

Педагогическая система И.Ф. Гербарта

Григорий Борисович Корнетов, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления, доктор педагогических наук

Создание И.Ф. Гербартом системы научной педагогики

После Великой Французской революции на Западе на протяжении XIX в. интенсивно формировалось буржуазное общество. На этом фоне под влиянием педагогических идей И.Г. Песталоцци шло становление национальных школьных систем. С начала столетия всё более усиливалась роль государства в развитии школьного дела, складывалась система всеобщего начального образования. В среднем образовании чётко обозначились два пути: классическое образование (гуманитарное, общекультурное, историко-литературное) и реальное (практико ориентированное, прикладное, естественно-научное). В этот период массовая школа (как начальная, так и средняя) и связанная с ней педагогическая идеология (предполагающая ориентацию на изолированного индивида, обучаемого и воспитываемого с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и средств, нивелирующих индивидуальность, и включающая человека в безличный государственный порядок) получила повсеместное распространение.

Наиболее последовательно эту позицию выразил в начале XIX в. выдающийся представитель немецкой классической философии **Георг Вильгельм Фридрих Гегель** (1770–1831), провозгласивший необходимость подавления индивидуальности и отчуждения личности ради высших государственных целей. По его мнению, научное образование, воздействуя на дух человека, отделяет его от природного бытия, вырывает из несвободной сферы чувств и влечений и заставляет мыслить. Начиная осознавать свои поступки, индивид освобождается и благодаря этому достигает власти над непосредственными представлениями и ощущениями. Эта свобода, по Гегелю, и есть формальная основа нравственного поведения.

Не только формальная школьная наука, отчуждающая личность от самой себя, но и военная муштра, согласно Гегелю, способствует развитию духа, так как противостоит природной лени и рассеянности и вынуждает точно выполнять чужие распоряжения. Отчуждённый с помощью формальной выучки от самого себя человек приобретает способность изучать любую чуждую ему науку, любой незнакомый навык. Через отчуждение личность отрывается от конкретного, освобождается от его власти и получает способность воспринимать общее, жить интересами государства и общества. Нельзя не заметить, что Гегель абсолютизирует «общее» и идеализирует отчуждающее воздействие организованного по безличным рационалистическим законам школьного порядка.

В гегелевской интерпретации образования наглядно проявилась типичная для западной культуры ориентация на всеобщее разумное начало в человеке. Согласно Гегелю, «человек — свободное существо», и именно это положение выражает основное определение его природы. Долг человека, обладающего как единичностью, так и всеобщей сущностью, заключается не только в физическом сохранении себя, но и в том, чтобы поднять своё существо до своей всеобщей природы — образовать себя. Как природное существо он не отличает существенное от несущественного; как существо разумное и духовное человек «не бывает от природы тем, чем он должен быть», поэтому в отличие от животного он нуждается в образовании. *Образование позволяет человеку согласовать две свои стороны, привести свою единичность в соответствие со своей разумной стороной, сделать её господствующей и таким образом стать свободным.* Только получив образование, человек имеет возможность действовать.

Теоретическое образование, по мнению Гегеля, позволяет человеку выйти за пределы

непосредственного созерцания, формирует способность воспринимать объекты в их свободной самостоятельности, без субъективного интереса, познать «границы своей способности суждения». Осуществляясь в процессе усвоения субъектом объективного мира, оно позволяет ему преодолеть односторонность собственного существования, т.е. односторонность субъекта. Практическое образование даёт человеку возможность удовлетворять свои естественные потребности и влечения, соблюдая ту меру, которая лежит в границах их необходимости, т.е. необходимости самосохранения. Оно способствует выходу человека из естественного состояния, освобождению от него и в то же время углублению «в своё призвание», с которого нужно снять форму внешней необходимости и выбрать свою судьбу свободно. Практическое образование, позволяя субъекту реализовать свои интересы, потребности и ориентации, снимает односторонность объекта.

Таким образом, для Гегеля образование — это способ осуществления человеком себя как духовного, разумного, свободного существа посредством подъёма ко всеобщему, восхождения к культуре, выхода за пределы ограниченности собственной природной данности. Подчёркивая в «Феноменологии духа», что образованность есть действительность человека, он утверждал, что самосознание, будучи уверенным, что этот мир есть его субстанция, старается овладеть им. И оно достигает этой власти над миром именно благодаря образованности.

