанію предметы не просто даются, но привлекаютъ его?, т. е. въ чемъ корень всякаго интереса? На такой вопросъ можно лишь отвѣтить, что такова структура и природа нашего духа. Платонъ, говоритъ Вундерле, этой сторонѣ его далъ прекраснѣйшее наименованіе: ἔρως, любовь [4]).

Въ педагогическомъ отношеніи интересъ для Вундерле является средствомъ воспитанія, однако, не безусловнаго характера.

---

[1]) Тамъ же и тѣ же стр.
[2]) Aufmerksamkeit und Interesse 125, Interesse 959.
[3]) Aufmerksamkeit und Interesse 124.
[4]) Тамъ же 126—127, Platonis Sympos. 203 D.

Періодъ воспитанія, говоритъ онъ, есть періодъ подготовки къ жизни, а въ жизни не всегда питомецъ будетъ дѣлать одно пріятное, поэтому нельзя все воспитаніе строить на интересѣ. И для воспитанія воли и для воспитанія вниманія важны также трудныя упражненія, сухой образовательный матеріалъ. Воспитатель затѣмъ долженъ принимать во вниманіе склонности ученика, его индивидуальные интересы, но съ другой стороны, нѣкоторымъ естественнымъ направленіямъ интереса питомца воспитатель долженъ противопоставить важные необходимые предметы обученія, не отвѣчающіе имъ.

При возбужденіи интереса огромное значеніе имѣетъ личность учителя. И самый сухой, неинтересный матеріалъ учитель можетъ сдѣлать привлекательнымъ [1]).

Ученіе Вундерле объ интересѣ есть расширенное и нѣсколько видоизмѣненное ученіе Остермана. Интересъ и для Вундерле—оцѣнка значенія, но сама оцѣнка, въ отличіе отъ воззрѣній Остермана, возникаетъ не только на чувственной основѣ, а и на почвѣ рефлексіи. Затѣмъ у Остермана стремленіе является продуктомъ интереса, у Вундерле оно принадлежитъ къ самой сущности интереса. Въ конструкціи природы интереса у Вундерле остается все же непонятна его эмоціональная сторона. Не всякая оцѣнка значенія возникаетъ на чувственной почвѣ, думаетъ Вундерле, часто рефлексія создаетъ цѣнности. Въ послѣднемъ случаѣ, какую же роль играютъ чувства? Входятъ ли они все же въ составъ интереса или не входятъ? Говоря о второмъ элементѣ интереса—тенденціи къ присвоенію цѣннаго объекта, Вундерле заявляетъ, что такая тенденція обусловливается чувственнымъ тономъ всякаго знанія или сознанія цѣнности. Если это такъ, то, оказывается, что при всякой оцѣнкѣ значенія основу ея составляютъ чувства. Остерманъ послѣдній вопросъ рѣшаетъ—именно такъ. Вундерле, не соглашаясь съ Остер-

[1]) Die Aufmerksamkeit und Interesse 124—125, Interesse 958—959.

маномъ, какъ будто бы, въ концѣ концовъ, приходитъ къ тому же. Отсюда у Вундерле не выясняется существенный вопросъ о природѣ сужденія оцѣнки, на основѣ котораго образуется интересъ у культурныхъ людей. По поводу отношенія между тенденціей къ присвоенію цѣннаго предмета и чувствомъ оцѣнки, составляющимъ цѣлое интереса, Вундерле говоритъ такъ: всякому чувству оцѣнки свойственна такая тенденція. Это составляетъ фактъ, обусловливаемый самой психической организаціей человѣка. Для нея телеологически необходимой является промежуточная ступень между знаніемъ и волей [1]). Здѣсь остается неяснымъ, почему чувство оцѣнки замѣнено въ послѣдней фразѣ знаніемъ, а затѣмъ тоже связь между сужденіемъ о цѣнности и самой тенденціей.

Въ предыдущихъ ученіяхъ интересъ являлся сложнымъ феноменомъ, состоящимъ изъ двухъ элементовъ. Теперь обратимся къ тѣмъ ученіямъ, которыя признаютъ природу интереса еще болѣе сложной.

Интересъ—представленіе, чувство и вниманіе. Воззрѣніе на интересъ Пульмера.

4. Интересъ, какъ представленіе, вниманіе и чувство.

Въ статьѣ: Интересъ, какъ произвольное вниманіе—Пульмеръ при опредѣленіи интереса исходитъ изъ обычнаго словоупотребленія. Въ соотвѣтствіи съ послѣднимъ Пульмеръ отмѣчаетъ три слѣдующихъ вида интереса: 1) чисто объективное участіе, выгода; 2) интересъ къ чему-либо, личное участіе къ предмету, стоящему въ извѣстномъ отношеніи къ личному благополучію; 3) личное участіе въ вещахъ, стоящихъ въ связи съ благополучіемъ другихъ или общества, всего цѣлаго. Къ области интереса относится все, что находится въ какомъ-либо отношеніи къ нашему личному благу или благу другихъ людей, а также и общества. Въ первомъ случаѣ, интересъ есть феноменъ эгоистическаго, во второмъ, альтруистическаго характера [2]).

---

[1]) Die Aufmerksamkeit und Interesse 123.

[2]) Pulmer, Interesse als willkürliche Aufmerksamkeit. Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. 1910. XI. 515.

На вопросъ, что такое интересъ, есть ли онъ представленіе, чувство, вниманіе, хотѣніе, Пульмеръ отвѣчаетъ такъ: онъ и ни одно изъ нихъ, и въ то же время каждое изъ нихъ[1]). 1) Интересъ есть чувство. Мой интересъ, говоритъ Пульмеръ, къ погодѣ въ предстоящія каникулы есть смѣсь представленій съ пріятнымъ чувственнымъ тономъ о хорошей погодѣ съ представленіемъ и непріятнымъ чувственнымъ тономъ о плохой. 2) Интересъ есть представленіе. Я, говоритъ Пульмеръ, представляю всю пользу обученія въ семинаріи для учителей, и потому питаю интересъ къ этому дѣлу. 3) Интересъ есть вниманіе. Мой интересъ къ какому-либо лицу состоитъ въ томъ, что я съ особымъ вниманіемъ отношусь къ тому, что находится въ какомъ-либо отношеніи къ нему. Въ этомъ случаѣ интересъ есть само вниманіе, а отнюдь не вызываетъ его, какъ то обыкновенно думаютъ. Если вниманіе понимается, какъ явленіе волевое, то интересъ тогда есть и хотѣніе, стремленіе. Самъ Пульмеръ хотѣніе признаетъ лишь слѣдствіемъ, продуктомъ интереса[2]). Ни съ однимъ изъ этихъ состояній интереса нельзя отожествить, онъ и то, и другое, и третье вмѣстѣ взятое. Мой интересъ, говоритъ Пульмеръ, къ безупречности моего имени не только представленіе, но онъ есть чувство пріятное и непріятное, связанное съ честью и безчестіемъ, сюда также привходитъ и вниманіе, направленное на все, что стоитъ въ связи съ поддержаніемъ или умаленіемъ чести. Отсюда интересъ есть комплексъ психическихъ явленій, связность представленій, чувства и вниманія, особенно произвольнаго[3]).

Послѣдній пунктъ опредѣленія нуждается въ поясненіи. Всякое вниманіе, думаетъ Пульмеръ, есть умышленное фиксированіе мыслей на опредѣленномъ объектѣ, умышленное направленіе акта воспріятія на опредѣленный предметъ. Можно дѣлать

---

[1]) Тамъ же 315.
[2]) Тамъ же 516.
[3]) Тамъ же 516—518.

различіе между вниманіемъ, возбуждаемымъ внѣшнимъ воздѣйствіемъ, и возникающимъ подъ воздѣйствіемъ внутренней энергіи. Если мы говоримъ о непроизвольномъ вниманіи, то въ этомъ случаѣ мы имѣемъ въ виду то состояніе дѣтей или взрослыхъ, когда представленія, возникающія подъ вліяніемъ раздраженія, предоставлены въ своемъ теченіи и направленіи самимъ себѣ. При немъ мы воспринимаемъ то, что само дается намъ въ силу внѣшняго воздѣйствія. Такое вниманіе не можетъ быть заботой воспитателя. Оно съ педагогической точки зрѣнія нецѣнно, составляетъ низшій родъ интереса. Различіе между непроизвольнымъ и произвольнымъ вниманіемъ указываетъ и на различіе интересовъ. Когда возбуждается непроизвольное вниманіе, можно говорить о пассивномъ интересѣ, когда возбуждается произвольное—объ активномъ [1]). Если мы уже упомянутые виды интереса: эгоистическій и альтруистическій станемъ разсматривать съ точки зрѣнія активности и пассивности, то получимъ четыре вида интереса: 1) пассивно-эгоистическій, 2) пассивно-альтруистическій, 3) активно-эгоистическій и 4) активно-альтруистическій [2]).

Такому дѣленію, думаетъ Пульмеръ, должно быть отдано предпочтеніе передъ Гербартовскимъ, которое основывается, строго говоря, на классификаціи чувствъ или на группировкѣ предметовъ, могущихъ овладѣть нашимъ интересомъ. Предложенное Пульмеромъ дѣленіе отвѣчаетъ, по мнѣнію самого автора, самому существу интереса [3]).

Это дѣленіе, думаетъ Пульмеръ, удобно еще вслѣдствіе того, что оно можетъ быть перенесено въ педагогику для ея цѣлей. Только тогда обученіе цѣнно, когда ученикъ въ предлагаемомъ матеріалѣ принимаетъ личное участіе, когда оно способно заставить обращаться еще и къ благу другого или другихъ. Сначала обученіе должно возбуждать пассивно-эгоистиче-

---

[1]) Тамъ же 517—518.
[2]) Тамъ же 519—520.
[3]) Тамъ же 520.

скій интересъ. Оно должно указывать ученику на связь образовательнаго матеріала съ жизнью ученика. Отсюда самъ собой возникаетъ и активно-эгоистическій интересъ. Ученикъ постоянно самъ станетъ направлять вниманіе на различные предметы, станетъ самостоятельно оцѣнивать ихъ, судить о нихъ, пользоваться ими и т. д. При обученіи предметамъ, воспитывающихъ нравственный образъ мыслей и нравственное настроеніе, сначала возбуждается пассивно-альтруистическій интересъ, затѣмъ на его почвѣ разовьется и активно-альтруистическій [1]).

Изъ разсужденій Пульмера объ интересѣ не видно самаго главнаго: какъ надо понимать природу интереса: дается ли въ послѣднемъ какое-либо особое переживаніе, которое является продуктомъ взаимодѣйствія указываемыхъ Пульмеромъ элементовъ, или интересъ есть просто сложное цѣлое механическаго характера и въ немъ мы ничего не переживаемъ того, что можно было бы отнести на долю интереса, какъ такового. На основаніи примѣровъ, приводимыхъ Пульмеромъ, и объясненій ихъ по вопросу о сущности и происхожденіи интереса выходитъ, будто бы, что интересъ ничего своеобразнаго изъ себя не представляетъ. Интересъ къ доброму имени, говоритъ Пульмеръ, есть представленіе о безупречности его, сужденіе оцѣнки и чувство. Но такое соединеніе еще не является интересомъ, лишь съ присоединеніемъ вниманія все это становится интересомъ. Но вниманіе, присоединяясь къ какому-либо психическому состоянію, не можетъ настолько качественно измѣнить его, что вмѣсто даннаго состоянія образуется новое, совершенно иное. Въ данномъ примѣрѣ роль вниманія, по Пульмеру, выражается въ томъ, что наше сознаніе направляется на все, что имѣетъ отношеніе благопріятное или неблагопріятное для нашего имени. При опредѣленіи интереса онъ названъ комплексомъ явленій или комплексивнымъ явленіемъ, каковое выраженіе тоже подтверждаетъ вышеприведенное пониманіе интереса. Съ другой стороны, такія выраже-

[1]) Тамъ же 520--521.

нія Пульмера какъ: съ присоединеніемъ къ вниманію представленія и чувства оно становится интересомъ [1])..., наоборотъ, съ привхожденіемъ къ представленію и сужденію оцѣнки и чувству вниманія сужденіе цѣнности становится интересомъ... и т. п. указываютъ какъ будто, что интересъ не есть только механическое сочетаніе самостоятельныхъ психическихъ феноменовъ, но своеобразный феноменъ, хотя и сложной природы. Это обстоятельство доказывается еще и тѣмъ, что интересъ есть для Пульмера личное участіе въ вещахъ и лицахъ. Участіе понимается, какъ опредѣленное психическое состояніе, психическій феноменъ. Но тогда снова возникаетъ вопросъ: участіе есть извѣстное отношеніе нашего я къ объекту, какимъ же образомъ въ состояніе участія входитъ представленіе объ объектѣ участія? Объектъ можетъ вызвать къ себѣ участіе, но онъ не можетъ составить основной элементъ въ самомъ этомъ участіи, какъ переживаніи. Представленіе здѣсь есть лишь условіе возникновенія интереса. На основаніи отдѣльныхъ мѣстъ изъ сочиненія Пульмера можно заключить, что подъ представленіемъ, какъ элементомъ интереса, онъ понимаетъ представленіе о благопріятныхъ или неблагопріятныхъ свойствахъ объекта. Но и взрослые и дѣти, особенно послѣднія, проявляя участіе къ какой-либо вещи, вовсе не всегда представляютъ себѣ, что данный объектъ обладаетъ тѣми или иными благопріятными для ихъ благополучія свойствами. Трудно согласиться, что интересъ получается всегда на почвѣ вывода. Затѣмъ, представленіе о свойствахъ объекта или самомъ объектѣ, какъ способствующемъ или, наоборотъ, вредящемъ нашему благополучію, можетъ лишь скорѣе объяснить возникновеніе нашего участія къ нему, но отнюдь не войдетъ въ самое участіе.

Всѣ эти неясности, коренящіяся въ ученіи Пульмера, затрудняютъ надлежащее пониманіе интереса. Трудности увеличиваются еще благодаря крайне сбивчивому пользованію терминами—непроизвольное и произвольное вниманіе. Вообще, вопросъ

---

[1]) Тамъ же 516, 517.

о роли вниманія при интересѣ весьма запутанъ Пульмеромъ. То непроизвольное вниманіе не входитъ въ составъ интереса, такъ какъ въ самомъ понятіи интереса уже кроется моментъ направленія нашего сознанія на опредѣленный объектъ, т. е. сознательнсе концентрированіе нашего духа на объектѣ, съ другой, оно входитъ, образуя низшій родъ интереса. То оно совершенно нецѣнно съ педагогической точки зрѣнія, то оно даже образуетъ основу для дѣленія интереса, составляетъ исходный пунктъ при обученіи, слѣдовательно, представляетъ съ той же педагогической точки зрѣнія все же опредѣленную цѣнность.

Своему дѣленію интереса Пульмеръ придаетъ большое значеніе въ педагогическомъ отношеніи. Имъ начерчивается путь, котораго долженъ держаться воспитатель при обученіи. Затѣмъ самсе дѣленіе представляется Пульмеру соотвѣтствующимъ въ большей степени существу интереса, чѣмъ дѣленіе Гербарта[1]). Построено оно, какъ мы знаемъ, на раздѣленіи чувствъ и вниманія, т. е. на дѣленіи двухъ элементовъ интереса. Дѣленіе чувствъ на альтруистическія и эгоистическія вполнѣ отвѣчаетъ, говоритъ Пульмеръ, самой природѣ чувства, между тѣмъ, то дѣленіе интереса, которое встрѣчается у Гербарта, основано на различіи въ содержаніи связанныхъ съ чувствами представленій. Однако, въ современной психологіи такая классификація чувствъ, которую отвергаетъ Пульмеръ, принята и Пульмеръ не доказалъ необходимости отступленія отъ нея. Затѣмъ, дѣля интересъ сообразно съ альтруистическимъ и эгоистическимъ чувствомъ, Пульмеръ, строго говоря, дѣлитъ не интересъ, какъ таковой, а мотивы интереса. Участіе въ вещахъ возникаетъ то на почвѣ альтруистическихъ чувствъ, то на основѣ имъ противоположной. Въ первомъ случаѣ, мотивомъ интереса выступаетъ одно чувство, во второмъ, другое. Къ дѣленію чувства чисто механически присоединено и дѣленіе вниманія. Въ результатѣ же получается сбивчивость и неопредѣленность дѣленія.

---

[1]) Тамъ же 520, 521.

Религіозный интересъ, напримѣръ, одновременно является и пассивное-эгоистическимъ интересомъ и пассивно-альтруистическимъ. Если мы, говоритъ Пульмеръ, чувствуемъ въ явленіяхъ могущество Божіе, то религіозные объекты возбуждаютъ пассивно-эгоистическій интересъ, если мы стараемся умилостивить Божество, молимся Ему и пр., то религіозные объекты вызываютъ активно-эгоистическій интересъ. Когда отдаемся въ мистическомъ чувствѣ мысли о немощи нашей жизни, о чудѣ спасенія насъ Богомъ—возникаетъ пассивно-альтруистическій интересъ и т. п.[1]). Эти примѣры показываютъ искусственность и односторонность дѣленія Пульмера; самое подведеніе интереса подъ тотъ или иной видъ отдаетъ схоластикой, совершается путемъ натяжекъ.

Интересъ—соединеніе сужденія оцѣнки, чувства и воли.

Интересъ по воззрѣніямъ L. Nagy. Не менѣе сложной природы представляется интересъ и для венгерскаго педагога и психолога L. Nagy, посвятившаго психологіи дѣтскихъ интересовъ цѣлую монографію.

Хотя, говоритъ Nagy, въ психическомъ фактѣ интереса, чисто интеллектуальные и волевые элементы несомнѣнно имѣютъ важное значеніе, все же основнымъ признакомъ его является чувство[2]). Чувство указываетъ на то, что интересъ связанъ тѣсной связью съ самосознаніемъ. Все, что интересуетъ насъ, то чувствуемъ мы, непосредственно связано съ нашимъ я. Эта непосредственная связь съ нашимъ я составляетъ общую и основную черту чувства интереса. Біологически связь объясняется тѣмъ, что интересное служитъ удовлетворенію потребности. Поскольку чувство интереса покоится на ощущеніи потребности, интересъ есть общее чувство, которое обнаруживается во всякомъ проявленіи психической и физической жизни. Поэтому то чувство интереса опредѣляется тѣмъ отношеніемъ, въ которомъ предметъ чувства находится къ сознанію. Это чувство не

---

[1]) Тамъ же 520.

[2]) L. Nagy, Psychologie des kindlichen Interesses. Übers. aus dem Ungarischen v. K. Szidon. Leipz. 1912. 16.

характеризуется какимъ-либо содержаніемъ подобно качественнымъ чувствамъ, оно относится къ формальнымъ чувствамъ.

То, что интересуетъ насъ, мы желаемъ еще тѣснѣе привести въ связь съ нашимъ самосознаніемъ, хотя оно и такъ уже связано съ нимъ. Чувство интереса отсюда, оказывается, обладаетъ значительнымъ динамическимъ характеромъ. Оттого-то подъ интересомъ надо понимать не столько качественное, сколько количественное воздѣйствіе на наше самосознаніе. Спеціальной характерной чертой чувства интереса—будетъ сила [1]).

Вмѣстѣ съ Гербартомъ мы, говоритъ Nagy, можемъ сказать, что интересъ есть непосредственное обнаруженіе энергіи духовной жизни, онъ динамическая основа чувства [2]).

Чисто духовную (интеллектуальную) сторону интереса составитъ соединяемое съ чувствомъ интереса сужденіе цѣнности. Біологическое происхожденіе его ясное. Внѣшнее вліяніе, воздѣйствіе, благопріятствующее нашему благосостоянію, нами инстинктивно оцѣнивается выше, чѣмъ то, которому мы такого значенія не приписываемъ. Психологически можно это выразить, говоритъ Nagy, такъ: внѣшнее раздраженіе мы цѣнимъ тѣмъ выше, чѣмъ болѣе оно отвѣчаетъ нашему ощущенію потребности [3]). Конечно, внѣшнее воздѣйствіе сначала воспринимается, какъ причина удовлетворенія нашей потребности и затѣмъ уже мы его оцѣниваемъ, опредѣляемъ его значеніе для насъ. Такимъ образомъ, на внѣшнее воздѣйствіе мы смотримъ, какъ на такую причину, откуда можетъ произойти въ какомъ-либо направленіи непосредственно или посредственно обогащеніе нашего самосознанія. Съ этой точки зрѣнія мы и даемъ ему оцѣнку [4]). Изъ сказаннаго слѣдуетъ, что оцѣнка значенія тогда является составной частью интереса, когда съ ней связывается сужденіе причинности.

---

[1]) Тамъ же 16—17.
[2]) Тамъ же 17.
[3]) Тамъ же 18.
[4]) Тамъ же 18.

Чувство интереса стремится къ проявленію; какъ внутреннее движеніе, оно обладаетъ стремящимся характеромъ. a) Оно способно побудить насъ къ внѣшней дѣятельности. Мы занимаемся тѣмъ, что насъ интересуетъ. Внѣшнее дѣйствіе есть непосредственное, естественное проявленіе интереса. Это проявленіе мы называемъ, говоритъ Nagy, активнымъ интересомъ [1]). b) Второе воздѣйствіе чувства интереса на волю состоитъ въ томъ, что во время состоянія интереса ощущеніе, представленіе, соединеніе представленій стремятся достигнуть возможно высокой степени ясности. Благодаря такому стремленію кругъ сознанія суживается, возникаетъ состояніе вниманія. Это пассивное вниманіе является признакомъ посредственнаго интереса, въ противоположность непосредственному интересу, ищущему путемъ внѣшней дѣятельности удовлетворенія потребности непосредственно. Пассивное вниманіе служитъ признакомъ болѣе зрѣлой ступени интереса. При немъ сознаніе совершаетъ оріентировку, въ качествѣ подготовки къ послѣдующему удовлетворенію [2]).

Психологическое значеніе интереса несомнѣнно выражается въ томъ, что интересъ является факторомъ, благопріятствующимъ нашему самосознанію, способствующимъ ясности дѣйствующихъ въ нашемъ сознаніи представленій [3]). Интересъ является также силой, направляющей наше сознаніе. Онъ, по словамъ Nagy, слѣдующимъ въ этомъ отношеніи Оффнеру, есть постоянно направляющая способность нашей души [4]).

По вопросу о возникновеніи интереса Nagy высказываетъ мысль, что интересъ не можетъ сложиться и проявиться въ первые моменты жизни ребенка. Въ чувствѣ интереса наше я представляется не какъ вполнѣ пассивное существо, но какъ такое, которое проявляетъ опредѣленное активное отношеніе къ

---

[1]) Тамъ же 12.
[2]) Тамъ же 19.
[3]) Тамъ же 19.
[4]) Тамъ же 16.

внѣшнимъ вліяніямъ. Въ этомъ отношеніи сказывается извѣстный выборъ, слѣдовательно, извѣстная сознательная волевая дѣятельность [1]).

Прежде чѣмъ достигнуть того состоянія, которое мы находимъ у взрослыхъ, интересъ въ своемъ развитіи, думаетъ Nagy, проходитъ 5 стадій: 1) чувственную, 2) субъективную, 3) объективную, 4) устойчивую, 5) логическую [2]).

Чувственный интересъ не нуждается въ поясненіяхъ. Подъ субъективнымъ интересомъ Nagy понимаетъ такой, который возникаетъ не въ силу объективныхъ свойствъ предмета, а вслѣдствіе отношенія вещи къ субъективнымъ состояніямъ ребенка. Оцѣнка вещей производится не по ихъ природѣ, а по отношенію, въ какомъ предметъ можетъ стать къ субъекту. Объективный интересъ возникаетъ тогда, когда предметы вызываютъ интересъ не въ силу ихъ дѣйствія на субъекта, а вслѣдствіе ихъ природныхъ свойствъ. Вещь здѣсь выступаетъ, какъ факторъ, способный вызвать практическую дѣятельность ребенка. Устойчивый интересъ возникаетъ около 10 года. По существу онъ— объективный интересъ, но онъ выдѣляется Nagy въ силу его тѣсной связи съ индивидуальнымъ развитіемъ дѣтей. Этотъ интересъ направленъ на опредѣленный кругъ вещей и дѣйствій. Онъ обнаруживается въ постоянствѣ дѣтскихъ занятій. Логическій интересъ состоитъ въ томъ, что въ его стадіи дѣти интересуются идеальнымъ содержаніемъ лицъ, вещей и явленій, а дальше и внутренней связью самихъ переживаній.

