

УДК 159.952:37.01(1-87)

**Богданова Н.А.,  
Федотова О.Д.**

## **КОНЦЕПТ «ИНТЕРЕС» В ЗАРУБЕЖНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЗНАНИИ**

**Ключевые слова:** интерес, познание, интеллект, активизация, обучение, внутреннее образование, знания, мышление, воля.

Проблема формирования интереса, определения его характера и условий возникновения и развития является одной из центральных проблем в зарубежной педагогической науке.

Важнейшие линии разработки теории интереса в зарубежной педагогике и психологии развиваются весьма разнопланово. В настоящее время предпринята попытка создать систематику направлений и исследований применительно к системе педагогического знания [1]. Однако представляется, что с определенной долей условности имеющиеся подходы к интерпретации концепта «интерес» в его педагогической проекции могут быть сгруппированы в соответствии с критерием «виды психических процессов» – познавательных, эмоциональных, волевых. В особую, «перспективную» группу в настоящее время выделяются концепции и подходы, основу которых составляют психофизиологические закономерности.

Признание ведущей роли учителя в развитии способности обучающегося к осуществлению процесса познания является лейтмотивом теории формального образования И.Г. Гербарта (1778–1841), который по праву считается основоположником эмпирической психологии в Германии. Основой обучения, согласно И.Г. Гербарту, является интерес, который может условно подразделяться на многие виды – умозрительный, эмпирический, религиозный, социальный, познавательный, эстетический.

По мнению И.Г. Гербарта, основным признаком интереса является активность человека в сфере умственной деятельности. Он полагал, что обучение, основанное на интересе, активизирует познавательные силы и поддерживает интерес к содержанию учебного материала и самому процессу обучения.

В основе интереса, поддерживающего обучение, как полагает И.Г. Гербарт, лежит взаимодействие и динамика ранее сформированных представлений. Согласно И.Г. Гербарту, интересом является та энергия (или своеобразная духовная активность), которая приводит в действие механизм переработки и видоизменения образов, воспоминаний, ощущений [1].

И.Г. Гербарт считал необходимым так организовать процесс преподавания, чтобы навстречу новым сведениям, сообщаемым учителем, в душе ученика актуализировались ранее сформированные представления. Усвоение новых идей и сведений на основе имеющегося у учащихся предшествующего опыта философ, вслед за Г.В. Лейбницем, называл апперцепцией. И.Г. Гербарт придавал апперцепции большое значение, полагая, что она определяет направленность потока познающего сознания.

Трактовка сути концепта «интерес» в концепции И.Г. Гербарта не выходит за рамки интеллектуалистического понимания, он определяется как особое проявление спонтанной активности души. Учение И.Г. Гербарта о подавлении злой воли ребенка, дисциплинирующая система наказаний, ограничение свободы ребенка (вплоть до помещения в карцер), признание ведущей роли религии в деле воспитания были неоднозначно восприняты педагогами, разделяющими гуманистические позиции. Лишь во второй половине XIX в. педагогические идеи И.Г. Гербарта получили дальнейшее развитие в работах его учеников и последователей, из числа которых наибольшей известностью пользовались К.Ф. Стой, В. Рейн, Т. Циллер и др.

Немецкий педагог-гербартианец К.Ф. Стой (1815–1885) выступал в защиту школы, которая развивала личность

и интересы ученика. Особое внимание он уделял школоведению – совокупности управленческих вопросов, связанных с организацией, внутренним устройством школ, руководством их деятельностью. Разработка им теории дидактики и частных методик способствовала развитию в школьной практике путей реализации принципа наглядности и максимальной активизации познавательного интереса каждого ученика.

