

ПЕДАГОГИЧЕСКІЙ ВѢСТНИКЪ.

КЪ ВОПРОСУ О ПОСТАНОВКѢ ПРЕПОДАВАНІЯ ФИЛОСОФСКОЙ ПРОПЕДЕВТИКИ ВЪ МУЖСКИХЪ ГИМНАЗІЯХЪ.

І. Введеніе.

Вопросъ о постановкѣ преподаванія психологіи и логики въ средней школѣ разсматривался на первомъ съѣздѣ по педагогической психологіи¹⁾, въ комисіи преподавателей философской пропедевтики Кавказскаго Учебнаго Округа²⁾ и отдѣльными поборниками философскаго образованія³⁾; наконецъ, въ прошломъ году Московское Психологическое Общество произвело анкету среди преподавателей психологіи и получило очень интересные результаты⁴⁾. Несмотря на такое внимательное отношеніе компетентныхъ въ вопросахъ философіи и педагогики лицъ, преподаваніе философской пропедевтики въ гимназіи и сейчасъ встрѣчается со значительными трудностями, выясненіе и устраненіе которыхъ является неотложной потребностью. Наши предшественники должны были отстаивать права гражданства философской пропедевтики въ средней школѣ; поэтому ихъ выступленія носятъ по большей части принципиальный характеръ; ихъ

1) Въ «Трудахъ» этого съѣзда помѣщены доклады Енько, Челпанова и Копорова и пренія по нимъ (79—99 стран.).

2) Труды этой комисіи напечатаны въ видѣ приложений къ «Циркуляру по управленію Кавказскимъ Учебнымъ Округомъ» за 1908 и 1909 гг.

3) Особеннаго вниманія заслуживаютъ статьи проф. Челпанова, помѣщенные, главнымъ образомъ, въ журналъ «Вопросы философіи и психологіи»; послѣдняя въ № 104 журнала.

4) Результаты анкеты обработаны П. Блонскимъ и опубликованы въ № 104. «Вопросовъ философіи и психологіи».

постоянный вопросъ: мѣсто ли психологіи въ средней школѣ?— Мы констатируемъ утвердительный отвѣтъ на этотъ вопросъ и обращаемъ наше вниманіе на его частности. Мы ставимъ себѣ задачей рассмотретьъ, по возможности не выходя изъ установленной Министерствомъ Народнаго Просвѣщенія программы и конкретныхъ условій преподаванія гимназическаго курса, именно тѣ частныя неудобства, которыя возникаютъ вслѣдствіе того, что курсъ психологіи предваряетъ курсъ логики, а не наоборотъ. При указаніи способовъ устраненія возникшихъ отъ такого распределенія неудобствъ, мы пойдемъ по линіи наименьшаго сопротивленія, укажемъ лишь легко осуществимый выходъ изъ нихъ. Въ виду этого чисто практическаго характера нашихъ положеній мы позволили себѣ останавливаться лишь попутно на работахъ нашихъ предшественниковъ, не загромождая изложенія цитатами и историческими справками.

Позиція¹⁾, которую мы займемъ въ этомъ вопросѣ на основаніи собственнаго преподавательскаго опыта и посильнаго разумѣнія, будетъ въ общихъ чертахъ слѣдующая: среди другихъ предметовъ гимназическаго курса логика играетъ въ бѣльшей степени служебную роль, чѣмъ психологія; психологія уже имѣетъ преимущественно самостоятельное значеніе и требуетъ для успѣшнаго усвоенія ея содержанія предварительнаго ознакомленія съ физикой, физиологіей, изящной литературой и логикой. Въ виду этого мы находимъ болѣе цѣлесообразнымъ переставить курсы психологіи и логики—первую перенести въ VIII классъ, а послѣднюю въ VII.

II. Психологія и физика.

Въ наше время не требуется, собственно, никакихъ доказательствъ для признанія той простой истины, что усвоеніе учебнаго психологическаго матеріала зависитъ въ значительной мѣрѣ отъ степени предварительной подготовки учениковъ по физикѣ. Остается только рассмотретьъ, что именно необходимо знать

¹⁾ Въ общемъ ту же позицію по отношенію къ курсамъ философской пропедевтики занимаетъ и г. Смирновъ въ своемъ докладѣ, помѣщенномъ въ приложеніяхъ къ № 3 «Циркуляра по управленію Кавказскимъ Учебнымъ Округомъ», и его аргументы отчасти совпадаютъ съ нашими.