На вопросъ, каковы же тѣ факторы, которые вызываютъ интересъ и опредѣляютъ его направленіе, Nagy отвѣчаетъ такъ: интересъ означаетъ выборъ во внѣшнихъ раздраженіяхъ. Этотъ выборъ обусловливается или внѣшнимъ раздраженіемъ, или жизнедѣятельностью человѣка, или тѣмъ и другимъ вмѣстѣ. Мотивы

---

[1]) Тамъ же 20.

[2]) Тамъ же 31, Его же, Die Entwicklung des Interesses des Kindes. Zeitschrift für exprimentelle Pädagogik... 1907. 198.

интереса, т. е. тѣ мотивы, которые вызываютъ интересъ, поскольку рѣчь идетъ о дѣтяхъ, суть: дѣятельность, впечатлѣнія, чувства, представленія, получаемыя изъ прошлаго опыта. Nagy отрицаетъ мнѣніе Джемса, будто существуетъ прирожденный интересъ у дѣтей къ нѣкоторымъ вещамъ. Постоянство, думаетъ онъ, можетъ быть отмѣчено лишь по отношенію къ мотивамъ, а не предметамъ. Врождены мотивы, а не объекты интереса. Правильнѣе противопоставлять естественнымъ мотивамъ—искусственные, привитые благодаря воспитанію [1]).

Въ развитіи индивидуальныхъ интересовъ по Nagy играютъ рѣшительную роль слѣдующія три условія: 1) прирожденная склонность оказываетъ большое вліяніе на силу и качество индивидуальныхъ интересовъ; 2) окружающая среда, зрѣлость дѣтскаго ума, вообще, развитіе ребенка; 3) взаимодѣйствіе, взаимное вліяніе упомянутыхъ двухъ факторовъ. Nagy указываетъ три главныхъ типа дѣтей, если различать послѣднихъ по преобладающему у нихъ интересу, правильнѣе, мотиву интереса: субъективный типъ, объективный и активный. Существуетъ, думаетъ Nagy, еще и смѣшанный типъ [2]).

Интересъ, какъ педагогическій факторъ. Обученіе, говоритъ Nagy, преслѣдуетъ задачу вызвать чистыя объективныя воззрѣнія. Эти воззрѣнія являются результатомъ теченія интереса. Отсюда слѣдуетъ двѣ части обученія: подготовительная и собственно обученіе.

Подготовительная часть обученія состоитъ въ возбужденіи интереса. Интересами, вызванными къ жизни этой подготовительной стадіи обученія, послѣднее воспользуется уже, какъ средствомъ. Затѣмъ, оно сообразно со своими соціальными задачами, а также индивидуальностью питомца, должно укрѣпить интересы ребенка. Такимъ образомъ, интересъ играетъ роль и цѣли и

---

[1]) Тамъ же 35, 37, 41, 45, 53, 56, 57, 59.
[2]) Тамъ же 166—184.

средства обученія[1]). Прежде чѣмъ питомецъ станетъ изучать какой-либо предметъ, учитель долженъ вызвать, пробудить интересъ у него къ этому предмету или дать опредѣленное направленіе интереса ученика въ нужную сторону[2]).

При обученіи въ собственномъ смыслѣ этого слова основное правило выражается такъ: внѣшнее воспріятіе и личный опытъ ребенка при возбужденіи и укрѣпленіи интереса должны играть роль руководящихъ мотивовъ. Субъективные мотивы, дѣятельность и чувства должны быть привлечены для оживленія и усиленія объективныхъ интересовъ. Отсюда, говоритъ Nagy, слѣдуетъ, что учитель и ученикъ при обученіи должны дѣйствовать. Движеніе и дѣйствіе должны составлять характерную черту всѣхъ методовъ обученія. Обученіе должно затѣмъ по возможности строиться на непосредственномъ общеніи со свободной природой и людьми[3]).

Теорія интереса Nagy является по времени послѣдней попыткой выяснить сущность и природу интереса. Она носитъ вполнѣ эклектическій характеръ. Какъ видно изъ краткаго обозрѣнія Nagy ученій Гербарта, Остермана и Клапареда эти ученія повліяли и на воззрѣнія Nagy. Каждое ученіе, говоритъ Nagy, содержитъ болѣе или менѣе важное опредѣленіе интереса, всѣ они различаются только тѣмъ, что освѣщаютъ интересъ съ опредѣленной точки зрѣнія[4]). Потому Nagy не видитъ надобности въ построеніи новой теоріи интереса, нужно лишь соединить въ одно все вѣрное, что даютъ указанныя ученія[5]). И, дѣйствительно, интересъ по Nagy заключаетъ и интеллектуальный элементъ, и эмоціональный, и волевой. Объясненіе ему дается въ духѣ ученія Клапарда—біологическое.

---

[1]) Тамъ же 158.
[2]) Тамъ же 159.
[3]) Тамъ же 160—165.
[4]) Тамъ же 15—16.
[5]) Тамъ же 16.

Затѣмъ характерной чертой воззрѣнія Nagy на природу интереса является признаніе за основнымъ его элементомъ чувствомъ—своеобразія. Чувство интереса, говоритъ онъ, есть особое формальное чувство, подобно радости, страху, надеждѣ, скукѣ.

Волевой элементъ интереса выражается въ стремленіи къ внѣшней дѣятельности и стремленіи представленій къ ясности, что усиливаетъ проявленіе вниманія. Стремленіе одновременно по Nagy является и составнымъ элементомъ интереса и дѣйствіемъ, продуктомъ интереса, правильнѣе чувства интереса [1]). Такой фактъ вноситъ нѣкоторую путаницу въ пониманіе интереса. Неясности способствуетъ еще то обстоятельство, что, признавая интересъ сложнымъ феноменомъ, Nagy, однако, почти постоянно вмѣсто интереса пользуется терминомъ—чувство интереса, хотя чувство составляетъ лишь особенную характерную черту интереса [2]) и имъ вовсе не исчерпывается все содержаніе интереса. Строго говоря, и интеллектуальный и волевой элементы являются, какъ будто продуктомъ чувства интереса. Въ самомъ дѣлѣ, чувство интереса обладаетъ динамическимъ характеромъ, оно сила, которая побуждаетъ къ дѣятельности внѣшней и внутренней. Оно обнаруженіе энергіи духовной жизни. Проявленіе ея и есть внѣшнее дѣйствіе. Чувство интереса обусловливается ощущеніемъ потребности, слѣдовательно, на почвѣ потребности выростаетъ у насъ внутренняя связь между нашимъ я и предметомъ, могущимъ удовлетворить потребность. Кромѣ ощущенія связи въ интересъ, если его разсматривать съ этой точки зрѣнія, входитъ и сужденіе цѣнности и сужденіе причинности. Сужденія цѣнности и причинности требуютъ работы мысли и пр. Мы теперь въ правѣ спросить, что представляетъ изъ себя чувство интереса внѣ этихъ элементовъ? Потребность можетъ быть на лицо, удовлетвореніе также, но и то и другое можетъ и не

---

[1]) Тамъ же 16, 17, 18.
[2]) Тамъ же 16.

сопровождаться сужденіями оцѣнки и причинности. Слѣдовательно, здѣсь интереса, какъ такового не будетъ, хотя, очевидно, чувство интереса можетъ возникнуть, такъ какъ на лицо есть та почва, на которой оно образуется именно: ощущеніе потребности. Къ этому чувству могутъ затѣмъ присоединиться интеллектуальные и волевые элементы и тогда возникнетъ вмѣсто чувства интереса уже самъ интересъ. Если это такъ, то что будетъ представлять тогда само по себѣ чувство интереса, какъ оно можетъ образоваться? Nagy такой вопросъ совершенно обходитъ. Онъ лишь упоминаетъ, что чувство интереса есть формальнсе чувство, подобно радости, страху и т. п., что оно своеобразное чувство[1]). Но становится ли оно таковымъ при наличности интеллектуальныхъ и волевыхъ элементовъ въ томъ ихъ видѣ, какъ то описываетъ Nagy, или оно можетъ существовать и безъ нихъ—вопросъ остается открытымъ. Судя по тому, что къ чувству интереса присоединяется сужденіе оцѣнки, что чувство интереса побуждаетъ къ дѣятельности и пр.[2]), судя по такимъ выраженіямъ, приходится признать, что оно существуетъ само по себѣ, образуя ядро интереса, и что, когда къ нему привходятъ, не то въ качествѣ его продуктовъ, не то какъ равноправные члены, извѣстные интеллектуальные и волевые элементы, то тогда возникаетъ интересъ. Какъ бы тамъ ни было, вслѣдствіе всего этого природа интереса у Nagy не можетъ быть признана вполнѣ ясной.

Ново въ ученіи Nagy признаніе состоянія интереса выводнымъ. Интересъ можетъ сложиться лишь на почвѣ вывода. Результатомъ вывода будетъ причинное сужденіе.

Роль интереса въ духовной жизни человѣка Nagy не выясняетъ.

Что касается вопроса о стадіяхъ въ развитіи дѣтскаго интереса, то тутъ трудно что-либо сказать, такъ какъ выводы Nagy

---

[1]) Тамъ же 17.
[2]) Тамъ же 17, 18, 19.

строитъ, исключительно основываясь на своихъ личныхъ наблюденіяхъ надъ нѣкоторыми дѣтьми. Такіе выводы не могутъ еще претендовать на общее признаніе. Можно замѣтить лишь, что самое дѣленіе процесса развитія интереса на ступени грѣшитъ противъ требованій логики, такъ какъ оно имѣетъ не одно основаніе.

Интересъ, какъ влеченіе, потребность, склонность и пр.

6. Интересъ, какъ разнообразные феномены.

I. Послѣднее теченіе въ ученіи о многосторонней и многообразной природѣ интереса подъ интересомъ понимаетъ не одинъ какой-либо психическій феноменъ, хотя бы и состоящій изъ нѣсколькихъ психическихъ разнородныхъ элементовъ, но цѣлый рядъ своеобразныхъ феноменовъ. Здѣсь упомянемъ прежде всего воззрѣнія Лая. Подъ понятія интереса Лаемъ подводятся: влеченія, склонности, стремленія, потребности, чувства удовольствія и неудовольствія.

Ученіе В. Лая.

Въ своемъ основномъ педагогическомъ трудѣ—Экспериментальная Дидактика интересъ Лаемъ опредѣляется такъ: онъ есть врожденная или пріобрѣтенная потребность, которая ищетъ приспособленія къ болѣе или менѣе новымъ воспріятіямъ, стремится къ мышленію и дѣятельности [1]). Въ другомъ мѣстѣ этого же труда интересомъ называются инстинкты, потребности, склонности [2]) къ мышленію и дѣятельности. Здѣсь къ предыдущему прибавленъ еще инстинктъ.

Еще дальше подъ интересомъ разумѣются влеченіе или пріобрѣтенныя склонности, которыя побуждаютъ къ приспособленію къ болѣе или менѣе новымъ воспріятіямъ, побуждаютъ къ мышленію, чувствованію и дѣятельности [3]).

Во всѣхъ этихъ опредѣленіяхъ интересъ носитъ крайне неопредѣленный характеръ. Онъ какой-то универсальный прин-

---

[1]) В. Лай, Экспериментальная Дидактика. Рус. пер. подъ ред. А. Нечаева 1-е изд. 104.

[2]) Тамъ же 106.

[3]) Тамъ же 114.

ципъ нашего духа, объясняющій фактъ мышленія, дѣятельности и чувствованія.

Послѣднее обстоятельство,—что интересъ побуждаетъ насъ къ чувствованію, представляется мало понятнымъ. Въ интересахъ, словомъ, выражается сущность нашего духа: мыслящаго, чувствующаго, дѣйствующаго. Въ такомъ своемъ видѣ это понятіе лишено всякаго научнаго значенія. Въ одномъ мѣстѣ упомянутаго труда интересъ берется въ болѣе узкомъ смыслѣ: тамъ онъ въ своемъ первоначальномъ видѣ инстинктъ и слонность, служащіе для самосохраненія и сохраненія вида и вызывающіе въ указанныхъ цѣляхъ концентрацію сознанія на тѣхъ или иныхъ предметахъ, т. е. вниманіе. Предрасположеніе къ вниманію теперь у всѣхъ является врожденнымъ и унаслѣдованнымъ. Этимъ предрасположеніемъ и пользуется интересъ [1]). Такое пониманіе интереса приближается къ тому, что мы находимъ у Клапареда. Однако, въ болѣе позднемъ сочиненіи: Учебникѣ Педагогики подъ интересомъ понимается иное. Здѣсь интересъ выступаетъ скорѣе всего, какъ чувство. При апперцепціи и словесномъ выраженіи обнаруживается то, чѣмъ лицо, подвергшееся опыту—дѣло идетъ объ экспериментѣ въ области апперцепціи—интересуется, т. е. въ чемъ оно находитъ удовольствіе и любовь, чѣмъ оно занимается съ охотой, отъ чего ожидаетъ удовольствія или неудовольствія [2]). Въ данномъ мѣстѣ интересъ есть чувство при этомъ чувство оцѣнки вещей. Интересъ, говоритъ Лай, всегда направляется на вещи, которыя для насъ или другихъ оказываются полезными или вредными, пріятными или непріятными, короче на вещи, обладающія для насъ значеніемъ, цѣнностью [3]). Интересъ состоитъ въ готовности группы представленій съ пріятнымъ или непріятнымъ чувственнымъ тономъ

---

[1]) Тамъ же 104.

[2]) W. Lay, Lehrbuch der Pädagogik, T. I. Psychologie nebst Logik und Erkenntnislehre. Gotha. 1912. 74.

[3]) Тамъ же 75.

апперцепировать, обрабатывать и выражать или изображать предметъ интереса [1]). Интересъ названъ также на ряду съ желаніями, склонностями, страстями и др. факторомъ, побуждающимъ къ дѣйствію [2]), онъ есть также условіе, благопріятствующее вниманію [3]). Основу интереса составляютъ врожденныя предрасположенія, склонности, представленія, чувства [4]). Въ болѣе подробное разсмотрѣніе природы интереса, его психологическаго и педагогическаго значенія Лай не входитъ.

Лаю слѣдуетъ и нѣмецкій педагогъ Рей, соединяющій первыя изъ приведенныхъ выше опредѣленій интереса у Лая съ дѣленіемъ нтереса Гербарта и взглядами послѣдняго на педагогическую роль интереса [5]).

Ученіе Э. Меймана.

II. У Лая мы встрѣчали весьма широкое пониманіе интереса Столь же широкое пониманіе его мы находимъ и у другого виднаго представителя экспериментальной педагогики — Меймана. Среди всего духовнаго развитія, говоритъ Мейманъ, у подрастающаго человѣка центральное мѣсто занимаетъ ходъ развитія его интересовъ... Въ томъ, что мы называемъ интересомъ, соединяется интеллектуальная сторона развитія съ эмоціональной и волевой жизнью. Это—интеллектуальное развитіе, совершающееся подъ вліяніемъ эмоціональнаго и волевого и, въ свою очередь, воздѣйствующее на нихъ [6]). Въ обычномъ словоупотребленіи, продолжаетъ Мейманъ, подъ интересомъ мы разумѣемъ такое состояніе, когда человѣкъ чѣмъ-либо интересуется, т. е. когда какая-либо вещь не оставляетъ его равнодушнымъ, а вліяетъ на его чувствованія такъ,

---

[1]) Тамъ же 75.
[2]) Тамъ же 165.
[3]) Тамъ же 81.
[4]) Тамъ же 75.
[5]) Pädagogische Aufsätze. Herausg. v. M. Reiniger. Halle a S. 1909, H. Rey, Das Interesse. 31—35.
[6]) Э. Мейманъ, Лекціи по экспериментальной педагогикѣ. Рус. пер. подъ ред. Н. Виноградова ч. I. 3 изд. 1914. 598. Его же, Abriss der experimentellen Pädagogik. Leipz. u. Berl. 1914. 211.

что къ ней направляется внутренняя дѣятельность; это происходитъ благодаря тому, что данной вещью занимается отчасти внѣшнее хотѣніе (вниманіе или внѣшняя дѣятельность), отчасти разсудокъ. Въ случаѣ интереса мы обыкновенно думаемъ о вызываемой чувствованіемъ и направляемой вниманіемъ умственной дѣятельности [1]).

Этимъ, однако, не исчерпывается самое понятіе.

Слово интересъ еще, думаетъ Мейманъ, можетъ означать: 1) однократное, мимолетное состояніе заинтересованности какимъ-либо предметомъ, и 2) постоянное, сдѣлавшееся привычнымъ состояніе заинтересованности какимъ-либо предметомъ, или же группой предметовъ, впечатлѣній и представленій. Основою интереса и въ томъ и въ другомъ случаѣ служатъ врожденная склонность и ея дѣйствіе и вліяніе воспитанія и навыка. Такая заинтересованность можетъ и не проявляться, тогда, пока она не дѣйствуетъ, она существуетъ у индивидуума въ качествѣ влеченія къ дѣйствію. Поэтому говорятъ и объ интересѣ въ болѣе тѣсномъ смыслѣ, разумѣя подъ нимъ основанное на склонности или привычкѣ влеченіе къ дѣйствованію въ опредѣленномъ направленіи [2]).

Интересъ можетъ возникать либо пассивно, будучи вызываемъ извнѣ, либо самопроизвольно и активно, исходя отъ самого индивидуума [3]).

Изъ приведенныхъ словъ слѣдуетъ, что подъ интересомъ Мейманъ прежде всего понимаетъ умственную дѣятельность, вызываемую чувствами и направляемую вниманіемъ. Въ такомъ опредѣленіи интереса послѣднему придается весьма широкое толкованіе. Затѣмъ трудно рѣшить все же вопросъ о природѣ интереса. Если признать, что сущность интереса въ умственной дѣятельности, какъ таковой, то возникаетъ вопросъ, чѣмъ интересъ

---

[1]) Лекціи. I. 598, Abriss... 211.
[2]) Лекціи..., 599, Abriss..., 212.
[3]) Лекціи, 599, Abriss, 212.

какъ состояніе, какъ переживаніе, отличается отъ всѣхъ остальныхъ родовъ умственной дѣятельности. Когда мы интересуемся предметами, говоритъ Мейманъ [1]), мы направляемъ на нихъ внимательное восприниманіе, представленіе и работу мысли. Что означаетъ выраженіе: „когда интересуемся"? Значитъ ли, что мы заинтересованы и вслѣдствіе этого внимательно воспринимаемъ ихъ или во внимательномъ воспріятіи ихъ и заключается сущность интереса. Если это отличіе въ самомъ происхожденіи умственной дѣятельности или въ стимулахъ къ ней, то такое обстоятельство не можетъ отражатся на умственной дѣятельности, на самомъ существѣ этой дѣятельности. Если интересъ есть умственная дѣятельность,сопровождаемая чувственнымъ состояніемъ, постоянно поддерживающимъ ее и т. д., то тогда эмоціональный элементъ долженъ составлять одну сторону интереса. Въ опредѣленіи же Меймана чувство какъ будто не относится къ существу интереса, оно лишь вызываетъ умственную дѣятельность, которая въ этомъ случаѣ является интересомъ. Скорѣе всего подъ интересомъ въ духѣ Меймана надо понимать не особое переживаніе, а просто направленіе умственной дѣятельности. Питать интересъ—это значить своей умственной дѣятельности придать опредѣленное направленіе. Съ другой стороны, подъ интересомъ, говоритъ Мейманъ, мы понимаемъ то состояніе, когда человѣкъ чѣмъ—либо интересуется, т. е. когда какая-либо вещь не оставляетъ его равнодушнымъ, а вліяетъ на его чувствованія такъ, что къ ней направляется внутренняя дѣятельность [2]). Изъ этихъ словъ, наоборотъ, можно сдѣлать выводъ, что сущность интереса въ чувствѣ: вещь дѣйствуетъ на чувство и какъ слѣдствіе этого вліянія возникаетъ внутренняя дѣятельность, направляемая на данную вещь. Если понимать вліяніе вещи въ смыслѣ возбужденія ею вниманія и разсудка, тогда непонятно было бы заявленіе Меймана, что внутренняя дѣятельность при интересѣ вызывается чувство-

[1]) Лекціи 598, Abriss. 211.
[2]) Лекціи..., 598, Abriss... 212.

ваніемъ. Слѣдовательно, вліяніе вещи сказывается сначала на чувствѣ, чувство же затѣмъ вызываетъ ту дѣятельность.

Описывая различныя теоріи вниманія Меймана по поводу эмоціональной теоріи говоритъ, что основное явленія вниманія по этой теоріи заключается въ отношеніяхъ чувства къ интеллектуальной жизни. Циглеръ и Штумпфъ особенно подчеркивали значеніе для вниманія интереса и чувства и это понятно, если имѣть въ виду, что мы обыкновенно устремляемъ свое вниманіе на такія представленія, которыя возбуждаютъ въ насъ интересъ или извѣстное чувствованіе [1]). Мы знаемъ, что и для Циглера и для Штумпфа интересъ есть чувство, слѣдовательно, въ словахъ Меймана, признающихъ справедливой въ извѣстномъ отношеніи точку зрѣнія эмоціональной теоріи вниманія, надо видѣть указаніе на признаніе интереса за феноменъ эмоціональнаго характера. Это утвержденіе находитъ свое подкрѣпленіе еще и въ томъ, что, указывая въ числѣ другихъ условій, благрпріятсвующихъ процессамъ памяти, на чувство, Мейманъ сюда относитъ и интересъ [2]).

Въ своемъ извѣстномъ трудѣ: Экономія и техника памяти Меймана подъ интересомъ понимаетъ оцѣнку, и не входитъ въ разъясненіе по этому поводу [3]).

Говоря объ изученіи дѣтскихъ интересовъ, Мейманъ объясняетъ: подъ формальнымъ развитіемъ интереса можно понимать отчасти психическій составъ интереса, т. е. является ли онъ преимущественно эмоціональнымъ, волевымъ или умственнымъ, отчасти характеръ его проявленія [4]). Первая часть поясненій Мейнона снова свидѣтельствуетъ о томъ, что подъ интересомъ Мейнонъ понимаетъ направленіе внутренней дѣятельности человѣка.

---

[1]) Лекціи... 133.

[2]) Intelligenz und Wille. 2 Auf. Leipz. 1913. 118.

[3]) Экономія и техника памяти. Рус. пер. подъ ред. Н. Самсонова. М. 1913. 90. 91.

[4]) Лекціи... 599. Ср. Intelligenz und Wille. 199.

Что касается интереса въ узкомъ смыслѣ этого слова, то подъ нимъ Мейманъ понимаетъ влеченіе къ дѣйствованію въ опредѣленномъ направленіи. Такой интересъ носитъ потенціальный, вполнѣ скрытый характеръ. Онъ—одна возможность на заинтересованность опредѣленными вещами и только.

Благодаря недостаточно ясно изображенной природѣ интереса, до извѣстной степени, теряютъ свое значеніе нѣкоторыя замѣчанія Меймона по поводу роли интереса въ психологіи. О послѣдней онъ упоминаетъ по преимуществу въ связи съ вниманіемъ и памятью.

Интересъ является факторомъ, возбуждающимъ непроизвольное вниманіе. Вниманіе, обусловленное прирожденными влеченіями, инстинктомъ, съ особенной силой проявляющееся у дѣтей, въ своемъ направленіи слѣдуетъ прирожденнымъ интересамъ дѣтей. Мейманъ упоминаетъ о всѣмъ извѣстномъ фактѣ, что всякій предметъ вслѣдствіе продолжительныхъ занятій имъ становится интереснымъ, если бы даже до этого мы къ нему были равнодушны. Всякая духовная дѣятельность сама создаетъ свой интересъ [1]). Въ этихъ замѣчаніяхъ интересъ выступаетъ то какъ чувство, то какъ вообще духовная дѣятельность опредѣленнаго направленія.