В русле идей немецкой классической философии, психологии ассоцианизма и педагогики рационализма в начале XIX в. создал свою концепцию научной педагогики немецкий педагог, философ и психолог **Иоганн Фридрих Герbart**, идеи которого вплоть до настоящего времени определяют многие черты массовой средней школы.

Герbart родился в 1776 г. в г. Ольденбурге на севере Германии в семье чиновника. В 1794 г. он блестяще окончил гимназию и в 1794–1797 гг. учился в Йенском университете, слушал лекции И. Фихте, увлекался философией, математикой, эстетикой. В 1797 г. Герbart поступил на место домашнего учителя в дом богатого швейцарского

аристократа в Берне и в течение трёх лет занимался обу-

чением и воспитанием троих детей, проявив себя талантливым педагогом. Он увлёкся идеями И.Г. Песталоцци и в 1799 г. познакомился с великим педагогом. В 1800–1802 гг. Герbart в Бремене готовился к академической профессорской деятельности, уделяя большое внимание проблемам педагогики. Осенью 1802 г. он получил степень доктора философии и в 1802–1809 гг. преподавал философию и педагогику в Гёттингемском университете. В 1806 г. Герbart опубликовал свой главный педагогический труд «Общая педагогика, выведенная из цели воспитания». В 1809 г. Герbart по рекомендации А. Гумбольдта занял кафедру педагогики и философии в Кёнигсберском университете, сменив в этой должности первого преемника И. Канта, и возглавлял её до 1833 г. При Кёнигсберском университете он создал экспериментальный педагогический институт и руководил им, готовя кадры учителей. В 1833–1841 гг. Герbart вновь преподавал в Гёттингеме. В 1835 г. он написал своё второе важнейшее педагогическое произведение «Очерки лекций по педагогике». Умер Герbart в 1841 г. будучи признанным авторитетом в области философии, психологии и педагогики.

Герbart впервые в полном объёме поставил вопрос о самостоятельности педагогики как науки. *Стремясь дать науке педагогике целостное педагогическое обоснование, он предложил положить в её основание философию (этику), позволяющую определить цели воспитания, и психологию, указывающую пути и средства их реализации в контексте функционирования и развития человеческой психики.* По мнению Гербарта, педагогика — наука философская, так как разрабатывает проблемы воспитания и обучения человека, исходя из тех основ, на которые указывает философия. Он высказывал убеждение, что педагогика как законченная наука может быть воздвигнута только на завершённом здании всех основных наук.

Герbart различал *педагогику как науку и педагогику как искусство* воспитания и обучения. «Что служит содержанием науки? — писал он. — Стройный порядок теорем, составляющих одно мыслимое целое и, по возможности, выводимых как следствие из основных положений и основные положения из принципов. Что такое искусство? Сумма навыков, которым необходимо объединиться для достижения определённой цели. Итак, наука требует вывода теорем из своих ос-

¹ Герbart И.Ф. Первые лекции по педагогике. Избр. пед. соч. М., 1940. Т. 1. С. 97.

нов, — философского мышления. Искусство требует постоянного действия, но только соответствующего этим теоремам». Значение педагогической науки для учителей Герbart видел прежде всего в том, что её знание будет способствовать выработке ими определённой профессионально-личностной позиции, позволяющей адекватно улавливать, ставить и решать проблемы воспитания и обучения. «Путём размышления, обдумывания, изысканий и науки, — подчёркивал он, — воспитатель должен подготовить не столько свои будущие действия по различному поводу, сколько себя самого, свою душу, голову и сердце к правильному восприятию его, и положения, в которые он будет поставлен»².

Управление и нравственное воспитание

Педагогика, по Герbartу, имеет две группы целей — возможные цели, зависящие от свободного выбора взрослого человека, осуществляющиеся через развитие многостороннего интереса посредством обучения, и необходимые цели, зависящие от развития нравственной воли, осуществляющиеся через воспитание нравственного характера. Обучение и нравственное воспитание имеют в виду будущее ученика, предпосылкой же создания этого будущего в настоящем является управление, укрощающее дикость ребёнка и поддерживающее порядок. Формирование воли ребёнка, с помощью которой он сможет самостоятельно управлять своим поведением, есть задача и дело нравственного воспитания.