К.Ф. Стой высоко оценивал значение исторической педагогики, которая позволяла, по его мнению, правильно оценивать существующие педагогические концепции, предвидеть возможные пути развития теории и практики воспитания и обучения в будущем. Он уделял значительное внимание проблеме междисциплинарных связей, усматривая в их развитии неисчерпаемый источник развития теоретического педагогического знания и образовательной практики в целом. Так, из этических учений педагогика воспринимает идею приверженности к исполнению нравственных законов и предлагает пути формирования нравственного сознания; теология не только позволяет осознать необходимость формирования религиозного мировоззрения, но и объясняет значимые особенности различных церковных и конфессиональных отношений. Психология, как полагал К.Ф. Стой, позволяет понять качественное своеобразие душевной жизни каждого человека. В связи с этим К.Ф. Стой высоко оценивал психологические взгляды И.Г. Гербарта, которые, по его мнению, должны служить прочным основанием дидактики. «Только психология может уяснить нам процесс питания духовного организма и указать как на потребную для него пищу, так и на способы ее приготовления» (цит. по: [7, с. 105]).

Тем самым, используя смыслообразовательный потенциал концептуальной метафоры, К.Ф. Стой указывает на ведущую роль интереса как источника и сущностной потребности человека, познающего мир.

Последователем учения И.Г. Гербарта является чешский философ и педагог Г.А. Линднер (1828–1887), сфера профессиональных интересов которого включала проблемы организации образовательного процесса в гимназии, а также частнодидактические аспекты начального обучения. Большим успехом у современников пользовались его учебники логики и психологии, которые неоднократно переиздавались и были переведены на несколько языков.

В своей работе «Всеобщая логика» Г.А. Линднер выдвигает гипотезу о том, что логика как наука о правильном мышлении занимается общими формами мышления, которые проявляются повсюду. Знание логических норм одинаково важно как для словесного, так и для письменного выражения мыслей. Поэтому знание законов логики имеет значение при словесном выражении адекватного логического отношения. Логика изучает понятия, суждения, умозаключения, формулирует законы познания [5], поэтому целесообразно ее введение в систему общего образования. Знание логических связей развивает интерес школьника к систематическому познанию окружающего мира и оценочным суждениям, высказываниям других об этом мире.

Подчеркивая важность мыслительной деятельности человека, Г.А. Линднер пришел к выводу о том, что стремление к познанию истины и интерес как особое эмоциональное состояние, связанное с осуществлением познавательной деятельности, служат важным

фактором, побуждающим человека к поиску новых познавательных горизонтов и саморегуляции своей практической деятельности [там же].

Одним из наиболее видных последователей И.Г. Гербарта по праву считается Т. Циллер (1817–1882). В 1868 г. он организовал «Общество научной педагогики», которое скоро стало центром немецкого гербартианства. Т. Циллер развивал и адаптировал применительно к народной школе идеи И.Г. Гербарта относительно формирования интереса к обучению, а также способствовал их внедрению в школьную практику.

Разделяя мысль И.Г. Гербарта о том, что главной целью воспитания должна быть выработка у детей интереса к учению, Т. Циллер считал необходимым для этого условием концентрацию содержания школьных учебных предметов вокруг религии и истории как форм общественного сознания, имеющих значительный воспитательный и познавательный потенциал.

С именем Т. Циллера связана разработка теории культурных ступеней, согласно которой ребенок в своем развитии повторяет основные стадии исторического развития цивилизации. Педагог сделал попытку построить оригинальный учебный план 8-летней народной школы. Система представления содержания обучения в данном плане строилась в соответствии с последовательностью исторических фактов той эпохи, которую, по мнению Т. Циллера, проходят в своем развитии дети определенного возраста.

Таким образом, Т. Циллер различает два важных аспекта в организации процесса обучения. Первый из них ставит в центр усилий педагога идею развития познавательного интереса, что позволяет обогатить обучающихся знаниями и умениями, побуждает их

определить свое жизненное призвание и создаст прочную основу для будущей профессиональной деятельности. Второй подход ориентирует педагога на учет онтогенетической стадии развития индивида и стимулирует к отбору содержания обучения, согласованного с линиями филогенетического развития человечества.

Важную роль в развитии дидактической теории сыграла деятельность педагога В. Рейна (1847–1929), убежденного последователя И.Г. Гербарта. Теорию интереса И.Г. Гербарта и его учение о ступенях обучения В. Рейн стремился согласовать с новыми требованиями времени и соответствующими им направлениями в педагогике. Отражением этого стремления стало предложение В. Рейна ввести в учебный план народной школы ручной труд, который, по его мнению, является важным средством укрепления воли и развития такого двигательного качества, как ловкость. Развитие интереса к обучению В. Рейн считал неотъемлемой частью развивающего обучения, в ходе которого ученики побуждаются учителем к выяснению внутренних связей между явлениями и фактами и, далее, к самостоятельным выводам.