Болѣе продолжительно останавливается Мейманъ на роли интереса въ процессахъ памяти. Здѣсь имъ устанавливаются слѣдующія положенія, полученныя путемъ эксперимента:

1. Интересъ является главнымъ условіемъ внимательнаго наблюденія и запоминанія. При экспериментѣ оказывалось, что правильность показаній наблюдающаго экспериментируемаго опредѣлялась преимущественно тѣмъ, на что направленъ самопроизвольный интересъ. Отсюда можно сдѣлать выводъ, что выборъ того, что наблюдается и сохраняется, опредѣляется интересомъ и господствующими стремленіями человѣка.

---

[1]) Экономія и техника памяти. 90—91.

2. При наблюденіи дѣлается выборъ въ наблюдаемомъ матеріалѣ, который опредѣляется точкой зрѣнія цѣнности. Оцѣнка и интересъ Майманомъ отожествляются.

3. Интересъ, оцѣнка оказываетъ двойное вліяніе на воспоминаніе и показаніе: благотворное и вредное. Послѣднее бываетъ, когда интересъ, т. е. оцѣнка вызываетъ слишкомъ много показаній. Ошибки добровольныхъ показаній дѣлаются преимущественно въ направленіи преобладающаго интереса [1]).

Въ педагогическомъ значеніи изученіе интереса дѣтей даетъ для воспитателя руководящія точки зрѣнія въ вопросѣ о томъ, какихъ видовъ дѣятельности можно ожидать со стороны подрастающихъ въ разные годы жизни, какіе объекты дѣятельности настолько интересуютъ подрастающаго, что отъ него можно ожидать успѣшной самостоятельной и оригинальной работы [2]).

Этимъ собственно и ограничивается Мейманъ. Никакихъ дальнѣйшихъ выводовъ педагогическаго характера, опирающихся на интересъ, онъ не дѣлаетъ.

III. Лишь послѣ нѣкотораго колебанія отнесли мы воззрѣнія Оффнера на интересъ къ теоріи многообразной природы интереса. Скорѣе всего эти воззрѣнія могутъ быть охарактеризованы терминомъ: „неопредѣленныя“.

Ученіе М. Оффнера.

Объ интересѣ Оффнеръ упоминаетъ въ связи съ вниманіемъ. Интересъ является однимъ изъ условій вниманія. Его, говоритъ Оффнеръ, нельзя отожествлять съ вниманіемъ. Часто мы проявляемъ вниманіе къ интереснымъ вещамъ и, наоборотъ, испытывая интересъ, не бываемъ внимательнымъ [3]). Связь вниманія съ интересомъ, однако, ясна изъ того, что, если мы чѣмъ-либо интересуемся, мы на это охотно обращаемъ вниманіе. Къ предме-

---

[1]) Тамъ же 90—91.
[2]) Лекціи... 603, 604.
[3]) M. Offner, Das Gedächtnis. Berl. 1909. 75.

тамъ нашего интереса мы становимся болѣе внимательными, они быстрѣе и дѣйствительнѣе апперцепируются нами [1]).

Отсюда, интересъ, какъ одно изъ условій вниманія и апперцепціи, опредѣляется не предметомъ, а самимъ субъектомъ. Одни и тѣже объекты въ разное время у одного и того же лица вызываютъ то интересъ, то равнодушіе. Интересъ, опредѣляетъ Оффнеръ, есть коренящіяся въ субъектѣ различнаго рода условія того, что опредѣленные виды психическихъ процессовъ присваиваютъ себѣ психическую силу въ большей степени, чѣмъ другіе. Подъ присваиваніемъ психической энергіи Оффнеръ разумѣетъ процессъ возбужденія вниманія [2]). То обстоятельство, что содержаніе опредѣленнаго вида способно привлекать къ себѣ вниманіе въ большей степени, чѣмъ другія содержанія, объясняется, съ одной стороны, частью физически, частью психически обусловленными состояніями субъекта, съ другой, его врожденными и пріобрѣтенными предрасположеніями къ тому [3]). Изъ этихъ словъ видно, что упомянутыя состоянія и склонности, опредѣляющія при равныхъ условіяхъ возбужденіе вниманія къ опредѣленному содержанію, и составляютъ то, что называютъ интересомъ. Интересу, слѣдовательно, приписывается роль направляющаго наше сознаніе фактора. Въ болѣе подробное разсмотрѣніе природы интереса Оффнеръ не входитъ. Мы затрудняемся ближе опредѣлить характеръ элементовъ, составляющихъ интересъ. Они, очевидно, и неопредѣленны, и многообразны. Послѣднее обстоятельство и заставило насъ отнести къ данному направленію ученіе Оффнера.

Приведенныя воззрѣнія Оффнера, несомнѣнно, напоминаютъ взглядъ на интересъ Т. Липпса. У перваго они лишь отличаются неопредѣленностью и въ нихъ интересъ не приведенъ въ связь со стремленіемъ, какъ то мы находимъ у второго.

---

[1]) Тамъ же 76.
[2]) Тамъ же 76—77.
[3]) Тамъ же 76.

VI.

Психо-біологическія теоріи интереса.

Послѣднее направленіе въ ученіи объ интересѣ можетъ быть названо психо-біологическимъ.

Интересъ въ немъ выступаетъ и какъ психическій, и какъ біологическій феноменъ. Онъ и переживаніе и въ то же время практическій, телеологическій принципъ, лежащій въ основѣ всякаго живого организма—все то, что нужно живому существу для его сохраненія и развитія. Интересъ, слѣдовательно, этимъ направленіемъ принимается и въ теоретическомъ, и въ практическомъ его значеніи. Нѣкоторые намеки на такое пониманіе интереса мы уже встрѣчали и раньше, но нигдѣ послѣднее не выступало съ такой силой, какъ въ данномъ направленіи.

Представителями психо-біологическаго направленія должны быть признаны Клапаредъ, Пикье, Джемсъ, Енгле и др.

Обратимся прежде всего къ первымъ двумъ изъ приведенныхъ авторовъ, близкихъ по духу другъ другу.

Стремясь установить точное значеніе слова интересъ, Клапаредъ останавливается на всѣхъ вѣжнѣйшихъ словоупотребленіяхъ даннаго термина.

А). Сущность интереса.

1. Интересъ обозначаетъ полное соотношеніе и взаимное соотвѣтствіе между субъектомъ и объектомъ. Это соотношеніе объясняется тѣмъ, что объектъ является для субъекта значимымъ, цѣннымъ въ какомъ-либо отношеніи. Самъ по себѣ объектъ никогда, говоритъ Клапаредъ, не интересенъ, таковымъ онъ становится только благодаря психическому состоянію того, кто его разсматриваетъ.

Въ этомъ своемъ значеніи интересъ, какъ терминъ, приложимъ и къ предмету, которымъ интересуются, и къ душевному состоянію, вызванному у субъекта предметомъ, имѣющимъ для него то или иное значеніе. Въ послѣднемъ случаѣ, замѣчаетъ Клапаредъ, интересъ является интересомъ—психологическимъ, а

соотвѣтствующій ему объектъ долженъ носить названіе интереса — объекта [1]).

2. Другое основное значеніе интереса—объективное. Онъ въ этомъ случаѣ признается за отвлеченное свойство—аттрибутъ предмета, которымъ интересуются.

Такой интересъ, думаетъ Клапаредъ, можетъ быть названъ интересомъ—аттрибутомъ [2]).

3. Въ субъективномъ смыслѣ подъ интересомъ понимаютъ саму причину интереса, потребность субъекта, которая можетъ существовать и въ отсутствіи предмета, способнаго удовлетворить ее.

4. Иногда интересомъ называютъ само воздѣйствіе на субъекта со стороны объекта: вниманіе или дѣятельность, вызванная предметомъ, пріятное чувство, возбуждаемое имъ [3]).

Все это, говоритъ Клапаредъ, лишь спеціальныя обозначенія психологическаго интереса.

5. Послѣднее значеніе слова имѣетъ утилитарный смыслъ, подъ интересомъ разумѣютъ часто выгоду и пользу. Это интересъ біологическій. Онъ—то, что нужно живому существу для его сохраненія и развитія [4]).

Живое существо, говоритъ Клапаредъ, есть существо ежеминутно реагирующее такимъ образомъ, что его реакціи всегда содѣйствуютъ поддержанію его существованія. Жить для живого существа—значитъ всегда дѣйствовать сообразно своему наивысшему интересу. Интересъ, понятный въ такомъ практическомъ, телеологическомъ смыслѣ, есть интересъ біологическій. Онъ заложенъ въ самомъ понятіи жизни. Такой интересъ, по словамъ

---

[1]) Психологія ребенка и Экспериментальная Педагогика. Рус. пер. Кацарова. Петр. Тамъ же 87.

[2]) Тамъ же 87.

[3]) Тамъ же 87, Его же, L'Association des idées. Paris. 1913. 136.

[4]) Психологія ребенка... 87.

Клапаред̀а, является побудительной причиной всѣхъ нашихъ дѣйствій и мыслей; онъ даетъ имъ направленіе, соотвѣтствующее потребностямъ даннаго момента [1]).

Несмотря на множественность значеній интереса, сущность ихъ тожественна. Все различіе здѣсь объясняется тѣмъ: относитъ ли наша мысль интересъ къ субъекту или же объекту. Въ дѣйствительности каждый изъ интересовъ относится къ одному и тому же психо біологическому явленію.

Само собой понятно, что у всякаго сейчасъ же возникаетъ вопросъ по поводу соотношенія между психологическимъ интересомъ (п.п. 1—4) и біологическимъ. Такой вопросъ поднимаетъ и Клапаредъ. Всегда ли, спрашиваетъ онъ, то, что меня интересуетъ и увлекаетъ, является тѣмъ, что должно насъ интересовать съ точки зрѣнія нашего самосохраненія, т. е. съ точки зрѣнія біологической?

На этотъ вопросъ Клапаредъ даетъ такой отвѣтъ: у животныхъ интересъ психологическій всегда соотвѣтствуетъ біологическому. Животное интересуется только тѣмъ, что для него выгодно. Люди же часто интересуются тѣмъ, что вовсе не въ ихъ интересахъ. Слѣдовательно, здѣсь иногда возникаютъ противорѣчія между психологическимъ и біологическимъ интересомъ. Такой фактъ Клапаредъ объясняетъ частичнымъ разложеніемъ и извращеніемъ человѣческихъ инстинктовъ, т. е. даетъ объясненіе въ духѣ Спенсеровской психологіи.

Уклоненіе психологическаго интереса отъ біологическаго, однако, не можетъ простираться слишкомъ далеко, такъ какъ всѣ, кто дѣйствуетъ противъ своихъ біологическихъ интересовъ, очень быстро гибнутъ. Почему для нормальнаго индивидуума, заявляетъ авторъ, тождественность указанныхъ интересовъ является правиломъ [2]).

---

[1]) Тамъ же 87.
[2]) Тамъ же 88—89.

Выше уже было приведено основное положеніе всего ученія Клапареда объ интересѣ: жить—значитъ дѣйствовать сообразно своему наивысшему интересу. Живое существо есть существо постоянно реагирующее такимъ образомъ, что его реакціи всегда содѣйствуютъ поддержанію его существованія, т. е. оно постоянно осуществляетъ требованія, опредѣляемыя интересомъ.

Для объясненія выбора организмомъ именно той реакціи среди многихъ возможностей, которая обусловливается его интересами, Клапаредъ разсматриваетъ факторы, возникающіе въ моментъ, требующій выбора. Условія эти: потребность, удовлетворить которую необходимо, и объектъ, способный удовлетворить ее. Выборъ дѣйствій зависитъ отъ наличности потребности и представленія предмета, способнаго удовлетворить ее.

Реакція, говоритъ Клапаредъ, нужная и полезная въ данный моментъ для организма, есть слѣдствіе взаимодѣйствія потребности и удовлетворяющаго ее предмета. Выборъ же самый осуществляется механически [1]).

Для объясненія физіологическаго механизма, помощью котораго только тѣ возбужденія, которыя соотвѣтствуютъ интересу даннаго момента, способны вызвать дѣйствія, Клапаредъ прибѣгаетъ къ образному описанію. Въ организмѣ находится резервуаръ съ огромнымъ запасомъ энергіи, который предназначенъ для питанія и приведенія въ дѣйствіе полезныхъ реакцій. Этотъ резервуаръ имѣетъ множество крановъ, которые открываются въ различные каналы, каждый изъ которыхъ ведетъ къ отдѣльной реакціи. Когда одинъ изъ этихъ крановъ открывается, энергія изливается немедленно въ соотвѣтствующій каналъ и вызываетъ зависящую отъ этого канала реакцію. Открытіе каждаго крана должно зависѣть отъ двухъ факторовъ: возбудителя и потребности. Эта двойная зависимость требуетъ, чтобы замочная скважина каждаго крана измѣняла свою форму сообразно съ потребностями организма, и чтобы замокъ отпирался только ключомъ,

---

[1]) Тамъ же 90.

форма котораго соотвѣтствуетъ скважинѣ, т. е. возбудителемъ, соотвѣтствующимъ потребностямъ даннаго момента. Такимъ образомъ, заключаетъ описаніе Клапаредъ, ключъ (возбудитель) можетъ открыть кранъ, завѣдующій той или иной реакціей, лишь въ томъ случаѣ, когда открытіе крана этимъ возбудителемъ будетъ въ интересахъ организма [1]).

Какъ и у Nagy, и у Клапареда встрѣчается указаніе на ходъ развитія интереса. Этотъ ходъ, въ отличіе отъ изображеннаго первымъ авторомъ, захватываетъ и періодъ зрѣлости.

Стадіи въ развитіи интереса въ періодъ дѣтства и юношества таковы: періодъ сенсорныхъ интересовъ, словесныхъ, общеумственныхъ, спеціальныхъ, соціальныхъ и этическихъ [2]). Въ зрѣлый періодъ жизни, въ періодъ работы, творчества разные интересы подчинены одному высшему интересу или идеалу, или стремленію къ самосохраненію. Всѣ интересы здѣсь служатъ только средствомъ къ его удовлетворенію [3]). Общій законъ въ развитіи интересовъ Клапаредъ формулируетъ такъ: развитіе интересовъ совершается отъ простого къ сложному, отъ конкретнаго къ абстрактному, отъ пассивнаго воспріятія къ самопроизвольному, отъ неопредѣленности къ спеціализаціи. Въ этомъ ходѣ, конечно, нельзя видѣть чертъ спеціально относящихся къ развитію интереса, интересъ въ этомъ отношеніи раздѣляетъ участь цѣлаго, всей психики ребенка.

В). Роль интереса въ психической жизни.

Общее значеніе интереса для психической жизни велико, оно, конечно, обусловливается біологическимъ моментомъ интереса. Интересъ является побудительной причиной нашихъ дѣйствій и мыслей, онъ даетъ имъ направленіе. Въ частности Клапаредъ упоминаетъ объ интересѣ, какъ факторѣ вліяющемъ на

---

[1]) Тамъ же 91.
[2]) Тамъ же 97, 99, 101, 104, 110.
[3]) Тамъ же 96.

крѣпость ассоціаціи, на вниманіе [1]). Въ этомъ отношеніи гораздо большее вниманіе интересу удѣляетъ Ликье. У послѣдняго интересъ выступаетъ въ его біологическомъ значеніи, онъ его называетъ практическимъ интересомъ. Въ виду крайней близости взгляда на природу интереса Клапареда и Ликье мы теперь и переходимъ къ послѣднему.

Чтобы понять роль интереса, мы должны сначала установить основныя положенія психологіи Ликье, относящіяся къ данному вопросу. Эти положенія слѣдующія:

1. Человѣкъ есть существо живущее, которому служатъ органы, среди этихъ органовъ во главѣ ихъ находится сознаніе [2]).

2. У человѣка, по крайней мѣрѣ у нѣтоторыхъ людей, психическая и главнымъ образомъ умственная жизнь дошла до того, что изъ средства, которымъ она была первоначально для жизни и дѣятельности человѣка, превратилась въ цѣль, въ безкорыстную активность, не имѣющую другой цѣли, какъ самой себя [3]).

3. Различныя психическія функціи умственной активности, взятыя вмѣстѣ, способствуютъ облегченію матеріальной и физической жизни человѣка. Эти процессы, и особенно высшіе, обладаютъ необходимымъ свойствомъ доставлять нашей мысли maximum полезныхъ слѣдствій, т. е. они стремятся вызвать, какъ можно скорѣе, при максимальныхъ затратахъ самую большую сумму результатовъ [4]).

4. Сознаніе, какъ средство жизнедѣятельности человѣка, въ своей дѣятельности опредѣляется интересомъ, т. е. принципомъ полезности. Мы постоянно ищемъ, сначала инстинктивно, затѣмъ сознательно и обдуманно предметовъ или обстоятельствъ, необ-

---

[1]) L'Association des idées 136, 138.
[2]) G. Luquet, Idées générales de psychologie. Par. 1906. 223.
[3]) Тамъ же 223.
[4]) Тамъ же 224.

ходимыхъ или просто полезныхъ для сохраненія нашего существованія и матеріальнаго благополучія. Въ этомъ исканіи и сказывается интересъ въ его первой—практической формѣ. Сознаніе, превратившееся въ самоцѣль, въ безкорыстную активность, опредѣляется въ своей дѣятельности также интересомъ, который можетъ быть названъ теоретическимъ. Послѣдній есть безкорыстное изученіе, размышленіе о данномъ, не принимающее въ расчетъ практическихъ результатовъ отъ изученія. Онъ потребность знаній ради знанія, умственная любознательность, превращеніе въ цѣль того, что являлось сперва средствомъ для достиженія практическихъ цѣлей жизни [1]). Этотъ интересъ главный факторъ умственной дѣятельности.

5. Сознательная активность, сознательная воля есть органъ, аналогичный тѣлеснымъ. Она преслѣдуетъ цѣль укрѣпить и сохранить существо, которое имъ надѣлено. Интересъ, который для насъ представляетъ предметъ, явленіе и пр., есть единственный факторъ, постоянное условіе, опредѣляющій психическую активность въ ея проявленіи, въ ея формѣ и въ ея содержаніи [2]).

Изъ приведенныхъ основоположеній психологіи Ликье уже ясна сущность интереса. Это тотъ же интересъ, что мы видѣли и у Клапареда. Онъ въ своей основѣ есть все то, что полезно организму. Интересъ, говоритъ Ликье, всегда имѣетъ въ виду пользу индивидуума, поскольку послѣдній живущее существо, тѣло и сознательное существо, духъ. Интересъ выступаетъ въ двоякой формѣ: практической—исканіе предметовъ и обстоятельствъ необходимыхъ или полезныхъ для сохраненія существованія, и—теоретической, умозрительной—безкорыстное изученіе, любознательность. Послѣдняя форма, понятно, есть частный случай практическаго интереса.

Общее значеніе интереса представляется яснымъ изъ сказаннаго: практическій интересъ, говоритъ Ликье, является

---

[1]) Тамъ же 222.
[2]) Тамъ же 221, 279.

главнымъ факторомъ психической жизни, то подъ видомъ непосредственнымъ и животнымъ—сохраненія жизни, то подъ видомъ чисто человѣческимъ, производнымъ, умозрительнымъ. Только имъ объясняются всѣ главнѣйшія свойства сознанія. Имъ вызвано къ жизни и само сознаніе, эта активность, обладающая безконечной возможностью, представляющая изъ себя надежное и стойкое орудіе для своей цѣли, цѣли, въ которой сказывается самая сущность живого организма, именно—жить [1]).

Въ соотвѣтствіи съ такимъ пониманіемъ психической жизни Ликье стремится доказать, что всѣ важнѣйшія стороны этой жизни, всѣ свойства нашей психики, всѣ основные процессы ея объясняются изъ принципа интереса.

Роль чувственной жизни, думаетъ Ликье, состоитъ въ ознакомленіи насъ съ пріятнымъ либо тягостнымъ свойствомъ предметовъ и явленій, т. е. съ ихъ предполагаемымъ слѣдствіемъ, полезнымъ или вреднымъ для нашего существованія и благосостоянія. Активность должна использовать предметы или явленія полезныя и избѣжать вредныхъ. Особое развитіе, которое достигаетъ умъ, состоитъ единственно въ сложности переходныхъ состояній, которыя могутъ проникнуть между пріятнымъ или непріятнымъ чувствомъ и движеніями, предназначенными для продолженія или удаленія чувства. Само существованіе ума отвѣчаетъ, подобно чувствами и волѣ, практическимъ запросамъ. Умъ проникаетъ между ощущеніями и активностью, волей, чтобы имѣть большій выборъ и достичь большей эластичности въ двигательныхъ реакціяхъ, слѣдующихъ за впечатлѣніемъ, вызваннымъ тѣмъ или инымъ обстоятельствомъ [2]) и т. д.

Мы не станемъ слѣдить подробно за мыслями Ликье. Изъ приведеннаго достаточно выясняется и природа и роль интереса.

В). Педагогическое значеніе интереса.

По вопросу о педагогическомъ значеніи интереса, понимаемъ въ духѣ излагаемыхъ авторовъ, отвѣтъ мы находимъ у Кла-

---

[1]) Тамъ же 284.

[2]) Тамъ же 237, вообще вся IX глава: 219—275, 284—288.

пареда. Природа, говоритъ онъ, снабдила ребенка потребностями и желаніями, которыя соотвѣтствуютъ тому, что необходимо для его развитія. Все, что способно удовлетворить эти потребности и желанія, представляетъ для ребенка интересъ, является для него привлекательнымъ. Истинная педагогика должна упражнять ту или иную дѣятельность у ребенка постольку, поскольку самъ ребенокъ чувствуетъ естественную потребность въ ней. Вслѣдствіе того, что игра является дѣятельностью, въ которой лучше всего и естественнѣе всего совершается удовлетвореніе потребности ребенка, игра должна занять центральное мѣсто при обученіи. Истинная педагогика затѣмъ должна также умѣть пробудить у ребенка потребность къ дѣятельности, если она не инстинктивна въ немъ. Отсюда, предметъ преподаванія долженъ быть для ребенка интереснымъ, и тогда трудъ, который ребенокъ приложитъ для ознакомленія съ предметомъ и изученія его, самъ собою приметъ для него форму игры[1]).

Школа должна быть привлекательной, трудъ ребенка долженъ принимать форму игры, вотъ положеніе педагогики Клапареда. Предвидя возраженіе, что въ такомъ случаѣ обученіе для ребенка становится развлеченіемъ, а между тѣмъ онъ долженъ привыкать и къ усилію, Клапаредъ старается отвѣтить на него разграниченіемъ понятій: обученіе усиліемъ отъ обученія посредствомъ усилій. Обученіе посредствомъ усилій тягостно, неинтересно для ребенка, внушаемъ ему отвращеніе, нисколько не подготовляетъ къ трудностямъ жизни. Если мы не должны обучать помощью усилій ребенка, то учить усиліямъ—это задача воспитателя. Самое понятіе работы предполагаетъ препятствія, которыя должны быть преодолѣны съ извѣстными усиліями. Но подлиннымъ, дѣйствительнымъ усиліемъ для ребенка является только то, которое вызывается интересомъ игры и только, говоритъ Клапаредъ, оно одно. Оно лишь способно дать ребенку удовлетвореніе. Само усиліе есть дѣятельное и сосредоточенное внима-

---

[1]) Психологія ребенка... 78.

ніе. Продолжительная работа вниманія, долгая умственная дѣятельность истощаетъ клѣтки мозга, противъ чего организмъ стремится защитить себя. Защита выражается въ рефлексахъ, которые задерживаютъ вниманіе или отвлекаютъ его, въ скукѣ, въ отвращеніи, утомленіи. Въ этомъ во всемъ сказывается самозащита организма. Съ другой стороны, наше духовное я, нашъ умъ противодѣйствуетъ такому вліянію организма. Чувство борьбы между интересами духовной и физической природы и есть чувство усилія. Для всякаго духовнаго развитія необходимо, чтобы высшіе интересы могли взять перевѣсъ надъ низшими стремленіями физическаго организма. Интересъ къ работѣ, если онъ достаточно великъ, сдѣлаетъ насъ способными къ продолжительному вниманію, заставитъ преодолѣть сонъ, усталость и пр., словомъ, поможетъ довести работу до конца[1]).