Герbart был противником руссоистской трактовки идеи природосообразного образования: «Предоставлять человека природе, а тем более стремиться вырастить его и воспитать согласно природе — является нелепостью... От природы человек приходит к познанию путём опыта и к эмоциональному интересу путём общения с людьми... Настоящее ядро нашего духовного бытия не может быть с уверенностью выработано ни опытом, ни общением с людьми. Конечно, преподавание глубже проникает в мастерскую убеждений... Одно только преподавание может иметь притязание на то, чтоб воспитать (выработать) равномерно распределённую широкую многосторонность»³.

Обосновывая необходимость педагогической деятельности по отношению к детям с самого

раннего возраста, Герbart вслед за Кантом и Песталоцци подчёркивал, что ребёнок является на свет безвольным существом, со временем у него вырабатывается воля, которой воспитатели должны овладеть, чтобы избежать недопустимой борьбы. Но сначала в ребёнке развивается дикая необузданность, которую необходимо подчинить. Это подчинение достигается властью. Семена дикой необузданности умножаются и крепнут с годами. «Чтобы они не могли придать противообщественного направления воле, вырастающей среди них, необходимо держать их под постоянно ощутимым гнѐтом»⁴, — писал Герbart, будучи уверенным, что воспитанный человек со временем сам начинает управлять собой.

Последовательно различая управление и воспитание, Герbart утверждал, что «цель управления детьми является многообразной, отчасти она направлена на то, чтобы избежать вреда как для других, так и для самого ребёнка, отчасти на то, чтобы избежать спора, как отрицательного в себе момента, отчасти, наконец, на то, чтобы избежать коллизии, вследствие которой общество будет вынуждено к борьбе, не имея полного к тому оправдания. Но всё это сходится в том, что это управление направлено не на достижение каких-либо целей в душе ребёнка, а только на установление порядка»⁵. Герbart указывал, что «авторитет приобретается исключительно духовным превосхождением; а известно, что таковое не может быть почерпнуто из книг, а должно быть установлено само по себе, без всякого отношения к воспитанию», а «любовь основана на созвучии чувств и на привычке»⁶.

Воспитание, по мнению Гербарта, требует определённой зрелости ребёнка, возможности осознанного принятия им требований взрослого, способности к самостоятельному волевому усилию, без которого часто невозможно им следовать. «Убеждение в необходимости подчинения связано с согласием на то, что не будут самовольно выходить из него. Так должно быть и при воспитании»⁷, — писал Герbart, и продолжал: «Подлинное воспитание должно научить питомца

² Герbart И.Ф. Первые лекции по педагогике. С. 100.

³ Герbart И.Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Там же. С. 189, 192, 193.

⁴ Там же. С. 161.

⁵ К средствам управления он относил угрозу, принуждение, надзор, авторитет, любовь.

⁶ Там же. С. 163, 164.

⁷ Там же. С. 165.

хотеть и действовать... Воспитатель должен не давать покоя мальчику, разбираясь в нём; он должен отражать его образ, одарённый той расширяющей и задерживающей силой, которая влечёт и принуждает человека, увлечённого процессом собственного образования»⁸. Искусство воспитания, утверждал он, есть искусство нарушать спокойствие детской души, привязывать её силами доверия и любви.

Раскрывая логику педагогического взаимодействия с детьми, Герbart писал: «Воспитание должно иметь дело с длительной серьёзной, глубокой запечатлевающейся системой занятий, устанавливающей в центре сознания связную (хотя и расчленённую) массу познаний, соображений и настроений в таком виде и с такими точками соприкосновения со всем, что нового может быть принесено потоком времени, чтобы ничто не могло пройти мимо этой массы оставленным без внимания, чтоб никакого нового склада мыслей не могло установиться, пока не выравняются различия с более ранним... Основанием к различию между преподаванием и настоящим воспитанием послужило то, что ближайшим образом явилось объектом трудов воспитателя, в одном случае преподаваемая наука, в другом — беспокойный мальчик. При этом управление должно было незаметно скрываться в настоящем воспитании, так как к преподаванию отнести его невозможно... Поддерживать спокойствие и порядок во время уроков, удалять всякие признаки неуважения к учителю, — дело управления. Но внимание, живая восприимчивость это нечто другое, чем спокойствие и порядок. Дети могут быть вышколены так, что будут сидеть совсем смиренно, не воспринимая ни одного слова. Для внимания требуется наличие многих условий. Преподавание должно быть понятным, однако же скорее трудным, чем лёгким, иначе оно вызовет скуку. Оно должно постоянно питать определённые интересы»⁹.