Вопросы, связанные с определением роли эмоциональных процессов в формировании интереса, рассматриваются в трудах В. Иерусалема, Т. Липпса, В. Остермана. Педагоги рассматривали интерес как преимущественно эмоциональное проявление человека, перенося, таким образом, логический акцент из области интеллекта в область чувств.

Представитель прагматизма Вильгельм Иерусалем (Wilhelm Jerusalem, 1854–1923) в своем труде «Введение в философию» указывал, что каждый ребенок приходит в мир с индивидуально определенным телесным строе-

нием и со своеобразными душевными и умственными задатками. Для того чтобы ребенок развился в здорового, сильного человека, который может давать себе сознательный отчет в своих действиях, ориентироваться в окружающем, он должен обладать необходимыми познаниями, которые делают его способным избрать поле своей деятельности, занять свое место в человеческом обществе. Его особые дарования, склонности и интересы должны развиваться, с тем чтобы «достигнуть высшей индивидуальной способности действовать и в то же время – наибольшей возможности счастья. Право на подобное воспитание приносит с собой в мир каждый новорожденный, и это право ребенка является в то же время обязанностью его воспитателей» [3, с. 326]. Задача воспитания, согласно концепции В. Иерусалема, заключается в нравственном развитии человечества, не исключающем индивидуальных интересов и образовательных потребностей каждого отдельного человека.

Известный немецкий педагог Т. Липпс (1851–1914), выдвинувший психологическую теорию эмпатии, являлся сторонником концепции психофизического параллелизма и утверждал, что физиологические и психические процессы коррелируют между собой, однако протекают параллельно и не находятся при этом в прямых причинно-следственных связях.

Т. Липпс рассматривает человека как природный организм, в котором переплетается бесконечное обилие социальных отношений [6]. Пробуждение интереса к окружающей действительности, к природному и социальному миру, а также к своему внутреннему миру, согласно Т. Липпсу, является задачей педагогики как науки о человеке, его воспитании и станов-

лении, определяющей его душевное, духовное и нравственное существование. Педагог, вводящий ребенка в социальный мир, должен принимать во внимание тот факт, что, воспринимая любой предмет, артефакт, идею, формирующийся человек не может не проецировать на него своих чувств, своего эмоционального состояния, которое в конечном итоге определяет яркость образа мира и его глубину.

Популярный в России видный специалист в области педагогики и психологии В. Остерман (род. 1850) выдвигал идею о том, что каждому человеку как представителю любой социальной страты необходимо обладать известной степенью реального образования. Одного обладания знаниями и навыками еще недостаточно; они составляют мертвый капитал, совершенно бесполезный как для практических, так и для высших целей жизни, если с ними не связано развитие душевных сил ума, душевной впечатлительности, твердой воли. Поэтому преподавание должно пробудить интерес к познанию, развить душевные силы, образовать дух. Школа не может удовлетвориться только тем, чтобы ученики прочно усвоили учебный материал, выучили его на уровне воспроизведения учебного содержания. Педагог не должен ограничиваться формальным изложением сути вопроса, но должен представить учебный материал так, чтобы его познавательные способности пробудились и развились.

В процессе преподавания следует развивать чувства ребенка, поддерживать эмоциональное отношение к учебному материалу. Ребенок должен переживать чувство возвышенности в процессе учебного познания, иначе учебный материал, подобно всему тому, что только усвоено холодным умом, будет чужд его внутреннему

миру и не окажет никакого влияния на его стремления и волю. «Если все рассказать задушевым тоном, из глубины растроганного сердца, тогда ребенок всей душой войдет в положение, переживет действительно событие и привяжется с неудержимой силой к герою рассказа. Это есть настоящий путь возбудить в дитяти живой интерес ко всему прекрасному и благородному» [9, с. 119].