Каковы же условія усилія? Для этого, говоритъ Клапаредъ необходима наличность трехъ обстоятельствъ: трудной работы, рефлексовъ самозащиты организма, которые стремятся отвлечь насъ отъ этой работы, и высшаго духовнаго интереса, дающаго возможность восторжествовать надъ рефлексами[2]). Если мы, слѣдовательно, требуемъ отъ ребенка усилій, мы должны пробудить у него интересъ къ его работѣ въ такой степени, чтобы этотъ послѣдній могъ побороть всѣ рефлексы, направленные противъ работы[3]). Чѣмъ интереснѣе работа, тѣмъ менѣе она вызываетъ рефлексовъ самозащиты. Когда интересъ достигаетъ наивысшихъ предѣловъ, рефлексы исчезаютъ совершенно[4]). Такое положеніе объясняется уже упомянутымъ выше совпаденіемъ психологическаго и біологическаго интереса. При наличности полнаго интереса со стороны ребенка, говоритъ Клапаредъ, его стремленію

---

[1]) Тамъ же 79—80.

[2]) Тамъ же 81.

[3]) Тамъ же 81.

[4]) Тамъ же 82.

достигнуть интересующаго объекта отвѣчаетъ какая-либо изъ непосредственныхъ потребностей [1]).

У дѣтей игра есть та работа, гдѣ интересъ къ ней достигаетъ наивысшей силы. Отсюда она и должна стать краеугольнымъ камнемъ обученія. Такимъ образомъ, привлекательность и игра, заявляетъ Клапаредъ, должны лежать въ основѣ всякаго воспитанія. На игру Клапаредъ смотритъ въ духѣ воззрѣній Грооса, какъ на подготовательныя упражненія къ предстоящей жизни. Игра интересуетъ дѣтей потому, что она способствуетъ удовлетворенію различныхъ дѣтскихъ потребностей.

Клапаредъ признаетъ фактъ, что благодаря болѣе медленной эволюціи отдѣльнаго индивидуума по сравненію съ эволюціей рода, первый не обладаетъ инстинкивной потребностью знать и дѣлать множество вещей, которыя требуютъ отъ него общественныя условія цивилизованнаго міра [2]). Таблица умноженія, орѳографія и пр. должны быть изучены, хотя онѣ лишены непосредственнаго интереса. Но и по отношенію къ подобнымъ учебнымъ предметамъ необходимо держаться того же основного правила: ихъ тоже надо дѣлать привлекательными, то связывая ихъ съ естественными стремленіями дѣтей, то еще какимъ-либо инымъ способомъ.

С). Критическія замѣчанія.

Обратимся къ тѣмъ замѣчаніямъ, которыя можно сдѣлать по поводу излагаемаго пониманія интереса.

1. Интересъ въ ученіи Клапареда и особенно Ликье становится краеугольнымъ камнемъ психологіи. Онъ тотъ принципъ, который объясняетъ самый фактъ сознанія, изъ него выводятся законы, управляющіе нашей психической жизни, онъ же бросаетъ свѣтъ на свойства психическихъ процессовъ и со стороны ихъ формы, и со стороны содержанія. Онъ придаетъ психологіи единство, цѣльность, ставитъ ее на твердую почву. Вся она можетъ быть выведена и обоснована на почвѣ одного понятія. Такъ, по

---

[1]) Тамъ же 82.
[2]) Тамъ же 83.

крайней мѣрѣ, слѣдуетъ изъ той роли, которая ему здѣсь приписывается. Мы не станемъ касаться вопроса, можно ли и самый фактъ сознанія и его процесса, съ ихъ формальной и матеріальной стороной, объяснить интересомъ, т. е. полезностью, и необходимостью ихъ для самосохраненія и развитія организма. Вопросъ этотъ касается самого существа человѣческой психики, онъ не можетъ быть толкуемъ попутно, затронуть его, значить затронуть самые принципы психологіи. Обратимся непосредственно къ интересу. Въ своей субъективной, внутренней формѣ интересъ есть потребность. Эта потребность можетъ носить и низшій, животный характеръ и высшій, духовный. То она можетъ быть инстиктивной, инстинктомъ, то вполнѣ сознательной, то она направлена на поддержаніе жизнедѣятельности цѣлаго, то она становится самоцѣлью. Въ послѣдней своей формѣ интересъ становится вполнѣ біолого-психологическимъ феноменомъ и только преимущественно въ такомъ видѣ онъ пріобрѣтаетъ значеніе для нашихъ цѣлей. Мы не можемъ прежде всего не отмѣтить то крайне широкое содержаніе, которое въ этомъ случаѣ получаетъ понятіе интереса. Оно перестаетъ быть опредѣленнымъ, и черезъ это теряетъ научный характеръ. Будемъ ли мы понимать интересъ, какъ исканіе, инстинктивное или сознательное, необходимыхъ и полезныхъ предметовъ, или подъ интересомъ станемъ понимать безкорыстное изученіе, размышленіе и пр. о дѣйствительности, все равно интересъ становится крайне расплывчатымъ, неопредѣленнымъ понятіемъ.

2. При выясненіи значенія термина интересъ Клапаредъ отправляется изъ данныхъ разговорной рѣчи, вообще языка. Но въ обычной рѣчи, равно какъ и въ научномъ языкѣ, интересъ не отожествляется съ потребностью или инстинктомъ. Потребность во снѣ, пищѣ, движеніяхъ и пр. обыкновенно не называютъ интересомъ къ пищѣ, ко сну и т. д.

3. Клапаредъ утверждаетъ, что между психологическимъ и біологическимъ интересомъ, или между духовными и физическими потребностями, не существуетъ антагонизма, по крайней мѣ-

рѣ, у нормальнаго человѣка. Подъ нормальнымъ человѣкомъ Клапаредъ признаетъ того, чьи дѣйствія способствуютъ поддержанію его вида. Такое утвержденіе противорѣчитъ фактамъ и при томъ на каждомъ шагу у каждаго, кто только вышелъ изъ первобытнаго—животнаго состоянія, и не нуждается въ какихъ-либо обоснованіяхъ. Да и по отношеніи къ животнымъ можно отмѣтить частыя нарушенія указаннаго согласія.

4. На самый основной и центральный вопросъ всего ученія объ интересѣ: какъ организмъ выбираетъ ту реакцію, которая ему требуется, Клапаредъ отвѣта не далъ. Образная картина резервура нисколько не помогаетъ дѣлу. Впрочемъ, онъ и самъ сознаетъ это: мы можемъ сказать, говоритъ Клапаредъ, что все совершается такъ, какъ будто этотъ резервуаръ—существуетъ. Насъ психологовъ мало касается точное устройство этихъ механизмовъ въ нервной системѣ[1]). Допустимъ это такъ, но въ изложеніи Клапареда не видно не только точнаго устройства, но послѣднее не показано даже въ самыхъ общихъ чертахъ.

5. Разсматривая педагогическіе выводы Клапареда изъ его ученія объ интересѣ, мы не можемъ прежде всего не отмѣтить выступающаго здѣсь противоположенія психологическаго интереса біологическому, между тѣмъ, какъ мы уже видѣли, по заявленію Клапареда, обычно оба они совпадаютъ. Теперь же, оказывается, что весь секретъ воспитанія въ томъ, чтобы высшіе интересы восторжествовали надъ рефлексами самозащиты, т. е. надъ біологическими. Безъ соотвѣтствующаго воспитанія интересы духа не могутъ получить преобладанія надъ интересами тѣла. Нашъ организмъ, по заявленію Клапареда, грубое животное, которое никакъ не можетъ понять, зачѣмъ духу истощать свои силы, разрѣшая какія-либо высшія задачи, или, вообще, совершая дѣйствія, не имѣющія для него непосредственнаго значенія[2]). Какимъ образомъ, въ силу какихъ обстоятельствъ возможно та-

---

[1]) Психологія ребенка... 91.

[2]) Тамъ же 80.

кое примиреніе, остается загадкой. Чувство борьбы между интересами духовной и физической природы нашего организма есть то, говоритъ Клапаредъ, что мы называемъ чувствомъ усилія. Чтобы ребенокъ могъ выказать усиліе и преодолѣть его, надо работу ребенка сдѣлать привлекательной и интересной. Тогда высшій интересъ побѣдить всѣ рефлексы, противные его труду.

Но при такихъ условіяхъ уничтожается ли антагонизмъ между психологическимъ и біологическимъ интересомъ? Для Клапареда онъ здѣсь не только уничтожается, но физическій организмъ даже становится, по выраженіи Клапареда, союзникомъ. Когда интересъ достигаетъ высшей точки, рефлексы самозащиты организма исчезаютъ. Клапаредъ объясняетъ такой фактъ потребностью. Въ указанномъ случаѣ двигателемъ нашихъ дѣйствій является потребность, поэтому, грубое животное—нашъ физическій организмъ—перестаетъ мѣшать, становится союзникомъ духа и уступаетъ ему необходимую для работы энергію [1]). Темное понятіе потребности является тѣмъ, что объясняетъ поглощеніе біологическаго интереса психологическимъ. Но въ данномъ случаѣ дѣло идетъ о потребностяхъ духа, эти потребности могутъ идти и постоянно идутъ въ разрѣзъ съ потребностями тѣла. Послѣднее не можетъ понять, зачѣмъ духу надо истощать свои силы надъ рѣшеніемъ высшихъ задачъ. Какимъ же образомъ тѣло вдругъ становится союзникомъ духа? Отвѣтить на такой вопросъ мы затрудняемся.

Но это было бы понятно, если бы интересная работа была бы полезной для тѣла. Однако, дѣло обстоитъ какъ разъ наоборотъ. Наиболѣе интересная работа должна быть признана наиболѣе вредной для организма. Самъ Клапаредъ сознается, что при интересной работѣ рефлексы замозащиты исчезаютъ, чѣмъ она интереснѣе, тѣмъ менѣе вызываетъ рефлексовъ самозащиты. Объясняется, очевидно, этотъ фактъ тѣмъ, что такая работа отвѣчаетъ потребности физическаго организма. Организмъ пре-

---

[1]) Тамъ же 82.

бываетъ тогда въ состояніи благополучія, ему незачѣмъ и оборонятся. Но интересная работа есть именно та, которая такъ поглощаетъ насъ, что мы не замѣчаемъ усталости, жертвуемъ покоемъ, сномъ, наживаемъ болѣзни и т. п., словомъ ставимъ тѣло въ положеніе, для него неблагопріятное. Неинтересная же работа скорѣе и полнѣе вызываетъ рефлексы самозащиты, которые и не допускаетъ тѣло до истощенія.

6. Всякое воспитаніе, думаетъ Клапаредъ, должно основываться на игрѣ. Мы, конечно, этому требованію должны придать ограничительное толкованіе, т. е. игра должна быть основополагающимъ понятіемъ при воспитаніи дѣтей лишь въ первые годы ихъ жизни. Игра пріятна, интересна вслѣдствіе того, что она отвѣчаетъ потребностямъ дѣтей, она удовлетворяетъ ихъ. Это справедливо, но лишь по отношенію къ играмъ, не носящимъ подражательнаго характера. Клапаредъ думаетъ, что въ такомъ случаѣ ребенокъ подражаетъ тому, чему необходимо подражать въ интересахъ его совершенствованія [1]). Врядъ ли послѣдняя точка зрѣнія можетъ быть признана правильной. Во всякомъ случаѣ, если игры должны стать исходнымъ пунктомъ, или формой обученія, онѣ должны быть подвергнуты оцѣнкѣ и отбору. На послѣдней мысли Клапаредъ не останавливается.

Никто не станетъ спорить противъ необходимости привлекательности обученія, равно и противъ игры, какъ исходнаго и опорнаго пункта при обученіи. Игра дѣйствительно есть подлинная работа дѣтей [2]). Но воспитаніе не есть самоцѣль, оно не только должно сообщить знаніе, но и научить труду, какъ таковому. Рядомъ съ словомъ—„интересное“—дѣти должны знать и понимать еще и слово—„нужное и необходимое“. Задачей воспитанія между прочимъ является удачное примиреніе и согласованіе понятій интереса и необходимости.

---

[1]) Тамъ же 71—72.

[2]) W. Wundt, Ethik. 2 Auf. 1892. 170.

Ученіе объ интересѣ У. Джемса. А). Сущность интереса.

Наше сознаніе Джемсъ рисуетъ въ видѣ потока, непрестанной смѣны состояній сознанія. Оно имѣетъ двѣ функціи: одна ведетъ къ познанію, другая къ дѣйствію. Обѣ онѣ преслѣдуютъ одну цѣль—біологическую—наше благо и поддержаніе нашей жизни. Духъ намъ данъ для практическаго употребленія. Сознаніе является прежде всего ничѣмъ инымъ, говоритъ Джемсъ, какъ нѣкоторой добавочной біологической функціей, полезной лишь постольку, поскольку она ведетъ къ благопріятнымъ для организма поступкамъ [1]). Вслѣдствіе того, что человѣкъ есть прежде всего существо дѣйствующее, функція дѣйствія представляетъ бо́льшую цѣнность и большее значеніе, чѣмъ функція познанія, она то больше всего помогаетъ ему приспособиться къ жизни на землѣ. Этимъ назначеніемъ сознанія опредѣляется и строеніе нашего духа. Каждый изъ насъ сознаетъ себя личностью, которая всегда представляется съ двухъ сторонъ: какъ познающій субъектъ и, какъ познаваемый объектъ. О первой мы говоримъ—я, о второй—мое. Въ составъ этого я входитъ: физическая личность, соціальная и духовная. Личности всегда сопутствуютъ чувства. Существенная сторона въ личности та, что то, что называется наше я, то есть субъектъ сознанія, постоянно сознающій себя однимъ и тѣмъ же. Для каждаго человѣка его собственное тѣло, его близкіе, его духовныя склонности являются самими цѣнными объектами. Сознаніе должно отдавать предпочтеніе однимъ объектамъ передъ другими, иначе оно не было бы въ силахъ поддерживать существованіе организма. Вся дѣятельность сознанія принимаетъ одно направленіе, куда устремляются всѣ его функціи—это самосохраненіе личности. Вся его структура строго телеологическаго характера, всѣ функціи служатъ одной цѣли, опредѣляются этой цѣлью, ихъ назначеніе—содѣйствовать благу и поддержкѣ жизни [2]).

---

[1]) У. Джемсъ, Психологія въ бесѣдахъ съ учителями. Рус. пер. подъ ред. В. Ивановскаго. М. 1905. 26—27.

[2]) Его же, The principles of psychology. Vol. I. Lond. 1890. 284, 291 и сл., Его же, Психологія, рус. пер. И. Лапшина. 6 изд. Петр. 1911. 144 и сл.

Всѣ телеологическіе факторы въ соотвѣтствіи съ двумя основными функціями сознанія: познаніемъ и дѣйствіемъ, распадаются также на двѣ группы—факторы познанія и факторы дѣятельности.

Въ первую группу входятъ: ощущеніе, оно даетъ намъ основные элементы познанія, рядъ высшихъ психическихъ функцій: a) вниманіе. Она есть функція нашего сознанія, благодаря которой только часть нашихъ впечатлѣній входитъ въ нашъ сознательный опытъ. Оно также является функціей подбора: изъ множества впечатлѣній благодаря ему въ нашу сознательную жизнь входятъ только тѣ, которыя связаны непосредственно или посредственно съ нашими интересами, т. е. со всѣмъ тѣмъ, что содѣйствуетъ благу и поддерживаетъ нашу жизнь. Оно есть также и функція, въ которой совершается приспособленіе нашихъ органовъ чувствъ къ впечатлѣніямъ, все равно, внѣшняго или внутренняго характера, съ цѣлью болѣе яснаго и отчетливаго воспріятія ихъ [1]).

b) Ассоціаціи и диссоціаціи. Сущность этихъ функцій заключается въ соединеніи и расчлененіи объектовъ сознательнаго опыта и ихъ элементовъ. Ассоціаціи предполагаютъ воспроизведеніе пережитаго по требованію момента [2]). c) Мышленіе, цѣль котораго дать намъ возможность оріентироваться въ новыхъ для насъ данныхъ опыта [3]) и т. д.

Къ функціямъ дѣйствія принадлежатъ функціи движенія. Конечнымъ обнаруженіемъ каждаго психическаго процесса всегда должна быть извѣстная активность тѣла. Вся нервная система съ физіологической точки зрѣнія есть простая машина, превращающая извѣстные стимулы въ реакціи. Интеллектуальная сторона

---

[1]) The principles of psychology. I. 402 и сл., Психологія. 182 и сл.

[2]) The principles... 182 и сл., 550 и сл., Психологія. 206 и сл., 214 и сл.

[3]) The principles. . II. 330 и сл., Психологія. 305 и сл.

нашей жизни связана лишь съ центральными или промежуточными моментами въ дѣйствіяхъ, совершаемыхъ этой машиной. Всякое ощущеніе влечетъ за собой движеніе цѣлаго организма и всѣхъ его частей. Подобно тому какъ въ интеллектуальныхъ процессахъ обнаруживается телеологическій характеръ ихъ, такъ же точно проявляется онъ и въ области движенія. Главнѣйшія формы движеній суть: проявленіе эмоцій, инстинктивныя движенія и волевые акты [1]).

Таковъ въ своей основѣ по Джемсу психическій механизмъ человѣка.

Всѣ упомянутые нами психологическіе факторы нашего духа въ своей дѣятельности возбуждаются и направляются интересомъ, благодаря этому ихъ дѣятельность получаетъ цѣлесообразный характъ—служитъ благу и жизни человѣка.

Характеризуя сознаніе, Джемсъ среди основныхъ свойствъ его указываетъ на одно: сознаніе, говоритъ онъ, заинтересовано болѣе въ одной сторонѣ объекта мысли, чѣмъ въ другой. Оно непрестанно производитъ во все время процесса мышленія извѣстный выборъ между его элементами, отвергая одни изъ нихъ и предпочитая другіе [2]). Это избирающая дѣятельность сознанія обусловливается, конечно, общимъ назначеніемъ, общими цѣлями сознанія. Все то, что стоитъ въ непосредственномъ или посредственномъ отношеніи къ благу или вреду нашей личности, то входитъ въ составъ нашего духа или отвергается послѣднимъ, оно оказываетъ вліяніе на теченіе процессовъ сознанія, возбуждая одни изъ нихъ, направляя другіе въ ту или иную сторону, повышаетъ дѣятельность психическихъ функцій и т. п. Для обозначенія такого факта Джемсъ пользуется терминомъ: интересъ, интересный, интересность. Интересъ, такимъ образомъ, является телеологическимъ условіемъ дѣятельности отдѣльныхъ психическихъ факторовъ. Съ этой стороны подъ нимъ слѣдуетъ разу-

---

[1]) The principles... 382. Психологія. 323.

[2]) The principles... I. 225, 284 и сл. Психологія. 141 и сл.

мѣть все то, что находится въ какой-либо связи съ благосостояніемъ нашей физической, соціальной и духовной личности. Подъ вліяніемъ его совершается избирающая и отбирающая дѣятельность сознанія, онъ возбуждаетъ и направляетъ процессы сознанія. Съ другой стороны, интересомъ Джемсъ именуетъ и эту самую избирающую дѣятельность нашего духа. Вслѣдствіе того, что послѣдняя ни въ чемъ другомъ такъ не сказывается, какъ во вниманіи, Джемсъ обыкновенно интересъ отожествляетъ съ вниманіемъ, употребляя одинъ терминъ часто вмѣсто другого. Если въ первомъ случаѣ интересъ выступаетъ въ своей объективной, біологической формѣ какъ все, что имѣетъ какое-либо значеніе для насъ, и что вслѣдствіе этого даетъ толчекъ и направляетъ функціонированіе различныхъ телеологическихъ факторовъ, то во второмъ—онъ является въ своей субъективной формѣ, переживаніемъ, чисто психическимъ феноменомъ. Обратимся сначала къ послѣднему.

Въ этомъ своемъ видѣ интересъ ставится Джемсомъ въ связь съ инстинктами. Подъ инстинктами Джемсъ понимаетъ способность дѣйствовать цѣлесообразно, но безъ сознательнаго предвидѣнія цѣли и безъ предварительной выучки производить данное цѣлесообразное дѣйствіе. Среди инстинктовъ Джемсъ, какъ особенно имѣющіе значеніе для воспитанія, отмѣчаетъ: страхъ, любопытство, подражаніе, инстинктъ самостоятельности, творчества. Каждый органъ связанъ съ извѣстнымъ врожденнымъ приспособленіемъ, необходимымъ для примѣненія къ дѣлу [1]). Дѣти, говоритъ Джемсъ, обладаютъ врожденными стремленіями отвѣчать на различные стимулы, или возбуждающія обстоятельства, опредѣленными, характеристическими реакціями. Нѣкоторые изъ инстинктовъ проявляются, по поводу соотвѣтствующихъ предметовъ и обстоятельствъ, съ самаго начала жизни ребенка. Для обнаруженія другихъ предварительно должны сложиться нѣкоторыя спеціаль-

---

[1]) The principles... II. 558—559, Психологія. 393, 394, Психологія въ бесѣдахъ съ учителями. 90.

ныя условія, вырабатывающіяся постепенно въ теченіе жизни организма. О предметахъ и обстоятельствахъ перваго рода мы говоримъ, что они интересны сами по себѣ, независимо ни отъ чего. Предметы и обстоятельства второго рода мы называемъ лишенными непосредственнаго, первичнаго интереса – говоримъ, что они должны пріобрѣсти интересность [1]).

Изъ приведенныхъ словъ Джемса слѣдуетъ, что подъ интересомъ онъ разумѣетъ врожденныя реакціи на опредѣленные стимулы. Этими реакціями является прежде всего непроизвольное вниманіе. Всякій, кто говоритъ объ интересѣ, неизбѣжно, думаетъ Джемсъ, говоритъ и о вниманіи; сказать, что тотъ или другой предметъ интересенъ, все равно, что сказать, что онъ возбуждаетъ вниманіе (пассивное, самопроизвольное [2]). То, что интересуетъ насъ и то, на что направлено наше вниманіе, въ сущности синонимы. При непроизвольномъ вниманіи стимуломъ служитъ или значительная интенсивность и внезапность ощущенія, или стимулъ является инстинктивнымъ, т. е. представляетъ такое воспріятіе, которое скорѣе благодаря своей природѣ, чѣмъ силѣ воздѣйствуетъ на какое-нибудь прирожденное стремленіе и въ силу этого пріобрѣтаетъ непосредственную привлекательность [3]).

Въ составъ понятія интересное входятъ: пріятное и непріятное, болѣзненно-привлекательное, неотвязчиво преслѣдующее, привычное. Въ частности интересными объектами является: странные предметы, движущіяся вещи, дикія животныя, блестящія, красивыя, металлическія вещи, слова, удары, кровь и т. д. Для дѣтей новые предметы, живые звуки, движущіеся предметы, живыя существа, все, что отзывается опастностью и кровью, все драматическое—интересно. Вниманіе ребенка и юноши, говоритъ Джемсъ, характеризуется воспріимчивостью къ непосредственно воздѣй-

---

[1]) Психологія въ бесѣдахъ съ учителями. 82, The principles... II. 383, Психологія. 340.

[2]) Психологія въ бесѣдахъ съ учителями. 90.

[3]) The principles... I. 417, Психологія. 186.

ствующимъ стимуламъ. Въ зрѣломъ возрастѣ мы обыкновенно реагируемъ лишь на тѣ стимулы, которые выдѣлены нами въ силу своей связи съ такъ называемыми постоянными интересами, къ остальнымъ стимуламъ мы относимся безразлично [1]).

Все перечисленное выше—интересное и все, связанное съ этимъ интереснымъ является факторомъ, опредѣляющимъ отбирающую дѣятельность нашего сознанія. Одно изъ этого она отвергаетъ, другое предпочитаетъ. Предпочесть и отвергнуть значитъ проявить интересъ въ его положительной и отрицательной формѣ. Мы уже знаемъ, что заинтересованность сознанія въ одной сторонѣ объекта болѣе чѣмъ въ другой есть изначальное свойство сознаніе, что это свойство проявляется прежде всего въ процессахъ вниманія, и что чаще всего заинтересованность въ чемъ-либо и проявленіе вниманія къ чему-либо для Джемса понятія синонимическія. Однако, во всѣхъ важнѣйшихъ проявленіяхъ дѣятельности телеологическихъ факторовъ нашего я обнаруживается указанное свойство сознанія. Поэтому, интересъ, какъ внутреннее состояніе, не можетъ быть, строго говоря, отожествляемъ съ непроизвольнымъ вниманіемъ. Во всѣхъ процесахъ сознанія мы проявляемъ интересъ, т. е избираемъ, отвергаемъ, реагируемъ на одно препочтительно передъ другимъ и т. п. Вслѣдствіе того, что мы реагируемъ на все то, что стоитъ въ посредственномъ или непосредственномъ отношеніи къ благополучію нашего я, предпочитая большее благо меньшему, меньшее зло большему и т. д., то все это и является для насъ интереснымъ, представляющимъ большій или меньшій интересъ, т. е. обусловливаетъ состояніе, въ которомъ мы дѣйствуемъ, отвергая и предпочитая, вообще избирающе. Изъ описанія Джемсомъ отдѣльныхъ процессовъ можно съ ясностью установить роль интереса.