По мере взросления ребёнок способен всё более и более позитивно относиться к воспитанию, постепенно переходя к самовоспитанию. «Ребёнок младшего возраста, — писал Герbart, — ещё не способен оценить благодетельного действия воспита-

ния. Двенадцатилетний мальчик, при правильном руководстве с самого начала, ценит его превыше всего из-за внутреннего чувства потребности в руководстве. Шестнадцатилетний юноша уже начинает брать на себя дело воспитателя, он отчасти уже усвоил воззрения последнего, вникает в них, намечает свои пути в согласии с ними, вырабатывает определённое отношение к самому себе и сравнивает это отношение со встречаемым им постоянно со стороны воспитателя»¹⁰.

Важнейшую педагогическую задачу Герbart видел в организации нравственного развития детей, требующего воспитания у них нравственной воли и их нравственного просвещения: «Так как нравственность связана единственно и исключительно с собственной волей, определённой правильным пониманием, то прежде всего само собой понятно, что нравственное воспитание не направлено на известное внешнее поведение, а должно выработать в душе питомца понимание с присущей ему волей... Позаботиться о том, чтобы идеи справедливости и добра во всей своей определённости и чистоте являлись действительным предметом воли, чтобы в зависимости от них определялось внутреннее, реальное содержание характера, внутреннее ядро личности с отстранением всякого произвола, вот это, а не что-либо меньшее является истинной целью нравственного просвещения»¹¹.

Герbart вслед за Шефтсбери утверждал, что *нравственные идеи должны одобряться эстетическим чувством, должны быть нравственно-прекрасными*. Он писал: «Воспитатель должен смело предположить, что он, если только правильно примется за дело, может, пользуясь эстетическим представлением о мире, определить это понимание достаточно рано и сильно, для того чтобы свободная твёрдость духа получала закон не от светской мудрости, а от чистого практического размышления. Чтобы подобное представление о мире, обо всём известном мире всех известных времён, могло в случае необходимости заглушить дурные впечатления неблагоприятного окружения, оно с полным правом должно считаться главным делом воспитания, для которого предварительная нравственная дисциплина пробуждающая и укрощающая желания, служит только необходимой подготовкой»¹².

Герbart исходил из того, что в душе человека нет ничего кроме представлений, которые

⁸ Там же. С. 166, 167.

⁹ Там же. С. 250, 252, 259

¹⁰ Там же. С. 279.

¹¹ Там же. С. 172, 173.

¹² Герbart И.Ф. Об эстетическом представлении о мире, как главной задаче воспитания // Там же. С. 142.

при определённых сочетаниях составляют волю (порождаемое возобладавшей группой представлений желание, сопровождаемое представлением о его достижении) и чувства (состояния гармонии или дисгармонии от сочетаний различных представлений), не говоря уже о понимании как результате вызываемыми внешними явлениями уже известных представлений. Отсюда следует, что работа над представлениями формирует ум, воспитывает волю, развивает чувства.

Нравственная красота человека есть следствие сообразности его действий пяти нравственным идеям: внутренней свободы (отсутствие борьбы между рассудком и волей и удовлетворённость собственными поступками), совершенства (максимальная полнота жизни); благорасположения (стремление доставить благо другим людям), права (регулирование конфликтов между людьми посредством договора), справедливости (нанесение ущерба или оказание услуги должно вызвать ответное действие).

Задача воспитания — сформировать у ребёнка способность самостоятельно и ответственно делать выбор: «Свобода выбора... и есть именно то, что обосновать и укрепить стремится воспитатель... Сделать так, чтоб питомец сознавал себя выбирающим добро и отвергающим зло, именно это и ничто иное является воспитанием характера! Этот подъём до сознающей себя личности должен несомненно происходить в душе самого питомца и совершаться путём его собственной деятельности; было бы нелепостью, если бы воспитатель должен был создать самую сущность энергии к тому и влить её в чужую душу. Но поставить уже имеющуюся налицо и с необходимостью вернуть своей природе силу в такое положение, чтобы подъём её неминуемо совершился, — вот что должен считать возможным воспитатель»¹³.