Таким образом, представители данного направления попытались расширить само понятие интереса, распространив его на область эмоций и указав на подчиненность умственной деятельности эмоциональной жизни человека. Сторонники данного направления полагали, что интерес – это радость, возвышенное состояние духа, достигаемое безо всяких усилий. Именно радость успеха порождает интерес к делу. Интерес сводился к субъективной оценке жизненной ценности, значения какого-либо явления, на которое интерес направлен. Но, признав интерес чувством, зависящим от субъективной оценки какого-либо явления, представители данного направления не пытались объяснить, как данная оценка возникает.

О несостоятельности данного подхода заявили теоретики, развивающие идеи волевой регуляции процесса обучения. Представитель данного направления П. Наторп (1854–1924) перенес центр тяжести в трактовке концепта «интерес» в область воли, стремления, побуждения к действию. При этом термин «воспитание» использовался им как понятие, фиксирующее концепт «образование воли» [8]. Ученый отстаивал динамическую, двигательную, побуждающую силу интереса и утверждал, что «хотение остается в наших глазах чем-то своеобразным, быть может, уже лежащим в виде за-

родыша в основе того, что называется интересом. Оно им управляет, а не из него вытекает» (цит. по: [1, с. 8]). Важным в деятельности педагога, по мнению П. Наторпа, является только воспитание самой воли. Между тем сама воспитывающая воля является фактором формирующего воздействия: она приобретает влияние лишь тогда, когда сумеет овладеть разумом питомца и направить его к желаемой цели. Именно в таком понятии воспитания и образования, а также понимании интереса как воли к познанию, как считает П. Наторп, содержится истинно философский характер проблемы должностовования, цели, идеи.

Швейцарский психолог Э. Клапаред (1873–1940) считал, что жить для живого существа – значит всегда действовать сообразно своему наивысшему интересу [4]. Интерес заложен в самом понятии о жизни. Понятый таким образом интерес является побудительной причиной всех наших действий и мыслей; он дает им направление, соответствующее потребностям данного момента. Интерес определяет каждый момент жизни и деятельности. Э. Клапаред предложил назвать этот основной биологический факт законом интереса данного момента. По мнению Э. Клапареда, «живое существо есть существо, ежеминутно реагирующее таким образом, что его реакции всегда содействуют поддержанию его существования. Другими словами, жить для живого существа – значит всегда действовать сообразно своему наивысшему интересу. Интерес, понятый в этом практическом, теологическом смысле и есть интерес биологический. Следовательно, интерес заложен в самом понятии о жизни» [там же, с. 87].

Взгляды Э. Клапареда отражают установки французской школы эмпирической психологии и в определенной мере восходят к идеям биологической концепции естественного саморазвития человека.

Таким образом, интерес как теоретический концепт необходимо рассматривать как совокупность процессов, включенных в него, как особое качество, помогающее личности отобрать из окружающей действительности значимое и ценное. В настоящее время существует широкий спектр подходов к трактовке концепта «интерес» в его педагогической проекции. В решении данного вопроса имеются как восходящие, так и нисходящие тренды. Современные подходы к интерпретации данного понятия нуждаются в дальнейшем изучении, поскольку будущему поколению предстоит жить в мире, построенном на сложном балансе разнонаправленных интересов.

#### Литература

1. Будулатьева О.Н. Основные направления проблемы интереса в зарубежной педагогике // Формирование профессиональных интересов сельских школьников. Кишинев: М-во просвещения МССР: НИИ педагогики, 1987. С. 1–85.
2. Джемс У. Научные основы психологии. Минск: Харвест, 2003.
3. Ерузалем В. Введение в философию. М.: Моск. книгоизд-во, 1914.
4. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. СПб., 1911.
5. Линднер Г.А. Всеобщая логика (дедуктивная и индуктивная) // Политическая экономия профессора I. Конрада. М.: Изд-во журнала «Знание», 1914.
6. Липпс Т. Психология, наука и жизнь. М.: Книжное дело, 1901.
7. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. 3-е изд. СПб., 1899. Ч. 2.
8. Наторп П. Социальная педагогика. СПб., 1911.
9. Педагогика Остермана и Вегенера. СПб.: Изд-во В.И. Губинского, 1901.