---

[1]) The principles... I. 417, 558—559, Психологія. 186, 393—394, Психологія въ бесѣдахъ... 84, 88.

Въ процессахъ ассаціаціи при непроизвольномъ теченіи мыслей вліятельнымъ факторомъ служатъ психическіе элементы, представляющіе для насъ наибольшій интересъ [1]).

На физіологическомъ языкѣ законъ интереса, говоритъ Джемсъ, долженъ быть формулированъ слѣдующимъ образомъ: нѣкоторые физіологическіе процессы въ мозгу всегда одерживаютъ перевѣсъ на другими сопутствующими имъ процессами при каждомъ совмѣстномъ возникновеніи. При произвольномъ теченіи мыслей интересъ играетъ ту же опредѣляющую направленіе роль. Здѣсь также совершается преобладающая дѣятельность извѣстныхъ вполнѣ опредѣленныхъ мозговыхъ процессовъ за все время теченія нашихъ мыслей [2]). Наше обыденное мышленіе всегда вращается, говоритъ Джемсъ, около какого-либо центральнаго интереса, около основной темы, къ которой большинство нашихъ представленій имѣетъ извѣстное отношеніе, и къ которой мы послѣ минутныхъ отступленій снова быстро возвращаемся [3]).

Память всегда служитъ тому или другому интересу, мы вспоминаемъ о вещахъ, которыя насъ занимаютъ или заботятъ, или о такихъ, которыя ассоціировались съ тѣми, которыя насъ занимаютъ [4]).

Мышленіе всегда связано съ личнымъ интересомъ. Обратимся, говоритъ Джемсъ, къ символическому изображенію умственнаго процесса: $\frac{S-M}{S-P}$. $\frac{M-P}{}$ Мы различаемъ и выдѣляемъ M, такъ какъ оно въ данную минуту является для насъ сущностью конкретнаго факта, явленія или реальности S. M стоитъ въ необходимой связи съ P, такъ что P есть второе явленіе, которое

---

[1]) The principles... I. 572, Психологія. 223.
[2]) The principles... I 583 и сл., Психологія. 231.
[3]) The principles I. 583, Психологія. 281.
[4]) Псих. въ бесѣдахъ... 120.

мы можемъ найти связаннымъ съ фактом .Sч. Мы можемъ заключить къ P черезъ M, которое помощью нашей приницательности мы выдѣлили изъ факта S. Но M только тогда является хорошимъ показателемъ нашей проницательности, давшимъ возможность выдѣлить P и отвлечь его отъ остальныхъ свойствъ S, если P имѣетъ для насъ какое-либо значеніе, цѣнность. Такимъ образомъ, интересъ здѣсь выступаетъ направляющимъ мышленіе факторомъ.

Въ самомъ мышленіи Джемсъ обнаруживаетъ двѣ стороны: 1) свойство, извлекаемое нами изъ конкретнаго факта, признается нами равнозначнымъ всему факту, изъ котораго выдѣлено и 2) выдѣленное такимъ образомъ свойство наталкиваетъ насъ на извѣстный выводъ и сообщаетъ этому выводу такую очевидность, какой мы не могли бы извлечь непосредственно изъ даннаго конкретнаго факта. Въ силу чего же, спрашиваетъ Джемсъ, мы извлекаемъ извѣстныя свойства изъ конкретныхъ данныхъ, сосредоточиваемъ вниманіе то на томъ, то затѣмъ на другомъ элементѣ? Важнѣйшими факторами, способствующими выдѣленію частностей изъ цѣльнаго конкретнаго явленія, оказываются: а) наши практическіе и инстинктивные интересы и в) эстетическіе интересы. Существо, говоритъ Джемсъ, руководимое въ своей дѣятельности немногочисленными инстинктивными импульсами и немногочисленными практическими и эстетическими, будетъ способно выдѣлять весьма немногія свойства и въ лучшемъ случаѣ будетъ одарено ограниченными умственными способностями. Существо же, одаренное большимъ разнообразіемъ интересовъ, будетъ обладать высшими умственными способностями [1]).

Въ области сознательной воли наши дѣйствія опредѣляются объектомъ, на который направлено наше вниманіе. Интересъ объекта, говоритъ Джемсъ, вотъ главное условіе, отъ котораго

---

[1]) The principles... II. 338 и сл., Психологія. 310 и сл.

зависитъ его способность вызывать и задерживать наши дѣйствія [1]).

В). Педагогическое значеніе интереса.

Педагогическое значеніе интереса.

Сообразно со столь важнымъ значеніемъ интереса для психической жизни человѣка ему отводится значительная роль и при воспитаній.

Задача воспитателя, говоритъ Джемсъ, заключается въ выработкѣ поведенія, поступковъ дѣтей. Поведеніе при этомъ понимается Джемсомъ въ самомъ широкомъ смыслѣ, т. е. въ него включаются всѣ возможные виды цѣлесообразныхъ реакцій на тѣ обстоятельства, въ которыхъ человѣкъ можетъ очутиться вслѣдствіе превратностей жизни [2]). Воспитаніе, говоритъ онъ въ другомъ мѣстѣ, есть организація силъ человѣка и тѣхъ тенденцій его поведенія, которыя должны приспособить его къ окружающему его общественному и физическому міру... Оно—организація пріобрѣтенныхъ правилъ и тенденцій поведенія [2]). Привычки поведенія носятъ самый разнообразный характеръ: эмоціональныя, общественныя, тѣлесныя, голосовыя, техническія и всевозможныя другія [4]). Такая задача объясняется сущностью человѣка, какъ существа дѣйствующаго, и характеромъ и назначеніемъ его сознанія—служить практическимъ цѣлямъ человѣка. Всѣ различные воспитательные идеалы всегда стремятся къ одному и тому же: къ организаціи дѣятельныхъ способностей. Вышедшій изъ школы человѣкъ долженъ представлять изъ себя совокупность специфически опредѣленныхъ реакцій, соотвѣтствующихъ требованіямъ идеала [5]). Такимъ образомъ, воспитаніе сводится къ накопленію всевозможныхъ реакціи. Исходнымъ пунктомъ для воспитанія, естественно, становятся врожденныя реакціи—инстинк-

---

[1]) The principles... II. 558, Психологія, 393.
[2]) Психол. въ бесѣдахъ... 30.
[3]) Тамъ же 31.
[4]) Тамъ же 31.
[5]) Тамъ же 33—34.

ты Всякая пріобрѣтенная реакція представляетъ собою либо усложненіе, либо замѣну врожденной реакціи, которую съ самого начала жизни одинъ и тотъ же объектъ имѣлъ тенденцію вызывать. Искусство учителя состоитъ въ томъ, чтобы произвести эту замѣну или усложненіе. Видоизмѣненныя и усложненныя реакціи—пріобрѣтенныя должны стать привычными [1]). Мы уже знаемъ, что нѣкоторые объекты, внѣ зависимости отъ чего-либо, сами по себѣ, вызываютъ уже съ самого ранняго дѣтства опредѣленныя реакціи. Эти объекты называются интересными. Въ качествѣ таковыхъ они возбуждаютъ вниманіе, опредѣляютъ его содержаніе и направленіе, обусловливаютъ воспроизведеніе представленій, направляютъ мышленіе, дѣйствіе и т. д. Къ этимъ предметамъ, вызывающимъ врожденныя реакціи, и долженъ обращаться воспитатель [2]). Живыя существа, всѣ двигающіе предметы, все, что отзывается опасностью, кровью, все драматическое вотъ почти всѣ объекты непосредственно интересные для ребенка. Поэтому обученіе должно быть предметнымъ, опытнымъ, анекдотическимъ. Учителю слѣдуетъ постоянно прибѣгать къ чертежамъ на доскѣ, къ разсказыванію различныхъ исторій и т. п. Врожденными реакціями учитель долженъ воспользоваться, чтобы затѣмъ путемъ видоизмѣненія и усложненія ихъ создать какъ бы новыя, искусственныя, нужныя для жизни питомца. Искусственныя реакціи должны непосредственно вытекать изъ естественныхъ, въ нихъ корениться. Въ кругъ объектовъ, способныхъ вызвать непосредственно естественный интересъ, т. е. инстинктивныя реакціи въ формѣ непроизвольнаго вниманіе и пр., преподаватель долженъ вводить и такіе объекты, которые сами по себѣ неинтересны, не могутъ вызвать у дѣтей реакціи; благодаря тому, что они вводятся въ кругъ интересныхъ объектовъ, съ ними связываются какъ-либо, они заимствуютъ отъ послѣднихъ

---

[1]) Тамъ же 39, 59.

[2]) Тамъ же 82—83.

свойства возбуждать интересъ, вызывать реакціи. Такимъ путемъ на почвѣ врожденныхъ реакцій и интересовъ создаются новые [1]).

Существуетъ, говоритъ Джемсъ, очень простой законъ, связывающій другъ съ другомъ врожденные и пріобрѣтенные интересы:

Всякій предметъ, неинтересный самъ по себѣ, можетъ стать интереснымъ, если онъ ассоціируется съ какимъ-либо предметомъ, который уже возбуждаетъ интересъ. Оба ассоціированные такимъ образомъ предметы какъ бы растутъ вмѣстѣ: интересная для насъ часть цѣлаго дѣлаетъ интереснымъ и это цѣлое. Такимъ образомъ, вещи неинтересныя сами по себѣ заимствуютъ интересность отъ другихъ; и этотъ производный интересъ становится столь же реальнымъ и сильнымъ, какъ и тотъ, который присущъ всякой первично интересной для насъ вещи [2]).

Объясненіе такого факта надо видѣть въ ассоціаціи идей.

Изъ этого закона вытекаетъ правило или, какъ называетъ его Джемсъ, программа, которой долженъ слѣдовать учитель при руководствѣ вниманіемъ дѣтей. Надо начинать съ врожденныхъ интересовъ ребенка и предлагать ему такіе предметы, которые стоятъ въ какой-либо непосредственной связи съ этими интересами, затѣмъ съ такими интересами, съ этими первыми объектами и опытами надо постепенно шагъ за шагомъ связывать дальнѣйшіе объекты и идеи, которые желаютъ внушить. Ассоціировать новое со старымъ надо возможно естественнѣе и цѣлесообразнѣе — такъ, чтобы интересъ, распространялся съ одного пункта на другой, въ концѣ концовъ, покрылъ всю систему объектовъ мысли [3]).

Если Вы хотите, говоритъ Джемсъ, обезпечить себѣ интересъ Вашихъ учениковъ то для этого есть только одинъ спо-

---

[1]) Тамъ же 83—84.
[2]) Тамъ же 84-85.
[3]) Тамъ же 86.

собъ: Вы должны утвердить въ нихъ увѣренность въ томъ, что въ ихъ умѣ есть уже нѣчто, что позволитъ имъ слѣдить за Вашими разъясненіями. И этимъ „нѣчто" можетъ быть только нѣкоторый запасъ идей, которыя интересны сами по себѣ, съ этими идеями будетъ связываться то новое, чему Вы учите дѣтей въ данный моментъ, образуя съ нимъ нѣкотораго рода логически ассоціированныя или систематизированныя цѣлыя [1]).

Мы уже знаемъ, что почти всѣ интересы взрослаго человѣка носятъ производный характеръ. Большинство объектовъ профессіональнаго интереса, говоритъ Джемсъ, первоначально, по своей природѣ обладаютъ отталкивающимъ характеромъ. Благодаря связи ихъ съ такими отъ природы привлекающими къ себѣ вниманіе предметами, какъ личное благосостояніе, общественныя обязанности, а особенно подъ вліяніемъ привычки, они становятся единственными вещами, которыми человѣкъ глубоко интересуется въ цвѣтущій и зрѣлый періодъ своей жизни... Наши всѣ профессіональные идеалы и горячій интересъ, который они возбуждаютъ въ насъ, обязаны своимъ происхожденіемъ одному только медленному процессу спаиванія однихъ умственныхъ пріобрѣтеній съ другими... Здѣсь первичнымъ источникомъ интереса является тотъ прирожденный интересъ, которымъ нѣкогда овладѣла одна первичная ассоціація. Затѣмъ объекты мышленія, какъ пчелы роясь, цѣпляются другъ за друга ассоціаціонными звеньями [2]).

Вслѣдствіе того, что избирающая дѣятельность духа сказывается всего ярче въ процессѣ вниманія, мы знаемъ, Джемсъ отожествляетъ или по крайней мѣрѣ весьма сближаетъ интересъ и вниманіе, въ его непроизвольной формѣ. Отсюда, всѣ тѣ пріемы, которые воспитатель долженъ примѣнять для возбужденія вниманія, оказываются тѣмъ самымъ пригодными и для возбужденія интереса. Факторы или стимулы непосредственнаго

---

[1]) Тамъ же 88.
[2]) Тамъ же 89.

вниманія таковы: значительная интенсивность, объемъ, внезапность ощущенія, съ одной стороны, съ другой—такое воспріятіе, которое скорѣе благодаря своей природѣ чѣмъ силѣ, воздѣйствуетъ на какое-либо прирожденное намъ стремленіе и въ силу этого пріобрѣтаетъ непосредственную привлекательность [1]). Чтобы поддержать вниманіе учениковъ учитель, говоритъ Джемсъ, долженъ постоянно показывать новыя стороны объекта, возбуждать новые вопросы, словомъ, объектъ долженъ непрестанно измѣняться. Отъ неподвижнаго, застывшаго предмета вниманіе непремѣнно улетитъ прочь [2]). Само по себѣ старое и новое не бываетъ интереснымъ. Лишь старое въ новой обстановкѣ способно возбуждать интересъ. Талантъ интереснаго учителя состоитъ въ основанномъ на симпатіи угадываніи того, какого именно рода матеріалъ способенъ въ данный моментъ заинтересовать воспитанника, и въ проницательномъ умѣніи находить связывающіе пути отъ этого матеріала къ тому, что надо изучать въ слѣдующій разъ.

На основаніи сказаннаго слѣдуетъ, что интересъ при воспитаніи играетъ прежде всего роль исходнаго пункта. Все послѣдующее должно быть привязано, припаяно къ первоначальному, врожденному, естественному интересу. Интересъ есть также и средство, которымъ учитель пользуется, чтобы въ кругъ мыслей и дѣйствій питомца вводитъ новые объекты, вызывающіе новыя реакціи, дающіе новое направленіе мышленію и дѣйствіямъ ребенка. Третье значеніе интереса—онъ является конечнымъ пунктомъ воспитанія. Воспитатель долженъ расширить, видоизмѣнить, усложнить прирожденные интересы питомца

Предвидя возраженія по поводу возможности все обученіе строить на интересѣ, Джемсъ соглашается, что часть школьной работы сама по себѣ не можетъ быть интересной. Запоминаніе словъ, математическія дѣйствія и пр. сами по себѣ

---

[1]) Тамъ же 89.
[2]) Психол. въ бесѣдахъ... 93, 97.

не интересны. Но и эта работа должна быть сдѣлана хотя косвенно интересной. Она должна заимствовать интересъ сначала изъ чисто внѣшняго источника, преимущественно изъ тѣхъ личныхъ побужденій, которыя заставляютъ добиваться успѣха. Съ такой работой долженъ, слѣдовательно, ассоціироваться какой-либо интересъ. Этотъ привходящій, ассоціированный интересъ не можетъ превратить работу изъ трудной въ вполнѣ легкую. Усиліе всегда, говоритъ Джемсъ, останется. Ассоціированный интересъ пробуждаетъ обыкновенно не то вниманіе, которое легко, а произвольное. Все, что можетъ при самомъ напряженномъ стараніи сдѣлать учитель, это вызвать интересъ, достаточный для проявленія собственнаго усилія учащагося... Пусть онъ вызоветъ всѣ источники интереса къ данному предмету, пусть онъ установитъ отношенія между этимъ предметомъ и всѣмъ вообще духовнымъ строемъ ученика... Это немедленно вызоветъ у учениковъ извѣстное количество моментовъ напряженнаго интереса, количество достаточное для того, чтобы учитель могъ направить этотъ интересъ на тотъ предметъ, на какой ему нужно [1]).

Мы уже упоминали, что для Джемса прозвольное вниманіе является столь же цѣннымъ воспитательнымъ факторомъ, какъ и непроизвольное. Поэтому, непосредственый интересъ, непроизвольное вниманіе должны служить средствомъ для воспитанія перваго рода вниманія. Самымъ высшимъ проявленіемъ произвольныхъ усилій является твердое и постояннсе стремленіе обращать вниманіе на предметы, непосредственно неинтересные, отталкивающіе и трудные, которые заинтересовали насъ въ качествѣ средствъ для какой-либо отдаленной идеальной цѣли [2]). Интересомъ, слѣдовательно, должно пользоваться, какъ средствомъ и для выполненія неинтересной, даже отталкивающей работы.

С). Критика воззрѣній Джемса.

1. Обращаясь къ взглядамъ Джемса на природу интереса, мы должны отмѣтить, что, несмотря на важное значеніе интереса

---

[1]) Тамъ же 99.
[2]) Тамъ же 99.

въ психической жизни, само понятіе его далеко не отличается ясностью. Приложеніе термина интересъ у Джемса столь многообразно, содержаніе понятія интереса столь широко, что оно теряетъ всякую опредѣленность. Такъ, Джемсъ говоритъ о практическомъ интересѣ, т. е. пользѣ и выгодѣ, во многихъ мѣстахъ интересъ оказывается равнозначущимъ съ цѣннымъ, важнымъ, далѣе имъ названо стремленіе, врожденныя реакціи, инстинктъ, непроизвольное вниманіе, даже чувство. Говоря, что въ составъ интереснаго, т. е. того, что способно вызвать интересъ, входитъ пріятное и непріятное, болѣзненно привлекательное и пр., Джемсъ тѣмъ самимъ указываетъ, что состояніе интереса есть какъ бы чувственное состояніе. Наконецъ, интересъ выступаетъ, какъ изначальное, характерное свойство сознанія. Сущность его заключается въ предпочитаніи одного объекта и одного состоянія сознанія другому. Помимо этого интересъ у Джемса является и объектомъ, правильнѣе, свойствомъ вещей, явленій и пр. вызывать то состояніе, которое называютъ заинтересованностью, или интересомъ. Въ нашемъ пониманіи воззрѣній Джемса мы то значеніе интереса, согласно которому интересъ заключается въ избирающей дѣятельности сознанія, въ состояніи выбора и предпочтенія одного объекта другому, считаемъ основнымъ. Оно покрываетъ собою всѣ остальныя пониманія его. Конечно, мы имѣемъ въ виду при этомъ интересъ въ его субъективномъ смыслѣ. Всѣ вещи и явленія, такъ или иначе стоящія въ связи съ нашей личностью, представляющія для насъ въ какомъ-либо отношеніи что-нибудь значительное, важное вызываютъ у насъ состояніе, которое выражается въ препочитаніи ихъ другимъ, состояніе, проявляющееся въ избирающей дѣятельности сознанія. Оно характеризуется тою или иной реакціей, которой мы отвѣчаемъ на воздѣйствія опредѣленыхъ объектовъ.

2. Признавъ интересъ основанымъ свойствомъ сознанія, обусловленнымъ назначеніемъ послѣдняго—служитъ жизнедѣятельности цѣлаго, организма, Джемсъ тѣмъ самымъ устанавливаетъ положеніе: интересное полезно, оно въ какомъ-либо отношеніи—нуж-

ное для насъ. Потому-то объектъ и интересенъ, что онъ въ какомъ-либо отношеніи нуженъ намъ. Это положеніе принимается какъ данное, не возбуждающее сомнѣнія, между тѣмъ какъ оно нуждается въ разъясненіи.

3. Человѣческое существо для Джемса представляется механизмомъ, управляемымъ и направляемымъ интересомъ. Законы ассоціаціи по преимуществу составляютъ сущность этого механизма. Ваши ученики, говоритъ Джемсъ, обращаясь къ учителямъ, суть во всякомъ случаѣ небольшіе ассаціирующіе механизмы, и ихъ воспитаніе состоитъ въ организаціи въ нихъ опредѣленныхъ стремленій къ ассоціированію однихъ вещей съ другими, впечатлѣній съ ихъ слѣдствіями, этихъ слѣдствій съ реакціями, а реакцій—съ ихъ результатами и т. д. до безконечности. И чѣмъ обширнѣе такія ассоціаціонныя системы, тѣмъ полнѣе приспособленіе индивидуума къ міру [1]) Такой взглядъ на человѣческій духъ представляется крайне упрощеннымъ. Для педагогики онъ мало плодотворенъ, такъ какъ способенъ привести къ механизированію воспитанія, къ такому упрощенному же взгляду на задачи и пути воспитанія.

4. Вслѣдствіе того значенія, которое приписывается интересу въ нашей психической жизни, воспитанію угрожаетъ опасность впасть въ излишній утилитаризмъ, противъ чего нельзя не бороться.

Мы оставляемъ въ сторонѣ другіе существенные недочеты психологіи и педагогики Джемса, какъ напримѣръ, интеллектуализмъ, переоцѣнку привычекъ и т. п., какъ не стоящіе въ непосредственной связи съ нашей задачей. Можемъ замѣтить лишь одно, что, несмотря на нѣкоторыя крайности, психологія и педагогика Джемса, даютъ много цѣннаго для всякого воспитателя, особенно же для того, что стоитъ на точкѣ зрѣнія педагогики дѣла, работы.

---

[1]) Псих. въ бесѣдахъ... 75.

Касаясь въ частности педагогики интереса, надо сказать, что благодаря многообразію и неопредѣленности значенія термина—интересъ нѣсколько понижаются въ цѣнности тѣ здравыя, стоящія на вполнѣ эмпирической почвѣ предписанія, которыя связаны съ интересомъ. Впрочемъ, по большей части при изложеніи педагогики интереса Джемсъ имѣетъ въ виду непроизвольное вниманіе. Интересъ въ этомъ случаѣ всего ближе къ нему. На нашъ взглядъ воззрѣнія Джемса въ данномъ пунктѣ могутъ быть поддержаны всякимъ педагогомъ.

VII.

Дѣтскіе интересы.

Несмотря на то что интересъ уже давно сталъ однимъ изъ основныхъ педагогическихъ понятій, лишь въ послѣднее время психологи и педагоги обратились къ непосредственному излѣдованію и изученіи дѣтскаго интереса. И то и другое стало возможнымъ, понятно, лишь послѣ того, какъ экспериментъ и систематическое наблюденіе получили широкое примѣненіе въ психологіи и педагогикѣ, и когда возникла и сложилась, какъ особая спеціальная отрасль психологіи—психологія дѣтской жизни. Къ настоящему моменту уже имѣется довольно обширная литература, посвященная изученію именно дѣтскихъ интересовъ [1]).

---

[1]) См. библіографію вопроса: King, The psychology of Child. Development. Chicago. 1903, 249, W. Stern, Die Differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. Leipz. 1911. 435, У. Друммондъ, Введеніе въ изученіе ребенка. Рус. пер. подъ ред. Н. Виноградова и А. Громбаха. М. 1910. 265. V. Lowinsky, Neue amerikanische Arbeiten auf dem Gebiete der Kinderspsychologie. Zeitschrift f. Pädag. Psychol. V. Jahrg. Литература, указанная въ упомянутыхъ трудахъ, должна быть пополнена нѣкоторыми

Центральнымъ вопросомъ изслѣдованія дѣтскихъ интересовъ является вопросъ о развитіи интереса.