При этом Гербарт требовал особое внимание уделять индивидуальности ребёнка, заботиться о её сохранении и развитии: «Стремления воспитателя имеют общий характер; питомец же является особым человеком... Индивидуальность необходимо, по возможности, сохранять нетронутой. Для этого, главным образом, требуется, чтобы воспитатель сам бы хорошо различал, что в нём самом является случайным, и точно отмечал бы те случаи, в которых он желает одного, а питомец действует по другому, причём ни на той, ни на другой стороне нет существенных преимуществ.

При этом собственное желание всегда должно уступить, надо даже по возможности подавить выражение такового... Хотение и решение происходит в сознании. Индивидуальность же не осознаётся... Характер в своём отношении к индивидуальности почти неизбежно проявляется в борьбе, потому что он прост и устойчив, а из глубины её вытекают все новые причуды и вожделения... Индивидуальность и индивидуальный горизонт, определённый обстоятельствами, впервые создают сосредоточенность и таким образом определяют, если не центры, то исходные точки прогрессирующего образования... Преподавание лучше начинать с наиболее близкого, но не надо пугаться, если к этому присоединяется и то, что отделено от нас далёкими пространствами и временами»¹⁴.

Опираясь на восходящую к Аристотелю и возрождённую Локком установку, Гербарт в духе психологии ассоцианизма утверждал, что душа человека, первоначально не имеет ни представлений, ни чувств, ни желаний, и является *tabula rasa*. Через тело она начинает получать впечатления и становится индивидуальной душой, обретая представления, чувства и желания. Душа сопротивляется впечатлениям, и эти сопротивления души являются состояниями сознания. Восприятия сохраняются в сознании в виде представлений, которые борются с другими представлениями за преобладание, за то, чтобы попасть в поле сознания. Акт ассимиляции вновь поступающих в поле сознания представлений, посредством воздействия на них со стороны сложных комплексов, возникших в прошлом психическом опыте, Гербарт назвал апперцепцией. Механизмы сознания обуславливают возможность апперцепции. Исчезающие из сознания представления, подвергшись торможению, продолжают существовать в качестве «стремлений к представлениям». Пособием ассоциации они могут возвратиться в сознание. Таким образом, Гербарт механистически сводил всю психическую жизнь человека к механическому движению и взаимодействию одних лишь представлений. Чувство, по Герbartу, оказывается результатом гармонии и дисгармонии представлений, угнетение которых вызывает неудовлетворение, а устранение причин угнетения — удовлетворение. Наличный круг представлений человека определяет его во-

¹³ Там же. 135–136.

¹⁴ Гербарт И.Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания. С. 173, 174, 176, 182.

левые действия, порождаемые желанием как результата борьбы представлений, находящихся в сознании и вызванных из области ниже порога сознания. Круг представлений должен быть оплодотворён интересом, являющимся источником хотения и обуславливающим воздействие представлений на волю, которая есть желание, связанное с представлением достижения желаемого. Отсюда Герbart закономерно сводил воспитание чувств и воли к воздействию на механизм представлений. Обучение, обеспечивающее выработку правильных представлений, уже оказывалось надлежащим воспитанием. Эта идея легла в основу герbartовского принципа «воспитывающего обучения».

Концепция воспитывающего обучения

Разрабатывая центральную для своей педагогической системы идею воспитывающего обучения, Герbart последовательно различал воспитание (лат. *educatio*), формирующее характер с целью усовершенствования личности и обучение (лат. *instructio*), развивающее способности, сообщающее знание, прививающее полезные навыки. Но в отличие от своих предшественников, предлагающих решать проблемы воспитания и обучения по отдельности и в лучшем случае пытающихся определить, каким образом воспитание и обучение могут способствовать друг другу, он подчинил обучение воспитанию, усматривая в нём единственное надёжное средство последнего. «Я, — писал Герbart, — теперь же признаю, что не представляю себе воспитания без преподавания, и обратно... не признаю такого преподавания, которое бы не было воспитывающим. Те искусства и навыки, которые молодой человек заимствует у учителя, только ради их практической пользы, для воспитателя является... безразличным. Но то, каким образом определяется круг его мыслей, всецело должно занимать воспитателя, потому что из мыслей вытекают чувствования, а из них принципы и поступки»¹⁵.