Существуетъ нѣсколько методовъ изслѣдованія развитія интереса. Эти методы могутъ быть раздѣлены на прямые и косвенные, или по другому основанію, на экстроспективные и интроспективные [1]). Косвенный методъ изслѣдованія состоитъ въ томъ, что изучаютъ развитіе какихъ-либо проявленій ребенка и по нихъ судятъ объ интересѣ или наблюдаютъ и изучаютъ интересы съ точки зрѣнія ихъ объектовъ и формъ проявленій. Для косвеннаго пути, говоритъ Мейманъ, особенно пригодно изученіе дѣтскихъ игръ, игрушекъ, любимыхъ книгъ, любимыхъ учебныхъ предметовъ..., выбора друзей, идеаловъ, профессій и мотивовъ, опредѣляющихъ собою этотъ выборъ. Путь для такого изученія по преимуществу статистическій. Прямой методъ заключается въ непосредственномъ изученіи самого феномена—интереса [2]).

Иное дѣленіе основывается на различіи экстроспективнаго и интроспективнаго методовъ. Первый состоитъ въ наблюденіи за поведеніемъ ребенка, его дѣятельностью, играми и въ точномъ записываніи всѣхъ измѣненій, какимъ онѣ подвергаются съ возрастомъ. По природѣ этихъ дѣятельностей можно судить объ интересахъ, которыми онѣ вызваны. Второй—интроспективный методъ заключается въ распрашиваніи дѣтей о томъ, что интересуетъ ихъ, что и чему они предпочитаютъ, въ выясненіи ихъ

изслѣдованіями: напр. Nagy, Psychologie d. kindl. Interesses, Его же, Fntwicklung des Interesses der Kinder. Zeitschrift f. experim. Pädag. V. 1907. 118, E. Willich, Über das Interesse eines schwachbegabten Jungen. Zeitschrift für Kinderforschung. 1913. III. 171, А. Нечаевъ, Современная экспериментальная психологія. 2 изд. I. 247, H. Walsemann, Versuch über das Interesse an den Schulfächern. Das Interesse. 50, A. Binet, Perception d'enfants. Rev. philosoph. 1890, II. Э. Клапаредъ, Психологія ребенка и экспериментальная психологія. 92 и др.

[1]) Э. Мейманъ, Лекціи по эсперим. педагогикѣ. 3 изд. I. 600, Клапаредъ, Психологія ребенка... 92.

[2]) Мейманъ, упом. соч. I. 600.

желаній и идеаловъ [1]). Какъ вспомогательный методъ употребляется еще біографическій—изученіе дѣтскихъ біографій [2]).

Несмотря на обиліе изслѣдованій, посвященныхъ выясненію характера и развитія дѣтскихъ интересовъ, все же вопросъ этотъ пока еще не получилъ научнаго разрѣшенія. Причины того, съ одной стороны, коренятся въ самомъ существѣ экспериментальной психологіи и педагогики, заставляющемъ относиться съ большой осторожностью къ выводамъ на почвѣ эксперимента, особенно къ тѣмъ изъ нихъ, которые касаются сложныхъ психическихъ феноменовъ, каковымъ является и интересъ. Съ другой, самая постановка изслѣдованія интереса должна была привести къ малымъ положительнымъ результатамъ. Всякій изъ изслѣдователей подъ интересомъ обыкновенно понималъ не то, что другой; за интересъ принимались самые различные феномены; его ставили въ связь опять таки съ самими разнородными состояніями. На такой почвѣ, естественно, трудно придти къ какимъ-либо общимъ, твердымъ выводамъ. Изслѣдованіе любимыхъ и нелюбимыхъ учебныхъ предметовъ [3]), изученіе распознаванія дѣтьми красокъ и цвѣтовъ [4]), обработка дѣтскихъ отвѣтовъ по вопросу, что представляетъ изъ себя тотъ или иной данный предметъ [5]), изслѣдованіе любимыхъ дѣтьми игръ и развлеченій, изученіе дѣт-

---

[1]) Клапаредъ, Психологія ребенка... 92—94.

[2]) Друммондъ, Введеніе въ изученіе ребенка. 268.

[3]) Напр. M. Lobsin, Beliebtheit und Unbeliebtheit des Unterrichtsfächer. Langens. 1909, тоже Pädag. Studien IX. 1908, W. Stern, Über Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer. Zeitschr. für pädag. Psychologie VII. 1905, H. Keller, Die Unterrichtsfächer in Urtheil der Schüler. Zeitschrift für pädagog. Psychol. XII. 1911, H. Walsemann, Versuch über das Interesse an den Schulfächern. Das Interesse. 50.

[4]) У. Друммондъ, Введеніе въ изученіе ребенка. 272.

[5]) Binet, Percept. d'enfants. Revue de Philosophie XI. 1910. Объ изслѣдованіяхъ о томъ же Шоу и Барнса см. Друммондъ, названное сочиненіе 274 и сл. Stanley Hall, Curiosity and interest. Pedag. Semin. X. 1903.

скихъ рисунковъ, дѣтскаго языка [1]), установленіе характера ассоціацій и чувствъ, преобладающихъ въ сознаніи дѣтей, изслѣдованіе дѣтскихъ отвѣтовъ по вопросамъ о любимомъ героѣ и героинѣ, или на вопросы: на кого каждый изъ питомцевъ желалъ бы быть похожимъ, чѣмъ онъ желаетъ быть въ будущемъ и т. п. [2]), всѣ такія изслѣдованія, при всей ихъ цѣнности для изученія дѣтской души, не допускаютъ пока объединенія и общихъ выводовъ, которыми можно было бы воспользоваться для рѣшенія вопроса о ростѣ и особственностяхъ дѣтскихъ интересовъ. Между тѣмъ всѣ эти изслѣдованія ставятся въ связь именно съ послѣдними. Затѣмъ, многія изъ изучаемыхъ у дѣтей состояній, по которымъ стараются судить объ интересѣ, являются продуктами столь многочисленныхъ и многообразныхъ факторовъ, что рѣшительно трудно отмѣтить, гдѣ и въ чемъ сказывается вліяніе и проявленіе интереса, какъ такового, т. е. того феномена, который авторомъ признается за интересъ, а гдѣ вліяніе иныхъ факторовъ. Примѣромъ могутъ служить изслѣдованія любимыхъ или нелюбимыхъ учебныхъ предметовъ, о разпознаваніи красокъ и цвѣтовъ, выбора товарищей и друзей, дѣтскихъ идеаловъ и т. п. Возможно ли во всемъ этомъ выдѣлить, хотя бы въ самыхъ общихъ чертахъ, вліяніе интереса отъ дѣйствія внушенія и подражанія, вліянія окружающей ребенка среды и обстановки, дѣйствія нѣкоторыхъ чисто физіологическихъ факторовъ

---

[1]) T. Craswell, The Pedagogial Seminary. Jhg. VII. 314, П. Ломброзо, Жизнь ребенка. Рус. пер. Изд. Школа и Жизнь 1915 г. D. Katzaroff, Qu' est-ce que les enfants dessineut? Archives de Psychol. IX. N. 34.

[2]) M. Lobsin, Kinderideale. Zeitschrift für pädag. Psychol. V, 1905, J. Friederich, Die Ideale d. Kinder. Zeitschrift fur Pädag. Psychol. u. experiment. Pädag. III. 1901. H. Goddard, Ideale der Kinder. Zeitschrift für experimentel. Pädag. V. 1907. E. Barnes, Child. Ideals. Pädagog. Semin. VII. О томъ же см. во II томѣ его Studies in Education.

и пр.? Наконецъ, большинство изслѣдователей вовсе не стремится предварительно установить и выяснять точно и опредѣленно природу и сущность интереса. Послѣдній выступаетъ обычно, какъ понятіе будто бы не возбуждающее сомнѣнія, всѣмъ извѣстное, уже установившееся. Вслѣдствіе этого всякому, кто желалъ бы воспользоваться выводами изслѣдователей по данному вопросу, приходится догадываться, строить предположенія, возможно ошибочныя о томъ, что собственно разумѣетъ подъ интересомъ тотъ или иной изслѣдователь. Все это обезцѣниваетъ до извѣстной степени результаты изслѣдованій. Такія работы какъ Вальземана, Nagy, Клапареда, гдѣ и приводятся экспериментальныя данныя по вопросу о дѣтскихъ интересахъ, и даются указанія на самое существо интереса, представляютъ счастливое исключеніе.

Въ виду всего этого мы воздерживаемся отъ изложенія выводовъ, получаемыхъ на почвѣ непосредственнаго изслѣдованія дѣтскихъ интересовъ.

Здѣсь мы уже у конца нашей работы. Остается лишь привести выводы, которые напрашиваются на основаніи изученія важнѣйшихъ направленій въ ученіи объ интересѣ. Однако, прежде чѣмъ перейти къ нимъ, мы должны еще упомянуть о попыткѣ привлечь интересъ въ качествѣ основного понятія для рѣшенія нѣкоторыхъ вопросовъ въ дисциплинѣ родственной и весьма близко стоящей къ психологіи—логикѣ. Наиболѣе широко использованъ интересъ въ сочиненіи Болдуина: О мышленіи и вещахъ или генетической логикѣ. Интересъ здѣсь является понятіемъ, разрѣшающимъ вопросъ о родѣ и характерѣ объектовъ мышленія [1]). Родъ объекта, такъ выражаетъ соотвѣтствующую

---

[1]) Baldwin, Das Denken und die Dinge oder genetische Logik. Unter Mitwirkung des Verfas. ins deutsch übertrag. v. W. Geise. B. I, II. Leipz. 1908—1910. I. 34, 36 45—46, 47 и др.

мысль Болдуинъ, который въ любое время образуетъ сознаніе, по большей части зависимо отъ особаго интереса, владѣющаго въ данное время этимъ сознаніемъ [1]). Нетрудно видѣть, насколько плодотворна такая мысль для пониманія развитія познавательныхъ функцій, что съ особой ясностью и выступаетъ въ упомянутомъ сочиненіи американскаго психолога. Сколь, однако, ни значительна роль, отводимая Болдуиномъ интересу въ логикѣ, правильнѣе теоріи познанія, и сколь близко ни соприкасается логика въ изложеніи Болдуина съ психологіей, все же мы не считаемъ соотвѣтствующимъ задачѣ нашего изслѣдованія изложеніе и оцѣнку воззрѣній Болдуина на интересъ, послѣднія все же выходятъ за предѣлы психологіи и педагогики. Упомянули же мы о нихъ исключительно съ цѣлью указать на открывающіяся возможности научнаго использованія интереса въ той области знанія, близкой къ психологіи, въ которой интересъ пока не являлся научнымъ понятіемъ, что, несомнѣнно, должно сказаться и на положеніи вопроса объ интересѣ въ психологіи.

VIII.

Выводы.

1. Какъ философское понятіе интересъ сравнительно недавно получилъ примѣненіе и распространеніе. Впервые въ философскій обиходъ онъ входитъ въ 18 вѣкѣ. Здѣсь онъ пріобрѣтаетъ значеніе преимущественно въ психологіи и этикѣ. Въ то же время онъ начинаетъ встрѣчаться и въ педагогикѣ. Въ психологіи и этикѣ его роль въ общемъ существенна; въ той и въ другой онъ признавался за чувство. Въ первой онъ считался

---

[1]) Тамъ же I. 47—48, См. I, 60—61, 64, 146, 327, и др. II. 8, 9—10 и др.

факторомъ, опредѣляющимъ и направляющимъ нашу душевную жизнь, во второй обычнымъ стимуломъ нашихъ дѣйствій. Въ педагогикѣ онъ игралъ болѣе скромную роль—средства, помощью котораго можно всего лучше овладѣть вниманіемъ питомца, вызвать у него охоту къ ученію, вообще, облегчить процессъ обученія.

2. Въ 19 вѣкѣ и въ наше время интересъ окончательно утверждается въ психологіи и педагогикѣ и въ послѣдней области занимаетъ даже центральное положеніе, по крайней мѣрѣ, въ нѣкоторыхъ педагогическихъ направленіяхъ: Гербартіанствѣ, свободномъ воспитаніи, эмоціональной педагогикѣ, практической педагогикѣ Джемса и пр. Но и для другихъ педагогическихъ теченій, какъ то вполнѣ справедливо свидѣтельствуетъ Остерманъ, интересъ также является важнымъ понятіемъ. Въ этомъ отношеніи, пожалуй, исключеніе составляетъ волюнтаристическая педагогика, особенно въ лицѣ наиболѣе извѣстнаго и вліятельнаго представителя ея—О. Мессмера, старающагося обойтись безъ него [1]). Въ этомъ случаѣ она слѣдуетъ главѣ современнаго психологическаго волюнтаризма Вундту, на воззрѣнія котораго по преимуществу она опирается.

Положеніе, занимаемое въ педагогикѣ интересомъ, опредѣляется условіями, лежащими въ психологіи, т. е. значеніемъ его для нашей психической жизни. Это значеніе обусловливаетъ и соотвѣтствующее мѣсто интереса среди другихъ педагогическихъ факторовъ.

3. Психологія 19 вѣка и нашей эпохи въ нѣкоторыхъ своихъ направленіяхъ несомнѣнно сдѣлала изъ интереса важное психологическое понятіе. Это понятіе принимается то какъ переживаніе, тогда интересъ выступаетъ въ своемъ внутреннемъ, субъективномъ видѣ, то интересъ является въ предметной, объективной формѣ, въ послѣднемъ случаѣ подъ нимъ понимается

---

[1]) O. Messmer, Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik und moralischen Erziehung. I u. II B. Leipz. 1909.

обыкновенно, какъ все то, что вызываетъ у насъ состояніе интереса, такъ и все полезное, нужное, важное для человѣка. Предметнымъ значеніемъ интереса пользуется особенно то психологическое направленіе, которое разсматриваетъ сознаніе, какъ орудіе приспособленія человѣка къ средѣ, какъ средство для жизнедѣятельности его. Очень часто оба значенія термина столь перемѣшиваются, что иногда трудно отдѣлить одно отъ другого, примѣромъ чего можетъ служить психологія Джемса.

4. По вопросу объ отношеніи современной психологіи къ интересу можемъ отмѣтить четыре главныхъ теченія: одно стремится не только установить большее или меньшее значеніе интереса въ нашей психической жизни, но оно пытается опредѣлить и установить его существо и природу. Такъ поступаютъ Эббингаузъ, Остерманъ, Клапаредъ, Nagy, Ликье и нѣкоторые изъ Гербартіанцевъ и пр. Другое направленіе, говоря объ интересѣ и также приписывая ему извѣстное значеніе, ограничивается по поводу самой сущности интереса лишь самими общими словами, позволяющими судить о немъ лишь въ самихъ общихъ чертахъ. Сюда слѣдуетъ отнести Кюльпе, Цигена, Іодля, Циглера, Крейбига, Наторпа и др. Третье направленіе, приписывая интересу большое значеніе для психической жизни, даже не пытается вовсе выяснить его природу. Представителемъ такого теченія является Джемсъ. Наконецъ, четвертое теченіе обходится безъ такого понятія. Самымъ вліятельнымъ представителемъ его можетъ быть названъ Вундтъ. Въ первыхъ четырехъ изданіяхъ Психологіи Вундта, интересъ вовсе не помѣченъ въ предметномъ указателѣ. Лишь въ 5 изданіи Вундтъ упоминаетъ объ эстетическомъ интересѣ [1]). Во всякомъ случаѣ у Вундта интересъ, какъ понятіе, лишенъ научнаго характера и значенія.

5. Относительно природы и существа интереса мы должны уяснить слѣдующее: a) является ли интересъ своеобразнымъ психическимъ феноменомъ, b) есть ли онъ простое состояніе или

---

[1]) Ср. Клапаредъ, Психологія ребенка... 117.

сложное, производное, комплексъ психическихъ функцій и с) какова сущность и природа интереса.

На первый изъ поставленныхъ выше вопросовъ слѣдуетъ отвѣтить и утвердительно, и отрицательно. Строго говоря, съ полнымъ правомъ психологическое своеобразіе можно приписать только интересу у Nagy, который признаетъ особое чувство интереса. До нѣкоторой степени характеръ своеобразія носитъ интересъ по воззрѣніямъ Эббингауза, Паульсена, Штадлера, Іерузалема. Менѣе рѣшительно можно это же утверждать по отношенію къ Джемсу, если брать интересъ въ нашемъ пониманіи. У остальныхъ психологовъ интересъ, какъ переживаніе, лишенъ своеобразія, онъ просто отожествляется съ какими-либо другими состояніями.

По второму вопросу отвѣтъ также двоякій: интересъ то является простымъ феноменомъ, таковъ онъ у Гербарта, Остермана въ его первоначальномъ видѣ, у Іерузалема и др. представителей эмоціональнаго пониманія интереса, у Вальземана, Вильмана, Аккермана, Клапареда, Джемса и пр. Съ другой стороны, существуютъ ученія о сложной и многосторонней природѣ интереса. Такова точка зрѣнія Вундерле, Пульмера, Меймана, нѣкоторыхъ Гербартіанцевъ и пр.

По третьему вопросу приходится давать уже рядъ различныхъ отвѣтовъ. Интересу приписывается самая разнообразная природа. То онъ феноменъ интеллектуалистическаго характера, то эмоціональнаго, то волевого, то существо интереса составляютъ чувства и стремленія, то всѣ три основныхъ элемента нашего духа входятъ въ его составъ. Благодаря этому интересъ является то основной функціей нашего духа, то производной, то простой, то цѣлымъ комплексомъ функцій. Наконецъ, понятіе интереса объединяетъ собой одновременно цѣлый рядъ различныхъ неопредѣленныхъ и многообъемлющихъ понятій, какъ потребность, расположеніе, наклонность, вкусъ, идеалъ и т. п. Такой взглядъ на интересъ мы находимъ у Меймана, Лая, Клапареда, Оффнера и пр.

6. Столь же различные отвѣты можно дать и по вопросу о возникновеніи и происхожденіи интереса. Если интересъ есть своеобразная, основная психическая функція или, если можно его отожествить съ какой-либо функціей, то, понятно, онъ прирожденъ человѣку. Его можно тогда лишь развивать, ослаблять, усложнять. Такой характеръ носитъ интересъ у Гербарта, Іерузалема, Каптерева, нѣкоторыхъ Гербартіанцевъ—Вильмана, Аккермана и пр., у Джемса, Nagy, отчасти Остермана и др. Если интересъ есть сложный, производный феноменъ, то для его возникновенія необходима предварительная наличность опредѣленныхъ условій. Послѣднія могутъ быть прирождены, а не интересъ. Такъ надо смотрѣть на происхожденіе интереса у большинства Гербартіанцевъ, Пульмера, Вундерле, Меймана и др. Наиболѣе опредѣленно въ этомъ отношеніи выражается Джемсъ, у котораго всякій интересъ можетъ быть сведенъ къ инстинкту, т. е. врожденной реакціи. Если спросить, чѣмъ вызывается состояніе интереса, то снова получаемъ различные отвѣты. Условія возбужденія интереса частью лежатъ въ особыхъ свойствахъ предметовъ и явленій, частью коренятся въ врожденныхъ или пріобрѣтенныхъ свойствахъ субъекта.

7. Классификація интересовъ носитъ различный характеръ. Это различіе вовсе не опредѣляется несходствомъ въ самомъ пониманіи природы интереса, такъ какъ одну и ту же классификацію мы встрѣчаемъ часто у представителей неодинаковыхъ воззрѣній на существо интереса. Такъ, одинаково классифицируютъ интересъ: Гербартъ, Циллеръ и Вильманъ,—беремъ для примѣра наиболѣе крупныхъ Гербартіанцевъ,—несмотря на то, что у Гербарта интересъ—непроизвольное вниманіе, у Циллера чувство и стремленіе, у Вильмана—стремленіе. Въ классификаціяхъ обычно смѣшиваются самыя разнородныя основанія. Классификація Гербартіанцевъ, включая сюда и Гербарта, строго говоря, съ одной стороны, основана на различіи въ направленіи познавательной дѣятельности: воспріятія и осмысливанія или рефлексіи, съ другой, на дѣленіи чувствъ: эстетическія чувства, ре-

лигіозныя, нравственныя. Затѣмъ еще сюда присоединяется и различіе объектовъ, къ которымъ обращенъ интересъ: если участіе вызывается отдѣльными лицами—получается одинъ видъ интереса, если оно вызывается цѣлой совокупностью лицъ, другой и т. п. Классификація Пульмера основана сразу на дѣленіи двухъ между собой различныхъ психическихъ состояній: внимания и чувства, что создаетъ крайнюю искусственность ея. Регенеръ классифицируетъ интересъ такъ, какъ классифицируютъ чувства. Nagy и Клапаредъ, несмотря на полное различіе въ пониманіи интереса, въ общемъ даютъ близкую одна другой классификацію, при чемъ за основаніе дѣленія берется нѣсколько различныхъ признаковъ. Приведенные примѣры указываютъ, что установившейся классификаціи интереса не существуетъ, что въ основу дѣленія его кладутся различные признаки, что не существуетъ классификаціи, которая была бы построена на одномъ какомъ-либо признакѣ, что постоянно одной и той же классификаціи держатся представители различныхъ воззрѣній на существо интереса.

8. Значеніе интереса для психической жизни колеблется между признаніемъ его универсальнымъ факторомъ нашей душевной жизни, опредѣляющимъ содержаніе и направленіе ея—таковъ взглядъ Джемса, Клапареда, Ликье, Остермана, Циглера и пр., и между признаніемъ его за внутреннее условіе вниманія, или благопріятствующій факторъ памяти, что находимъ у Кюльпе, Эббингауза, Штадлера, Цигена, отчасти Лая и др.

9. Въ настоящемъ своемъ видѣ интересъ, какъ понятіе изъ области психологической, не можетъ считаться обладающимъ хотя сколько-нибудь научнымъ характеромъ. Самый терминъ—интересъ, примѣняемый теперь для обозначенія какого-то психическаго состоянія, которое можно возбуждать, поддерживать и пр., долженъ быть совершенно устраненъ изъ психологіи. Онъ вноситъ лишь путаницу, неясность, неопредѣленность, ухудшающую и безъ того далеко неустойчивую психологическую терминологію. Интересъ не есть своеобразный психическій фе-

номенъ, даже у Nagy чувство интереса является лишь однимъ изъ основныхъ моментовъ интереса, слѣдовательно, оно лишено самостоятельнаго значенія. Какое основаніе удерживать въ психологіи понятіе интереса, которое опредѣляется и описывается, какъ психическое состояніе столь различно, что это состояніе теряетъ всякую опредѣленность и даже заставляетъ усумниться въ его реальномъ существованіи? Въ чемъ заключается существо интереса, что является принадлежащимъ къ его существу какъ таковому, что характерно въ интересѣ, когда интересъ описывается такими чертами: онъ есть непроизвольное вниманіе (Гербартъ); онъ, наоборотъ произвольное вниманіе (Пульмеръ); онъ—само вниманіе (Гербартъ, Штумпфъ); онъ условіе вниманія (Гербартъ); наоборотъ, вниманіе—корень и условіе интереса (Гербартіанцы); онъ чувство и при томъ только пріятное (Іерузалемъ, Эббингаузъ); съ другой стороны, онъ есть чувство и пріятное и непріятное (Остерманъ, Кюльпе); онъ удовольствіе отъ функціонированія интеллектуальныхъ силъ (Іерузалемъ); онъ удовольствіе отъ функціонированія всѣхъ, вообще, силъ (Паульсенъ); онъ чувство качественнаго характера (Остерманъ); онъ чувство, но только формальное (Nagy); онъ чувство оцѣнки (Остерманъ); онъ стремленіе, возникающее изъ чувства оцѣнки (Вальземанъ); онъ оцѣнка значенія, всегда коренящаяся въ чувствахъ (Остерманъ); онъ также оцѣнка значенія, но основывающаяся на почвѣ интеллектуальной дѣятельности (Вундерле); онъ стремленіе вообще (Вильманъ, Вальземанъ, Аккерманъ); онъ стремленіе къ опредѣленной дѣятельности (Каптеревъ); онъ одно стремленіе (Аккерманъ, Вильманъ); онъ стремленіе, неизмѣнно соединяющееся съ чувствами (Циллеръ, Рейнъ); онъ самое стремленіе (Вильманъ, Аккерманъ, Каптеревъ); онъ начальная ступень стремленія (Циллеръ, Вальземанъ); онъ и потребность, и наклонность, и влеченіе и расположеніе (Лай, Мейманъ, Оффнеръ, Клапаредъ, Ликье); онъ такое состояніе нашего духа, для обозначенія котораго не имѣется въ языкѣ подходящихъ терминовъ (Гартманъ, Уферъ); онъ основная характерная черта самого со-

знанія, изначальное свойство его, очевидно, не поддающееся никакимъ опредѣленіямъ (Джемсъ)? Сопоставленіе этихъ, лишь въ качествѣ примѣра приведенныхъ, опредѣленій интереса, далеко не исчерпывающихъ всего разнообразія и множество ихъ, заставляетъ признать, что интересъ вовсе не есть какое-либо особое психическое состояніе, своеобразное, единственное въ своемъ родѣ, что такого переживанія—состоянія интереса, какъ такового, не существуетъ. Есть состояніе вниманія и разсѣянности, есть чувства, посредствомъ которыхъ мы оцѣниваемъ все, есть удовольствіе и есть страданіе, различнаго происхожденія и характера, существуютъ стремленія, направленныя на различные объекты, вызываемыя чувствами, съ ними тѣсно переплетающіяся и т. д., но не существуетъ такой психической реальности, которая одна только и могла бы быть названа интересомъ. Существуй она, она была и всѣмъ и ничѣмъ. Тотъ фактъ, что въ ученіяхъ современной психологіи и педагогики интересъ является самой разнородной природы, разнороднымъ состояніемъ, относится къ взаимноисключающимъ по своему существу психическимъ феноменомъ, указываетъ, что онъ есть просто лишь терминъ, которымъ обозначается любое изъ упомянутыхъ выше состояній. Отсюда наиболѣе правильно было бы, совсѣмъ устранить интересъ изъ области психологіи и педагогики. Пользуясь интересомъ, какъ понятіемъ, которому соотвѣтствуетъ въ психическомъ мірѣ нѣчто опредѣленно реальное, мы тѣмъ самымъ вводимъ и себя и другихъ въ заблужденіе, будто среди психическихъ состояній и явленій существуетъ какое-то особое состояніе интереса, примѣняя же интересъ лишь какъ терминъ, обозначающій цѣлый рядъ различныхъ, непохожихъ другъ на друга состояній и замѣняющій собой другіе психологическіе термины, рядомъ съ ними существующіе, мы тѣмъ самымъ вносимъ въ психологическую терминологію путаницу, неопредѣленность, способныя породить лишь недоумѣніе и недоразумѣніе. Отъ устраненія интереса изъ психологіи выиграла бы не только сама психологія, но, что не менѣе важно, и педагогика. Въ настоящее

время интересъ является для нея основополагающимъ понятіемъ. Имъ она пользуется и какъ педагогической цѣлью, и какъ педагогическимъ средствомъ, а между тѣмъ сама психологія изображаетъ интересъ въ такомъ видѣ и духѣ, что приходится усумниться въ возможности самаго существованія такого феномена sui generis.

10. Причиной существующаго положенія вопроса объ интересѣ въ психологіи несомнѣнно служитъ то обстоятельство, что еще задолго до того, какъ терминъ интересъ сталъ употребляться въ психологіи, онъ примѣнялся въ разговорной и литературной рѣчи. Въ нѣмецкой рѣчи, во французскомъ языкѣ его можно уже обнаружить въ широкомъ примѣненіи въ 12 вѣкѣ [1]). И тогда уже ему придавали различныя значенія, разнообразный смыслъ. Такимъ онъ вошелъ и въ психологію. При анализѣ понятія интереса многіе психологи прежде всего обращаются именно къ обычному словоупотребленію интереса и на почвѣ такого анализа стараются выяснить существо интереса (Остерманъ, отчасти Іерузалемъ, Вальземанъ, Пульмеръ, Клапаредъ и др.). Иные психологи и педагоги основаніемъ анализа значеніе термина—интересъ берутъ самое латинское слово—interesse и, отправляясь отъ него, стремятся установить природу интереса (Шопенгауеръ, Вальземанъ, многіе Гербартіанцы).

Въ современной психологіи нерѣдко прибѣгаютъ къ помощи языка, особенно при выясненіи и изученіи процессовъ мышленія. Такимъ методомъ пользуются, напр., Гуссерль, Т. Липпсъ и др. психологи. Но у этихъ психологовъ методъ анализа словъ примѣняется на ряду съ другими методами, онъ одно лишь изъ средствъ познанія среди другихъ. Въ нашемъ же вопросѣ такой пріемъ является дли многихъ ученыхъ единственнымъ, при посредствѣ только его пытаются выяснить природу того прихическаго феномена, который носитъ названіе—интереса. Затѣмъ, несомнѣнно

---

[1]) M. Heyne, Deutsche Wörterbuch. II. B. Leipz. 1892. 233—234, Сообщеніе проф. Сорбонны Брюно отъ 24 декабря 1913 г.

указанный методъ можетъ въ томъ или иномъ случаѣ оказать извѣстную услугу психологіи, но ясно также и то, что въ разговорной рѣчи многое существуетъ и оправдывается цѣлями назначенія такого языка, и что оно не можетъ служить источникомъ и основой для познанія[1]). Не привелъ къ положительнымъ, опредѣленнымъ результатамъ данный мотивъ и въ настоящемъ случаѣ.

Но и помимо тѣхъ психологовъ, кто пользуется методомъ анализа самого слова интересъ, все равно и на другихъ изслѣдователей обычное словоупотребленіе оказало извѣстное вліяніе. Несомнѣнно и Кондильякъ, а за нимъ Гельвецій и Кантъ и др. философы 18 в. ввели не безъ воздѣйствія живой рѣчи, а можетъ быть и литературнаго языка, въ свои ученія понятіе интереса. Послѣ нихъ, подъ ихъ вліяніемъ, сдѣлали то же другіе. Благодаря вліянію языка и получилась та неопредѣленность въ пониманіи интереса, то различіе во взглядахъ на самое существо феномена, соотвѣтствующаго слову, какія мы находимъ въ данномъ случаѣ.

Въ Словарѣ русскаго языка В. Даля интересъ выступаетъ: какъ польза, выгода; процентъ, ростъ на деньги; сочувствіе въ комъ или въ чемъ; участіе, забота; занимательность или значеніе, важность дѣла; земская повинность. Столь же разнообразно значеніе слова и въ другихъ языкахъ. Напримѣръ, въ нѣмецкомъ языкѣ интересъ означаетъ: участіе, пользу, процентъ, выгоду, сочувствіе, внутреннее расположеніе къ кому-либо или чему-либо, привлекательность, любознательность и т. д.[2]). То же значеніе слова и во французскомъ языкѣ. Каждый изъ изслѣдователей останавливается преимущественно на одномъ какомъ-либо значеніи слова интереса, и если это значеніе касается интереса съ его субъективной стороны, то послѣдній становится

---

[1]) G. Anschütz, Die Intelligenz. Osterw. u. Leipz. 1913. 262—271, ср. тамъ же 269.

[2]) Heyne, упом. соч. II. B. 233, 234.

тѣмъ или инымъ психическимъ феноменомъ, соотвѣтствующимъ тому или иному значенію слова. При этомъ въ вопросѣ о природѣ его опредѣляющую роль можетъ играть и психологическія воззрѣнія каждаго изслѣдователя, и даже характеръ собственной психической жизни. Возьмемъ для примѣра интересъ, какъ внутреннее расположеніе. Для лица, живущаго преимущественно интеллектуальной жизнью или придерживающагося интеллектуалистической психологіи, расположеніе къ предмету выразится прежде всего въ расположеніи его ума къ нему, т. е. предметъ вызывать будетъ прежде всего умственную дѣятельность у него. Онъ будетъ привлекать его вниманіе, тотъ будетъ постоянно обращаться мыслью къ нему, думать о немъ и пр. Для лица, привыкшаго жить больше всего чувствами или для кого чувство является основой психической жизни, расположеніе выразится въ чувствѣ: симпатіи, сочувствіи, удовольствіи отъ предмета и т. д. Кто держится волюнтаристической психологіи, или кто живетъ дѣятельной жизнью, для того расположеніе выразится въ дѣйствіяхъ, направленныхъ на предметъ, въ стремленіи къ предмету. Такой человѣкъ не признаетъ себя расположеннымъ къ объекту, если онъ будетъ лишь думать о предметѣ, или сочувствовать ему, радоваться ему, а не дѣйствовать для него и т. п. Здѣсь уже мы имѣемъ основу для трехъ направленій въ ученіи объ интересѣ: интеллектуальнаго, эмоціональнаго, волюнтаристическаго. То же самое можетъ имѣть мѣсто и по отношенію къ другимъ значеніямъ интереса. Вслѣдствіе же того, что въ разговорной рѣчи въ терминъ—интересъ вкладывается многообразное содержаніе, то возникаетъ отсюда и тотъ хаосъ, которымъ можно охарактеризовать состояніе въ психологіи вопроса о существѣ, значеніи и пр. интереса. Мы уже указали выходъ: надо перестать считать интересъ за особое, опредѣленное психическое состояніе, перестать отыскивать такое состояніе, которое одно только могло бы съ правомъ называться интересомъ и самый терминъ интересъ, какъ ненаучный, взятый изъ обычной

рѣчи и обозначающій самыя различныя состоянія, устранить изъ психологической терминологіи.

Остается еще интересъ въ его предметномъ, объективномъ, практическомъ значеніи. Только послѣднее и можетъ и должно найти свое примѣненіе въ психологіи, а вслѣдъ за ней въ педагогикѣ, если окажется въ томъ потребность.

Въ предвидѣніи возможности возраженія, что такъ же, какъ съ интересомъ, такъ обстоитъ въ психологіи и педагогикѣ и со многими другими понятіями, напримѣръ, волей, которая всѣми педагогическими теченіями признается объектомъ воспитательнаго воздѣйствія, хотя природа ея понимается различно и пр., мы должны замѣтить слѣдующее:

Дѣйствительно въ психологіи существуетъ не мало такихъ феноменовъ, о природѣ которыхъ возможны споры. Возьмемъ, хотя бы ту же волю. Многія изъ психологовъ не признаютъ элементарности воли, ея своеобразія и пр., въ то же время образованіе воли въ педагогикѣ всегда считалось за основную задачу воспитанія. Слѣдуетъ ли отсюда, что и съ волей надо поступить такъ же, какъ то мы говорили относительно интереса? Не то ли, что и съ волей, происходитъ и съ интересомъ?

На такой вопросъ, если бы онъ послѣдовалъ, можно дать только отрицательный отвѣтъ. Можно спорить о природѣ многихъ психическихъ феноменовъ, что въ дѣйствительности и происходитъ, напр., о вниманіи, апперцепціи, чувствѣ, волѣ и т. д. Но во всѣхъ такихъ случаяхъ дѣло идетъ все же объ опредѣленныхъ феноменахъ. Всякій понимаетъ, о какихъ именно явленіяхъ идетъ рѣчь, когда говорятъ о вниманіи, волѣ и пр. Сомнѣніе возможно лишь о самой природѣ того или другого изъ нихъ. Вниманіе, воля и пр., какъ бы мы ни понимали ихъ возникновеніе, природу, значеніе и пр., каждое всегда остается однимъ и тѣмъ же. Что такое они, какъ переживанія, какъ состоянія сознанія, мы это знаемъ уже по своему внутреннему опыту. Мы не смѣшаемъ вниманія съ чувствомъ, чувства со стремленіемъ и т. д. Не то съ интересомъ. По отношенію къ нему дѣло идетъ не о при-

родѣ опредѣленнаго психическаго феномена, называемаго интересомъ, а о томъ, какой, вообще, изъ феноменовъ долженъ быть признанъ интересомъ, или какое психическое состояніе, одно оно только, должно быть по праву признано интересомъ, или что, вообще, надо понимать подъ интересомъ. Когда вопросъ касается интереса, мы не можемъ знать, о чемъ идетъ рѣчь: о непроизвольномъ ли вниманіи, о функціональномъ ли чувствѣ, о чувствѣ ли оцѣнки, о стремленіи, о потребности, объ особомъ ли своеобразномъ чувствѣ, единственномъ въ своемъ родѣ, объ инстинктѣ ли и т. д. Каждое изъ упомянутыхъ состояній у тѣхъ или иныхъ психологовъ выступало подъ видомъ интереса. Такимъ образомъ, путаницу въ психологію и педагогику вносятъ не столько противорѣчія въ пониманіи природы интереса, сколько противорѣчія въ признаніи тѣхъ или иныхъ психическихъ феноменовъ за интересъ, въ признаніи того, что́ же именно есть интересъ, какъ психическое состояніе. Не столько вредятъ ясности дѣла противорѣчія въ вопросѣ, каковъ интересъ, сколько по вопросу, что есть интересъ. Лишь рѣшивъ послѣдній вопросъ, мы можемъ перейти къ рѣшенію и второго. Будь интересъ всегда однимъ и тѣмъ же опредѣленнымъ психическимъ явленіемъ, споры о его природѣ не отличались бы отъ того, что въ этомъ отношеніи мы встрѣчаемъ въ вопросѣ о природѣ вниманія, воли и пр. Дѣло, однако, съ интересомъ обстоитъ иначе.

11. Если въ области психологіи интересъ еще въ 18 в. у Кандильяка становится важнымъ психологическимъ понятіемъ, то въ педагогикѣ лишь со времени Гербарта онъ дѣлается кардинальнымъ понятіемъ этой науки. Для Гербартіанцевъ и до настоящаго времени интересъ не потерялъ такого значенія, хотя въ своемъ существѣ и подвергся извѣстной эволюціи.

Въ ученіи объ интересѣ Гербарта мы должны отмѣтить прежде всего смутность и неопредѣленность въ пониманіи Гербартомъ природы интереса, затѣмъ, двойственное отношеніе къ нему Гербарта, какъ психолога и педагога. Въ то время какъ въ психологіи интересъ едва имъ упомянутъ и послѣдній рѣши-

тельно не играетъ никакой роли, въ педагогикѣ его онъ—основное понятіе. Психологія Гербарта смогла совершенно обойтись безъ него, по нашему мнѣнію, тоже могла сдѣлать и педагогика безъ всякаго ущерба. Роль интереса при воспитаніи у Гербарта объясняется отношеніемъ между нимъ и волей. Интересъ есть звено, связывающее представленіе съ хотѣніемъ. Изъ представленія не можетъ образоваться воля, если къ представленію мы не обнаруживаемъ интереса. Казалось бы, что въ качествѣ психолога, объясняющаго внутреннюю структуру нашего духовнаго механизма, Гербартъ долженъ былъ бы въ своей психологіи непремѣнно прибѣгнуть къ понятію интереса въ вопросѣ, касающемся воли. Оказывается, въ психологіи образованіе воли понятно и безъ привлеченія интереса, въ педагогикѣ же послѣднее дѣлается почему-то необходимымъ.

Изъ такого двойственнаго отношенія Гербарта къ интересу можно сдѣлать лишь одинъ выводъ: если интересъ есть своеобразное, особое психическое состояніе, которое играетъ роль звена, соединяющаго представленіе съ хотѣніемъ, то онъ непремѣнно долженъ быть привлеченъ въ психологіи для объясненія возникновенія хотѣнія, если же не есть особый, своеобразный феноменъ, то онъ для психологіи лишнее понятіе. Въ первомъ случаѣ, онъ можетъ при своей большой психической цѣнности стать важнѣйшимъ педагогическимъ понятіемъ. Созданіе и поддержаніе состоянія интереса можетъ даже стать задачей и цѣлью воспитанія. Во второмъ—онъ такъ же лишнее понятіе и для педагогики.

Мы уже выяснили, что подъ интересомъ Гербартъ разумѣетъ непроизвольное вниманіе, которое, какъ таковое, а отнюдь не подъ видомъ интереса, и выступаетъ въ психологіи. Было бы гораздо лучше, если бы оно осталось самимъ собой и въ педагогикѣ. Вслѣдствіе того, что въ педагогику введенъ новый психологическій терминъ—интересъ, который употребляется Гербартомъ въ такомъ смыслѣ и значеніи, которые заставляютъ предполагать и особое соотвѣтствующее ему психическое состоя-

ніе, и вслѣдствіе неопредѣленности и сбивчивости въ описаніи этого самого состоянія, ученіе Гербарта о воспитывающемъ обученіи въ своей основѣ получаетъ различное пониманіе и истолкованіе.

Оно потребовало множество разъясненій, комментарій, породило большую литературу о себѣ, чего въ значительной долѣ не случилось бы, если бы Гербартъ въ основу теоріи обученія не положилъ ненаучнаго, взятаго изъ разговорной рѣчи, такъ и оставшагося не обработаннымъ, понятія интереса. Не давая нигдѣ прямого опредѣленія интереса, не устанавливая точно и опредѣленно характера и существа его, ограничиваясь лишь словами самого общаго значенія, и то высказываемыми вскользь, Гербартъ достигъ этимъ того, что его послѣдователи и толкователи подъ понятіе интереса подводятъ самыя различныя состоянія, не смущаясь даже тѣмъ, что въ этомъ случаѣ имъ приходится часто идти въ разрѣзъ съ основами Гербартовской психологіи.

Изъ Гербартіанцевъ большинство отступило отъ того пониманія существа интереса, которое мы установили по отношенію къ Гербарту. И такое отступленіе сдѣлано при томъ въ нарушеніи той психологіи, которая является почвой для всего направленія и при томъ оно сдѣлано даже безъ оговорокъ. Особенно важное значеніе въ данномъ случаѣ имѣютъ воззрѣнія Т. Циллера, самого вліятельнаго изъ послѣдователей Гербарта. Подъ вліяніемъ ли психологическихъ взглядовъ Бенеке и Лотце, или благодаря воздѣйствію Нимейера, сочиненія котораго, какъ о томъ свидѣтельствуетъ его сынъ—О. Циллеръ, онъ тщательно изучалъ, но Циллеръ измѣняетъ структуру интереса. Въ рѣзкомъ противорѣчіи съ психологіей Гербарта, Циллеръ лишаетъ интересъ его интеллектуалистическаго характера и вводитъ туда эмоціональный элементъ. Тоже сдѣлали и другіе Гербартіанцы, вплоть до Рейна и представителей, такъ называемой „научной педагогики“, или, правильнѣе, современнаго эклектическаго Гербартіан-

ства. Въ пониманіи интереса Гербартіанцы менѣе всего могутъ быть названы этимъ именемъ.

Достойно упоминанія еще одно обстоятельство: несмотря на основополагающее значеніе интереса для педагогики, огромное большинство Гербартіанцевъ, вовсе и не старается ясно опредѣлить или описать сущность его. О ней приходится догадываться, ее надо устанавливать косвеннымъ путемъ, путемъ сопоставленій отдѣльныхъ мѣстъ изъ сочиненій и умозаключеній. А между тѣмъ понятіе интереса въ сочиненіяхъ Гербартіанцевъ получило самое широкое распространеніе.

И Циллеръ, и Рейнъ, и другіе старо- и ново-Гербартіанцы подъ интересомъ стали понимать сложный феноменъ, состоящій изъ стремленія и чувства. Рядомъ съ этимъ есть еще теченіе, которое интересъ отожествляетъ съ желаніемъ и стремленіемъ (Вальземанъ, Вильманъ, Аккерманъ и др.). Наконецъ, есть Гербартіанцы, которые думаютъ, что интересъ—такое психическое состояніе, для обозначенія котораго не существуетъ въ языкѣ надлежащихъ терминовъ (Уферъ, Гартманъ). Такимъ образомъ, среди одного и того же педагогическаго теченія, основывающагося на одной и той же психологіи, (мы не дѣлаемъ исключенія и для Вильмана, по существу не очень значительно расходящагося съ Гербартовской психологіей), возникаетъ четыре несхожихъ пониманія кардинальнаго для всего теченія понятія: интересъ—непроизвольное вниманіе, онъ—чувство со стремленіемъ, онъ стремленіе, онъ состояніе, не поддающееся описанію. И такое положеніе мы замѣчаемъ по отношенію къ тому понятію, которое въ силу своего телеологическаго значенія опредѣляетъ собой все обученіе у Гербартіанцевъ, которое уже въ силу одного такого значенія, казалось бы, должно быть тщательно изучено, выяснено, установлено. Дѣло обстоитъ такъ, что интересъ всегда долженъ оставаться основополагающимъ понятіемъ педагогики, цѣлью обученія, независимо отъ того, какова психическая природа его. Въ этомъ вопросѣ произошла полная эмансипація педагогики отъ психологіи. Для Гербартіанцевъ остается

незыблемымъ всего одно: обученіе должно у дѣтей вызвать и поддерживать состояніе интереса, каково же это состояніе: вниманіе, чувство, стремленіе—для нихъ, какъ будто, вполнѣ безразлично.

По пути Гербартіанцевъ пошли и другія педагогическія теченія.

12. Для Гербарта интересъ, какъ непроизвольное вниманіе, является самодѣятельнымъ принципомъ нашего духа. Возбуждать и поддерживать его составляло основную задачу обученія. Для Гербартіанцевъ интересъ становится и самодѣятельностью и стимуломъ къ ней (Вальземанъ, Вильманъ, Циллеръ Рейнъ). Во всякомъ случаѣ, Гербартіанцы такъ ярко не выдвигаютъ и не подчеркиваютъ этого характера интереса, какъ то дѣлалъ Гербартъ. Между тѣмъ весь смыслъ педагогики Гербарта именно и заключается въ томъ, что непроизвольное вниманіе—интересъ, будучи въ силу своей психической природы умственной самодѣятельностью, становится цѣлью обученія. Съ Гербартовской психологіей понятіе самодѣятельности въ прямомъ и истинномъ смыслѣ этого слова не совмѣстимо. О свободной самодѣятельности въ психологіи механическаго характера, врядъ ли можетъ быть рѣчь. Выдвигая стимулирующее значеніе интереса, Гербартіанцы больше погрѣшили противъ логики, сочетая несовмѣстимое въ одномъ и томъ же понятіи: интересъ, какъ самодѣятельность съ интересомъ, какъ стимуломъ къ самодѣятельности, и менѣе—противъ психологіи. Мы оставляемъ въ сторонѣ ту странность, что интересъ, будучи по своей психической природѣ у Гербартіанцевъ не тѣмъ, чѣмъ онъ былъ у самого Гербарта, все же выступаетъ и у нихъ, какъ самодѣятельность. Но должны отмѣтить слѣдующее:

Есть ли интересъ самодѣятельность или онъ и самодѣятельность и стимулъ къ ней, во всякомъ случаѣ методы и пріемы обученія, преслѣдующаго задачу возбужденія интереса, должны по своему характеру стоять въ связи съ самодѣятельностью. Однако, тщетно искали бы мы въ педагогической системѣ Гербар-

тіанцевъ пріемовъ и методовъ, возбуждающихъ и поддерживающихъ духовную самодѣятельность учащихся. И у Гербарта и у его послѣдователей дѣти учатся, воспринимаютъ, обрабатываютъ образовательный матеріалъ при помощи учителя. Школа и у того и у другихъ есть школа усвоенія, ученія, а не школа труда и дѣйствія, самостоятельнаго добыванія знанія, самостоятельнаго изслѣдованія. Среди Гербартіанскихъ ступеней обученія, среди стадій, отмѣчающихъ основные моменты хода урока, вообще обученія, ступени самодѣятельнаго пріобрѣтенія знанія, момента творческой работы мы не находимъ. Ступень примѣненія все же есть ступень усвоенія, и на ней ученикъ пребываетъ духовно связаннымъ. Невозможность примирить самодѣятельность съ механической психологіей Гербарта, отсутствіе методовъ, содѣйствующихъ возбужденію и поддержанію истинной самодѣятельности въ процессѣ обученія, составляютъ основное противорѣчіе въ Гербартіанскомъ ученіи объ интересѣ, какъ педагогическомъ факторѣ.

Все значеніе интереса для Гербарта и его послѣдователей лежитъ во взаимоотношеніи между нимъ и хотѣніемъ. Гербартъ былъ увѣренъ, что нравственность зависитъ отъ широкаго умственнаго развитія. Отсюда и огромная роль многосторонности интереса для образованія нравственнаго характера. Умственное развитіе Гербартіанцы понимаютъ въ его динамическомъ смыслѣ, оно должно длиться не заканчиваясь всю жизнь, потому то они и прибѣгли къ понятію самодѣятельности, какъ педагогической цѣли, такъ какъ одна она могла обезпечить непрерывный и непрекращающійся ростъ умственнаго образованія и развитія. Само собой ясно, что такая точка зрѣнія на природу нравственнаго воспитанія, на существо нравственнаго характера не пріемлима для многихъ, видящихъ на каждомъ шагу въ дѣйствительности опроверженіе положенія: умственно развитые люди—самые нравственные, не пріемлема она и для научнаго сознанія, способнаго критически отнестись къ Гербартовской психологіи.