Как же понимал воспитание посредством преподавания Герbart? «Воспитание путём преподавания, — писал он, — рассматривает как преподавание всё то, что даётся питомцу в качестве предмета для рассмотрения. Сюда относится и самая дисциплина

Zucht (нравственная культура), которой его подчиняют. Дисциплина, нравственная культура, строгость действует гораздо сильнее, когда является в виде образца энергии, поддерживающей порядок, чем когда выражается в непосредственной задержке отдельных шалостей, обычно называется высоким именем исправления недостатков. Простая задержка может оставить склонность в полной неприкосновенности... Но, если питомец читает в душе наказующего воспитателя нравственное отвращение, осуждение и возмущение против всяких безобразий, то он сам сообразуется с воззрениями последнего, он не может не смотреть совершенно также; эта мысль становится внутренней силой, противодействующей склонности, и остаётся только достаточно усилить её, для того чтобы она победила»¹⁶.

Высшая цель нравственного воспитания — добродетель («сила нравственного характера»), эта цель корректируется на основе этики. Задача воспитания — вызвать у ребёнка независимое действие посредством внешнего вмешательства. Психология помогает найти её решение через воспитание ума, который воспитуем по своей природе через соответствующее обучение. *Обучение не просто обеспечивает передачу знаний, формирование навыков и склонностей, оно ведёт к правильному восприятию мира и людей, которое должно развивать нравственную интуицию и укреплять характер.* Характер для Герbart — внутренняя твёрдость человека. Он выделил четыре стадии нравственного воспитания: «этическое суждение», «этическая готовность», «этическое решение», «этическая самодисциплина».

Для Герbart чувства и воля человека коренятся в его разуме, а не являются отдельными силами. Добродетель должна рождаться из полезных знаний, способностей, навыков, даваемых ребёнку методически правильно в процессе обучения. Воспитание без обучения не может быть успешным. Обучение лишь дополняет уже имеющиеся знания, анализирует их, конструирует на их основе новые формы мысли. «Для воспитания путём преподавания, — писал Герbart, — я требую знания и силы мысли, такого знания такой силы мысли, которые умели бы видеть в ближайшей действительности отрывок великого целого и умели бы представить его таковым... Целое не имеет ни значения, ни действия, если остаётся одиноким; оно должно стоять в середине или в конце длинного ряда

¹⁵ Там же. С. 153.

¹⁶ Там же, С. 155.

других образовательных средств, так все соединение воспринималось бы и сохраняло выигрыш отдельного элемента... Разнообразие материала вызовет разнообразие суждений,... прелесть чередования приведёт к предпочтению наиболее хорошего... Только наиболее сильное и многократно закреплённое часто и свободно встаёт в душе, и только в высшей степени выдающееся побуждает к действию»¹⁷.

Раскрывая смысл и пути преподавания, Герbart писал: «Преподавание вообще должно: показывать, связывать, поучать, философски обосновывать. В вопросах эмоционального отношения оно должно быть: наглядным, связным, возвышающим, захватывающим действительность... Материал преподавания заключён в науках... Преподавание касается: вещей, форм и обозначений (знаков)... Искусство передачи знания обозначений то же самое, что и преподавание в сфере вещей. Обозначения прежде всего являются вещами, они воспринимаются, созерцаются, воспроизводятся так же, как и вещи. Чем сильнее и разнообразнее запечатлеваются они в наших чувствах, тем лучше. Ясность, ассоциация, приведение в порядок и систематический обзор должны строго следовать друг за другом... Связное изложение должно постоянно расшевеливать ум посредством напряжённого ожидания... Те приёмы окажутся наилучшими, которые допускают наибольшую свободу внутри круга, сохраняемого для предстоящей работы»¹⁸.

В воспитывающем обучении внимание сосредотачивается не на приобщении ко всё большему объёму полезных знаний и навыков, а на мотивации обучения, на интересе. *Обучение должно служить цели развития интереса, ибо интерес сохраняется всю жизнь и служит укреплению нравственного характера, т.е. главной цели воспитания.*

Понимая интерес как форму умственной деятельности, Герbart рассматривал его как фактор, порождающий соединительные звенья между субъектом и объектом и определяющий точку зрения человека на постигаемый мир. «Интерес, — писал он, — вытекает из интересных предметов и занятий. Из богатства таковых возникает многосторонний интерес. Привлечь его и преподнести надлежащим образом является делом преподавания, которое продолжает и дополняет ту предварительную работу, которая исходит от опыта и общения с людьми... Интерес, кото-

рый вместе с желанием, волей и эстетическим суждением противостоит равнодушию, отличается от первых трёх тем, что он не распоряжается своим предметом, а привязан к нему. Правда, поскольку мы интересуемся, мы являемся внутренне активными, но наружно мы остаёмся праздными до тех пор, пока интерес не перейдёт в настойчивое желание, или волю. Он стоит посередине между простым созерцанием и схватыванием (присвоением)»¹⁹.

Воспитание гуманизма осуществляется через обучение многостороннему интересу. «Многосторонность не знает ни рода, ни положения, ни эпохи. С устойчивыми мнениями, с отзывающейся на все впечатлениями она одинаково идёт [всем и везде — Г.К.]... Единственным преступлением для неё является нетерпимость. Она отмечает пёстрое, мыслит возвышенное, любит прекрасное, осмеивает жеманное и упражняется во всём. Ничто для неё не ново, и всё остаётся свежим. Привычка, предубеждение, отвращение и вялость никогда её не затрагивают... Основное содержание интереса, равномерно расширенного во все стороны, — подчёркивал Герbart, — определяет запас непосредственной духовной жизни, который вследствие того, что держится не на одной только нити, не может быть сокрушён судьбой, а только может быть обращён в другую сторону в зависимости от обстоятельств. А так как нравственный жизненный план сам соотносится с обстоятельствами, то многостороннее образование даёт необыкновенную лёгкость и охоту переходить к новым видам занятий и новому образу жизни, который каждый раз могут оказаться и наилучшими»²⁰.

Интерес — единственная побудительная сила воспитывающего обучения: «Учитель никогда не должен вызывать скуки в питомце. Быть скучным является наиболее тяжёлым грехом для преподавания»²¹. Естественная живость ребёнка, его интерес к миру, к другим людям — основа воспитывающего обучения. Для Гербарта интерес — это прежде всего цель обучения, ибо преподавание должно пробуждать интерес к дальнейшему, увлекать учащихся не готовым знанием, а возможностью узнавать всё больше и больше посредством самостоятельного поиска знаний,

¹⁷ Там же. С. 156, 157, 159.

¹⁸ Там же. С. 197, 198, 199, 201.

¹⁹ Там же. С. 178, 184–185.

²⁰ Там же. С. 177, 178.

²¹ Там же. С. 191.

пробуждая жажду к этому поиску. Интерес таким образом превращается в цель обучение, так как его пробуждение становится формированием внутреннего стимула, обеспечивающего постоянное самостоятельное стремление учащегося к приобретению всё новых и новых знаний, а следовательно, и обогащения своих представлений.

Многосторонний интерес должен обеспечить культивирование в школе все присущие человеку интересы для того, чтобы став взрослым, он смог выбрать то, что соответствует его склонностям и способностям. У человека существует интерес к объекту, заключающийся в стремлении получить знания о нём и осмыслить их, таким образом возникают (1) эмпирический и (2) спекулятивный интересы объективного характера. Субъективный интерес преломляется в (3) эстетическом интересе (практические оценки с точки зрения прекрасного), (4) симпатическом интересе (практические оценки с точки зрения сочувствия человечеству и отдельным лицам), (5) социальном интересе (практические оценки с точки зрения сочувствия обществу и истории), (6) религиозном интересе (выяснение своего отношения к абсолютному, сверхчувственному).

Герbart определил *четыре ступени интереса*: сосредоточенное внимание (представление, вызвавшее интерес, подавляет все другие, предстаёт яснее и подробнее); ожидание (затруднение, требующее определить, с какими из прежних представлений следует связать новое представление); настойчивое искание (стремление ученика получить искомый результат); действие (получение требуемого ответа при наличии всех необходимых условий).