Остается еще одно основаніе для телеологической роли интереса: требованіе идеи совершенство. Въ этомъ отношеніи интересъ является непосредственной цѣлью обученія. Въ послѣднемъ случаѣ интересъ соотвѣтствуетъ требованію, выставлявшемуся и до Гербарта: гармоническаго развитія всѣхъ важнѣйшихъ силъ и способностей питомца. О соотвѣтствіи положеній: возбужденіе многосторонности интереса и развитіе всѣхъ важнѣйшихъ силъ и способностей питомца, говоритъ и самъ Гербартъ. Благодаря интеллектуалистическому характеру психологіи у Гербарта, первое положеніе пріобрѣтаетъ болѣе узкій и односторонній характеръ, чѣмъ второе. Послѣднее имѣетъ въ виду всего человѣка въ его цѣломъ, то—преимущественно лишь одну сторону нашего я—умственную.

Такимъ образомъ, съ одной стороны, у Гербартіанцевъ интересъ, какъ педагогическій факторъ, опирающійся на психологію, не соотвѣтствующую самому существу нашего духа, ведетъ черезъ это къ построенію ложной педагогической системы, съ другой, онъ вполнѣ лишнее понятіе, такъ какъ педагогика уже издавна обладала болѣе яснымъ понятіемъ цѣли воспитанія—всестороннее развитіе силъ и способностей питомца. Въ концѣ концовъ, изъ всего ученія Гербарта и его послѣдователей объ интересѣ, какъ педагогичной цѣли, остается одно: воспитатель долженъ возбуждать и поддерживать самодѣятельность питомца. Но и такое положеніе лишено своей второй основной части: самодѣятельность должна возбуждаться и развиваться только на почвѣ самой же самодѣятельности, опираясь на эту послѣднюю. Безъ этого обученіе не достигнетъ своей цѣли.

И у Гербарта, и у его послѣдователей интересу приносится въ жертву индивидуальность ребенка. Чтобы ни говорили о возможности примиренія многосторонности интереса съ индивидуальностью, такое примиреніе, если только оно возможно въ реальности, все же будетъ отступленіемъ отъ основъ Гербартовской педагогики. И въ этомъ отношеніи интересъ, какъ цѣль воспитанія, долженъ быть признанъ понятіемъ мало полезнымъ.

13. Цѣлью воспитанія интересъ признается не одними Гербартіанцами. Вслѣдъ за Гербартомъ того же взгляда держатся, беремъ наиболѣе извѣстныя имена педагоговъ, Остерманъ, Іерузалемъ, Nagy, отчасти Джемсъ и пр. Несмотря на то, что каждый изъ поименованныхъ психологовъ и педагоговъ понимаемъ существо интереса по своему, что, напримѣръ, между Остерманомъ и Джемсомъ, между Іерузалемомъ и Nagy и т. д. въ пониманіи интереса существуетъ принципальное различіе, равно какъ между всѣми ими и Гербартомъ и его сторонниками, все же интересъ у всѣхъ ихъ цѣль воспитанія. Такое положеніе дѣла еще разъ указываетъ на то, что педагогика стремится опереться на понятіе, лишенное научнаго характера, взятое изъ разговорной рѣчи, являющееся лишь обозначеніемъ самихъ разнородныхъ психическихъ феноменовъ. Не обошлось въ этомъ отношеніи и безъ вліянія традиціи въ лицѣ педагогической теоріи Гербарта, принуждающей, несмотря на самое различное пониманіе интереса, пониманіе того, что надо принимать за интересъ, признавать послѣдній за основную задачу воспитанія. Педагогика только выиграла бы если бы она разсталась съ интересомъ.

14. Другое основное значеніе интереса въ педагогикѣ—служитъ средствомъ для достиженія тѣхъ или иныхъ педагогическихъ цѣлей, быть стимуломъ у дѣтей для образовательной дѣятельности. Въ этомъ случаѣ интересъ разсматривается, какъ одна изъ задачъ обученія, на ряду съ другими, задача, имѣющая посредственное значеніе. Роль интереса здѣсь обусловливается его связью съ такими важными для воспитанія психическими процессами, какъ вниманіе, ассоціація, память и т. д. Въ такомъ видѣ выступаетъ интересъ у Эббингауза, Кюльпе, Іодля, Цигена, Спенсера, Штадлера, Шиллера, Паульсена и пр. Благодаря слишкомъ общему и неопредѣленному характеру интереса, послѣдній выступаетъ въ данномъ случаѣ скорѣе всего просто, какъ чувство. И все значеніе интереса для воспитанія кроется именно въ томъ, что онъ есть чувство. Для педагогики было бы го-

раздо лучше, если бы она не прибѣгала къ понятію интереса, а всюду, гдѣ идетъ рѣчь объ интересѣ, какъ условіи вниманія, факторѣ, благопріятствующемъ памяти и пр., пользовалась бы яснымъ и опредѣленнымъ понятіемъ чувства. Теперь же вслѣдствіе того, что, на ряду съ чувствомъ, условіемъ вниманія, памяти и т. д. психологи указываютъ и интересъ, педагогика, опираясь на психологію, требуетъ посредствомъ той или иной организаціи обученія вызывать и поддерживать у дѣтей при обученіи, въ качествѣ средства его не просто пріятное чувство, удовольствіе и т. п., а особое эмоціональное состояніе—интересъ. Въ виду же того, что понятіе интереса представляется по своему содержанію широкимъ и многообъемлющимъ, ученіе педагогики объ интересѣ, какъ педагогическомъ средствѣ, пріобрѣтаетъ тотъ же характеръ неопредѣленности спутанности, что и ученіе объ интересѣ, понимаемомъ, какъ цѣль обученія. Такъ напримѣръ, если интересъ есть условіе вниманія, и если его приходится понимать, какъ чувство, что мы и находимъ у упомянутыхъ психологовъ и педагоговъ, то, чтобы обученіе было плодотворнымъ, оно должно вызывать у питомцевъ чувство; чувство, въ свою очередь, станетъ возбуждать и поддерживать вниманіе. Для многихъ Гербартіанцевъ чувство не есть факторъ, благопріятствующій вниманію, поэтому, не пользуйся педагогика сбивчивымъ понятіемъ интереса, дѣло въ этомъ отношеніи было бы и просто и ясно: выходило бы, что одни педагоги признаютъ, что путь къ вниманію долженъ лежать черезъ чувства дѣтей, другіе такое положеніе отвергаютъ и указываютъ иные пути. Теперь же и то и другое педагогическое направленіе при опредѣленіи задачи или цѣли обученія или при указаніи на средства обученія прибѣгаютъ къ помощи одного и того же понятія—интереса. Оба они настаиваютъ на необходимости возбуждать при обученіи интересъ у дѣтей, но оба говорятъ о совершенно различномъ, о задачахъ обученія другъ другу противорѣчащихъ. Все сходство заключается лишь въ томъ, что оба они

излагаютъ свои требованія въ однихъ и тѣхъ же терминахъ. Что кромѣ неясности и недоразумѣній можетъ влечь такое злоупотребленіе понятіемъ интереса?

15. Вопросъ о путяхъ и средствахъ, помощью которыхъ обученіе пріобрѣтаетъ свойство и характеръ „интереснаго", т. е. способнаго возбуждать и поддерживать интересъ, какое бы педагогическое значеніе послѣднему мы ни приписывали, рѣшается противорѣчиво и многообразно. Само собой понятно, что въ этомъ пунктѣ наши выводы могутъ носить только самый общій характеръ. Здѣсь все неопредѣленно. Уже одно то вноситъ противорѣчіе, что самое понятіе интереснаго обученія не есть нѣчто устойчивое. Для Гербарта, напримѣръ, обученіе интересно то, которое способно возбуждать, въ возможно широкихъ размѣрахъ, непроизвольное вниманіе, для представителей эмоціональной педагогики то, которое возбуждаетъ чувства, для Клапареда,—которое соотвѣтствуетъ внутреннимъ потребностямъ ребенка, т. е. вызываетъ и удовлетворяетъ потребность дѣтей къ игрѣ и т. д. Благодаря этому мѣняются и условія, дидактическія и методическія, интереснаго обученія.

Интересъ вызывается образовательнымъ матеріаломъ, таково утвержденіе, съ которымъ мы нерѣдко сталкивались. Образовательный матеріалъ, и по содержанію и по формѣ, долженъ быть способенъ возбуждать интересъ, долженъ соотвѣтствовать естественнымъ интересамъ, ходу и развитію послѣднихъ (Ново-Гербартіанцы, Циллеръ, Клапаредъ, Лай, Мейманъ, Nagy, Спенсеръ, Лакомбъ, Джемсъ и др.). Съ другой стороны, встрѣчается взглядъ, что неинтереснаго, т. е. неспособнаго вызывать у дѣтей интересъ, матеріала не существуетъ. Любой матеріалъ путемъ искусныхъ пріемовъ учителя можетъ сдѣлаться интереснымъ (Дистервегъ, Іерузалемъ, Штадлеръ, Итшнеръ, отчасти Гербартъ и пр.). Въ то время какъ одни педагоги думаютъ, что интересъ долженъ опредѣлять весь учебный планъ, что неинтересный матеріалъ не долженъ вовсе входить въ него, другіе признаютъ,

что рядомъ съ интереснымъ, должно еще входить и неинтересное, но нужное, полезное и т. д. То, чтобы обученіе могло возбуждать интересъ, оно должно быть способно вызывать пріятныя чувства, то оно можетъ съ этой же цѣлью вызывать непріятныя чувства (Штадлеръ). То оно все цѣликомъ должно опираться на интересъ ребенка, то оно должно принимать во вниманіе еще и другіе факторы воспитанія и т. д.

Всѣ эти противорѣчивые выводы и положенія, опирающіеся на понятіе, лишенное научнаго характера, пріобрѣтаютъ и сами такой же ненаучный характеръ.

Именной указатель.

A.

Abb 266
Авенаріусъ 266
Аккерманъ . . 295, 338—339, 473, 474, 476, 485
Andreae 167
Anschütz 479
Ardigo 167
Аристотель 390

B.

Bagier 175
Ballauf 64, 190
Барнсъ 467, 468
Бартъ 221
Bartles 54, 153, 265
Basedow 3
Бенеке 195, 196, 484
Binet 446, 467
Böhm 171
Болдуинъ 221, 361, 469, 470
Braunschweiger 33
Braunshausen 267, 278, 279
Брентано . . 7, 8, 195, 344, 345—347
Брюно 478
Брюнетьеръ 292
Budde 106, 137, 171, 176

C.

Capesius 138
Cellérier 170
Craswell 468
Credaro 190

D.

Даль 479
Debar 195
Дерпфельдъ 345, 369
Джемсъ . . 169, 170, 212, 213, 216, 223, 434, 449—465, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 489, 491
Dietering 54, 81, 120, 130, 176
Дистервегъ . . 95, 265, 286, 287, 491
Dittes 175
Дрбаль 84, 190
Друммондъ 465, 467
Dumdey 129
Дюрръ 223
Дьюи 189
Düvel 4

E.

Эббингаузъ . 192, 265, 270, 273, 274, 277, 278, 284, 472, 473, 475, 476, 489
Eisler 4
Эльслендеръ 289
Engel 95
Енгле 434
Эрдманъ 219
Ezerwenka 138

F.

Felsch 56, 62, 111
Фенелонъ 3
Ферстеръ 171, 237
Fichte 265

Flügel 106, 186
Foltz 114
Franke F. 186
Franke T. 94, 155, 176
Фрелихъ . . . 190, 345, 370, 391, 392, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 403, 404
Frick 149, 405
Friederich 468

G.

Гартманъ . . . 219, 345, 348, 392, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 403, 404, 405, 476, 485
Гарве 26
Гаудигъ 170
Гельвецій 4, 5, 6, 7, 8, 9, 479
Геснеръ 39
Гербартъ . 3, 4, 27, 32, 33, 34, 35—193, 225, 226, 232, 236, 238, 248, 250, 271, 300, 314, 315, 316, 317, 318, 327, 329, 337, 338, 339, 347, 352, 355, 356, 360, 362, 364, 365, 366, 367, 368, 373, 375, 378, 379, 381, 389, 393, 395, 396, 397, 404, 405, 413, 416, 418, 422, 427, 474, 476, 482, 483, 484, 486, 487, 488, 489, 491
Гегель 265, 279, 281
Гете 248
Геффдингъ . . 266, 275, 276, 284, 286
Geyer 277
Gleichmann 149, 153, 160
Glöckner 149
Гольбахъ 5
Gockler 188
Goddard 468
Гроосъ 444
Grässler 60
Grund 55
Grünveller 55
Гуссерль 478

H.

Haase 152, 153
Habrich 170
Heilmann 170
Heine 478
Henckel 148
Häntsch 103, 149
Hall 467
Horwiz 95
Hostinsky 91
Hubatsch 363
Hufeland 219
Huther 266
Hüttner 277

I.

Ибервегъ 194
Itschner 171, 491

J.

Іерингъ 219
Іеттеръ 190
Іерузалемъ . . 241—251, 253, 473, 474, 476, 478, 489, 491
Іодль . . . 173, 266, 270, 271, 277, 284, 286, 472, 489
Jonas 161
Just 111, 161, 168

K.

Кантъ . . 11, 12, 13—26, 34, 95, 479
Каптеревъ . . 295, 340—343, 474, 476
Karstädt 98
Katzaraff 468
Kehr 149
Кей 289
Keller 467
Кернъ 345, 348, 395, 396, 404
Керрль 345, 347, 405, 406
Kerschensteiner 171
King 465
Kinkel 105
Клапаредъ . . . 216, 294, 422, 426, 434—448, 466, 467, 472, 473, 475, 476, 478, 491
Kleinsorge 361
Klemm 253
Koch 55
Когенъ 219
Кондильякъ . . . 4, 5, 7, 8, 10, 479
Коменскій 3
König 55

Krause 111
Крейбигъ . . . 215, 266, 267—270, 283, 284, 472
Krings 83
Kubbe 176, 180
Kühn 111
Külpe . . 220, 222, 266, 270, 271, 284, 286, 472, 475, 489

L.

Лакомбъ 289, 291, 292, 491
Ланге Н. 51
Lange 55, 361
Ламеттри 5
Lay . . . 176, 221, 345, 422—427, 473, 475, 476, 491
Либманъ 219
Lindner 190
Липпсъ . . . . . 253—264, 433, 478
Локкъ 5
Lobsin 467, 468
Londrel 129
Лотце 195, 196, 484
Ломброзо 468
Lowinsky 465
Luquet . . 434, 439—441, 444, 472, 475, 476

M.

Маасъ 26
Maerkel 139
Мейманъ . . . 168, 187, 222, 224, 253, 345, 427—432, 466, 473, 474, 476, 491
Mercier de la Rivere 5
Мессмеръ 471
Милингъ 215
Meyer 55
Мирбо 5
Мюнстербергъ 142, 266
Мюнхъ 266

N.

Nagy . . . . 19, 345, 417—425, 438, 466, 472, 473, 474, 475, 476, 489, 491
Nahlowsky 105
Наторпъ . . . . 40, 99, 174, 223, 224, 295, 339—340, 361, 472
Нечаевъ 466
Нимейеръ . . . 4, 26—34, 39, 41, 484

O.

Остерманъ . . . 25, 55, 174, 191, 194—240, 284, 350, 364, 407, 410, 422, 471, 472, 474, 475, 476, 478, 489
Оффнеръ . . . 345, 419, 432—433, 473, 476

P.

Paulsen . . 40, 170, 251, 252, 253, 265, 270, 276, 473, 476, 489
Песталоцци 44, 265, 390
Петцольдъ 266
Popowitsch 55
Платонъ 409
Prass 55
Priebe 52
Pulmer . . . 55, 345, 411—417, 473, 474, 475, 476, 478

R.

Регенеръ . . . . . 345, 348, 405, 406—408, 475
Regler 111
Rehmke 58, 173
Рей 345, 427
Рейнъ . . 40, 100, 153, 345, 348, 370—391, 405, 407, 476, 484, 485, 486
Reiniger 155
Reischke 180
Рибо 219
Richter 149
Риль 198
Rissmann 175, 176, 186
Ришаръ 167
Ритшль 219
Roerich 190
Rowe 137
Rude 55, 194
Русско 3, 10, 362

S.

Сайлеръ 265, 277
Saffiotti 168

Салльвюркъ (Зальвюркъ) . 40, 49, 55, 62, 106, 148, 174, 175, 361
Salzmann 3
Scherer 138
Schiller . . . 266, 288, 289, 397, 489
Schilling 62, 80, 119, 120
Шлейермахеръ 265, 277
Schleinitz 4, 28, 29, 54
Schmidt 82
Schulze 138
Шварцъ 219
Schmid 359
Шопенгауеръ . 11, 265, 279, 280, 281, 478
Шоу 467
Seidemann 253
Спенсеръ . . 265, 289, 290, 291, 293, 489, 491
Stadler . . . 266, 274, 287, 288, 473, 475, 489, 491, 492
Staude 55, 82
Steiger 40
Stern 188, 221, 266, 277, 465
Stoy 345, 369, 370
Stössel 54
Stössner 170, 215
Strüber 154
Strümpell 345, 368, 396
Stumpf 266, 270, 271, 430, 476

T.

Tepe 111
Teuscher 94, 176
Титченеръ 172, 220, 222
Толстой 266
Tontscheff 149
Tree 129
Trendelenburg 111
Троицкій 191

U.

Ульрици 219
Уферъ 348, 393, 394, 396, 403, 476, 485

V.

Vogel 149, 153
Vogt 54, 106, 116, 124, 186, 345, 392, 396, 403, 404
Volkmann 191, 192, 193

W.

Waitz 345, 368, 369
Walsemann . . . 83, 84, 85, 165, 198, 295—317, 391, 466, 473, 476, 478, 485, 486
Walther 41, 42, 46, 81, 129
Wastermann 63
Wegener 195
Weller 183
Wentscher 266, 279
Wesendonck 363
Widmann 95
Wieget 368
Wilhelm 220
Willers 129
Willich 466
Вильманъ . . . 108, 149, 174, 185, 317—338, 361, 473, 474, 476, 485, 486
Wittig 176
Вундерле . 55, 71, 345, 408—411, 473, 474, 476
Wundt . . 220, 230, 253, 448, 471, 472

Z.

Циганъ . . 58, 70, 265, 270, 271, 284, 285, 472, 475, 489
Циглеръ . . . 186, 215, 266, 281, 282, 430, 472, 475
Ziechner 55, 98
Zieschang 138
Ziller . . 117, 314, 345, 347, 348—368, 369, 389, 391, 405, 407, 474, 476, 484, 485, 486, 491
Zimmer 194
Zimmermann 94
Цюльсдорфъ 215

Оглавленіе.

Стр.

Введеніе 1

I. Историческій обзоръ . . . . . 3—34

Отъ Коменскаго до Кондильяка 3

Кондильякъ 5

Кантъ . . . . . 11—26

Основоположеніе къ метафизикѣ нравовъ . . 11

Критика практическаго разума 17

Критика способности сужденія 21

Общій характеръ воззрѣній Канта на интересъ въ его основныхъ произведеніяхъ . . . 24

Трактатъ о педагогикѣ 26

Нимейеръ 26

Выводъ 33

II. Интеллектуалистическое направленіе . 34—193

Гербартъ . . . . . 34—190

Психологія Гербарта 34

„Интересъ“ въ раннихъ произведеніяхъ Гербарта 39

„Интересъ“ въ Общей Педагогикѣ 45

„Интересъ“ въ Очеркѣ лекцій по педагогикѣ . 50

Общая характеристика воззрѣній Гербарта на интересъ 53

Господствующія направленія въ пониманіи природы интереса у Гербарта 54

Критическое разсмотрѣніе господствующихъ направленій въ пониманіи интереса у Гербарта . 57

Психологическая сторона интереса по воззрѣніямъ Гербарта 60
Виды интереса 87
Педагогическое значеніе интереса 99
Интересъ—цѣль воспитанія 99
Интересъ—дидактическій и методическій принципъ 127
Общая предпосылка Гербартовской дидактики и методики 127
Выборъ образовательнаго матеріала 133
Ходъ обученія 139
Интересъ, какъ факторъ, опредѣляющій нормы и формы обученія 155
Интересъ, какъ побужденіе къ самодѣятельности 164
Оцѣнка воззрѣній Гербарта на интересъ . . 165
Послѣдователи Гербарта 190
III. Эмоціональное направленіе . . . . . 194—294
Интересъ—оцѣнка значенія . . . . . 195—240
Психологія интереса 195
Природа интереса 196
Психологическое значеніе интереса 202
Критика ученія Остермана о природѣ интереса 215
Педагогическое значеніе интереса 225
Оцѣнка педагогическихъ воззрѣній Остермана 238
Интересъ—удовольствіе отъ функціонированія нашихъ силъ . . . . . 241—253
Іерузалемъ . . . . . 241—251
Психологія интереса 241
Педагогическое значеніе интереса 243
Критика воззрѣній Іерузалема 246
Ф. Паульсенъ 251
Ученіе Т. Липпса . . . . . 253—264
Психологія интереса 253

Критика воззрѣній Т. Липпса 261
Педагогическіе выводы 264
Интересъ—чувство вообще . . . . . 264—294
Педагогическіе выводы 284
IV. Волюнтаристическое направленіе . . 294—343
А. Вальземанъ . . . . . 295—317
Психологія интереса. Природа и сущность интереса 295
Виды интереса 299
Психологическое значеніе интереса 301
Педагогическое значеніе интереса. Интересъ цѣль—обученія 304
Интересъ, какъ методическій и дидактическій факторъ 308
Критика воззрѣній Вальземана 313
О. Вильманъ . . . . . 318—338
Психологія и педагогика интереса 318
Критика воззрѣній Вильмана 334
Е. Аккерманъ 338
П. Наторпъ 339
П. Каптеревъ 340
V. Теоріи многообразной и многосторонней природы интереса . . . . . 344—433
Воззрѣнія Брентано 345
Интересъ—чувство со стремленіемъ . . . . . 347—408
Воззрѣнія на интересъ Т. Циллера . . . . . 348—368
Психологія интереса. Природа интереса . . 348
Роль интереса въ душевной жизни 354
Педагогика интереса 356
Критика воззрѣній Циллера 362
Т. Вайтцъ, Л. Штрюмпелль и др. 368
Ученіе объ интересѣ В. Рейна . . . . . 370—391
Психологія интереса Природа интереса . . 370
Виды интереса 373

Роль интереса въ воспитаніи 375
Критика воззрѣній Рейна 388
Ученіе ново-Гербартіанцевъ . . . . . 391—405
Психологія интереса. Природа интереса . . 391
Возникновеніе интереса 394
Виды интереса 396
Роль интереса въ психической жизни . . . 397
Педагогическое значеніе интереса 399
Критика воззрѣній ново-Гербартіанцевъ . . . 403
Т. Керрль 405
Ф. Регенеръ 406
Интересъ, какъ соединеніе интеллектуальнаго и волевого момента 408
Интересъ—представленіе, чувство и вниманіе. Воззрѣніе на интересъ Пульмера . . . 411
Интересъ—соединеніе сужденія оцѣнки, чувства и воли 417
Интересъ, какъ влеченіе, потребность, склонность и пр. . . . . 425—433
Ученіе В. Лая 425
Ученіе Э. Меймана 427
Ученіе М. Оффнера 432
VI. Психо-біологическія теоріи интереса 434—465
Воззрѣнія Клапареда и Ликье . . . . . 334—449
Сущность интереса 434
Роль интереса въ психической жизни . . . 438
Педагогическое значеніе интереса 441
Критическія замѣчанія 444
Ученіе объ интересѣ У. Джемса . . . . . 449—465
Сущность интереса 449
Педагогическое значеніе интереса 457
Критика воззрѣній Джемса 462
VII. Дѣтскіе интересы 465
VIII. Выводы 470
Именной указатель 493