Интерес — умственная самодеятельность, которая состоит в том, что представления, имеющиеся в душе ребёнка, поднимаются навстречу впечатлениям, получаемым им в ходе обучения. Происходит ассоциация этих представлений и впечатлений, позволяющая охотно, быстро, легко и прочно усваивать новые представления. Только обучение, основанное на непосредственном многостороннем интересе, возникающем из самого предмета, а не из побочных мотивов (например, стремлении получить награду, избежать наказания) служит целям нравственного воспитания.

Герbart выделил *четыре формальные ступени всякого обучения*: ясность (сосредоточе-

ние в состоянии покоя, направленное на выделение нового представления и его углублённое рассмотрение); ассоциация (сосредоточение в состоянии движения, направленное на переход от одного представления к другому уже знакомому); система (осознание в состоянии покоя, дающее каждому новому ясному представлению место в ряду других в рамках наличного запаса знаний); метод (осознание в состоянии движения, применяющее приведённое в систему и усвоенное знание к новым явлениям и вопросам). Ясность требует наглядности, демонстрации предметов, объяснений и живого рассказа учителя, ассоциация — беседы, систематизация предполагает обобщающее изложение педагога, методическая ступень — решения задач и выполнения самостоятельных заданий под руководством учителя.

Воспитывающее обучение включает в себя «поэзию и математику». Обучение литературе должно стимулировать интерес детей к чувствам других людей, приобщать к межличностным отношениям. Обучение литературе, искусству и истории необходимо для развития эстетического восприятия мира. Обучение математике формирует predisposition к теоретическому освоению мира, тренирует умственную концентрацию, необходимую для нравственного поведения, требующего внимания к чувствам других людей.

Герbart писал: «Корни всякого знания находятся в древних языках, так же, как и первые мощные проявления всевозможных чувств. Только путём непосредственного созерцания древних можно укрепить свои чувства, воспитать свой вкус, научиться мере и пределу всех вещей, охранить себя от односторонности, пошлости и крайностей нового времени. Тот, кто при помощи древних не вдумывался глубоко в старину и не почувствовал её, почти неизбежно будет не в состоянии разбираться среди всевозможных представлений современного мира, никогда не будет в состоянии правильно судить о силах человека и о пределах этих сил... Древняя литература так богата развивающим материалом для каждого возраста, для каждой ступени юношеского образования, что легко можно использовать его, применять к наиболее различным дарованиям и темпераментам... Начинать следовало бы чтением Одиссеи Гомера с восьми-девятилетними мальчиками. Невозможно коротко изложить здесь, до какой степени этот автор и именно это его произве-

дение пригодны для чтения в раннем возрасте и притом с какой полнотой они дают все необходимые основы для развития духа... Подобно тому, как разнообразные занятия, обнимаемые древней литературой, составляют единое целое, центром которого является интерес к человеку, так и естественные науки должны быть объединены в одно целое, требующее энциклопедической полноты, чтобы обосновать интерес к природе, в тесной связи с которым стоит далее интерес к математике»²².

Идеал образованного человека для Гербарта — это идеал человека самостоятельно мыслящего, развитого всесторонне, получившего широкое образование, которое позволяет ему реализовывать себя в самых различных сферах деятельности. «Образованный человек, — писал он, — беспрестанно работает над зданием собственных мыслей, но образование, полученное в юности, должно дать ему возможность работать всесторонне»²³.

В отечественной литературе последних десятилетий традиционно утверждается, что педагогика Гербарта является системой, в которой учитель предстаёт в качестве субъекта, а ученик — объекта воспитания и обучения, где тщательно разработана система средств управления ребёнком (угроза, надзор, приказание, запрещение, наказание), где в основе наказания лежит не физическая боль, а страх перед ней (устрашение), где урок жёстко регламентирован и особое значение придаётся воспитывающему обучению, где путь к формированию личности ребёнка лежит через развитие его интеллекта, а в обучении господствуют вербальные методы. В то же время при оценке педагогической системы немецкого мыслителя следует учитывать его стремление в полной мере учесть особенности становящегося человека, обратиться к его внутреннему миру, опереться на многосторонний интерес ребёнка.

²² Гербарт И.Ф. Идея педагогического плана для среднего образования // Там же. С. 90, 92–93, 94.

²³ Гербарт И.Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания. С. 205.