изъ курса физики для успѣшныхъ занятій психологіей и какъ практически устроиться съ этимъ.

Въ психологіи есть цѣлые отдѣлы, объясненіе которыхъ ведется при помощи заимствованій изъ соотвѣтствующихъ отдѣловъ физики. Едва ли возможно трактовать о психологическихъ законахъ зрительныхъ и слуховыхъ явленій, не объяснивши предварительно устройства глаза и уха, какъ физическихъ аппаратовъ. Представленіе о соотвѣтствіи физическихъ раздражителей (свѣтовыхъ, звуковыхъ...) и вызываемыхъ ими ощущеній (зрительныхъ, слуховыхъ...) можетъ быть только самое поверхностное, если у учениковъ нѣтъ научныхъ свѣдѣній изъ соотвѣтствующихъ областей физики. Сейчасъ ученики приступаютъ къ изученію указанныхъ отдѣловъ психологіи не съ научными, а съ вульгарными представленіями о физическомъ мірѣ, и преподаватель психологіи, отстаивая строгое разграниченіе физическихъ и психическихъ явленій, принужденъ бываетъ поэтому за самостоятельность психического міра вести борьбу, которая не всегда кончается полной побѣдой. Случайныя свѣдѣнія о научной точкѣ зрѣнія на физическія явленія бываютъ въ большинствѣ случаевъ столь поверхностными, что только вносятъ путаницу въ мысли учениковъ; а отнюдь не помогаютъ имъ понять разницу между физическимъ и психическимъ. Такимъ образомъ, преподаваніе одного изъ самыхъ разработанныхъ отдѣловъ психологіи, — ученія объ ощущеніяхъ, — нельзя поставить такъ, какъ это было бы безусловно желательно и при данномъ состояніи науки легко достижимо, если бы прохожденіе курса оптики и акустики предшествовало изученію курса психологіи¹⁾.

Этимъ не ограничивается зависимость гимназическаго курса психологіи отъ курса физики. Тамъ, гдѣ психологія выступаетъ въ качествѣ естественной науки, она, такъ сказать, беретъ примѣръ съ физики, усвоивая естественно научные приемы изслѣдованія и принципіальныя тенденціи. Такой и принципіально и исторически очень важной попыткой сближенія психологіи съ естественными науками являются изслѣдованія Вебера и Фехнера и идущее отъ нихъ психо-физическое направленіе. Въ VII классѣ гимназіи почти невозможно выдвинуть на первый

¹⁾ Вопросъ объ этомъ былъ поднятъ уже проф. Г. И. Челпановымъ въ его рѣчи на первомъ съѣздѣ по педагогической психологіи. См. выше.

планъ основную проблему этого направленія психологическаго изслѣдованія—вопросъ объ измѣримости психическихъ явленій. Будь въ умственномъ багажѣ ученика достаточный запасъ свѣдѣній о приемахъ косвеннаго измѣренія въ физикѣ, законъ Вебера и Фехнера предсталъ бы его пониманію совсѣмъ въ другомъ освѣщеніи: то что теперь кажется мало понятнымъ и ненужнымъ (понятіе относительнаго порога раздраженія), тогда сосредоточило бы на себѣ все его вниманіе и не безъ пользы для уясненія своеобразности психическаго міра.

Что касается приемовъ изслѣдованія, то демонстрированіе ихъ является желательнымъ въ дѣлахъ нагляднаго ознакомленія и съ особенностями психологическаго эксперимента и съ добытыми при помощи опытовъ фактическими данными¹⁾. Къ первому разряду можно отнести, на примѣръ, опытъ Вебера, а также опытъ надъ механической памятью и ассоціаціей представленій; ко второму, хотя бы, смѣшеніе цвѣтовъ, явленія контраста и выборъ эстетическихъ впечатлѣній. Въ томъ и въ другомъ случаѣ демонстрированіе цѣлесообразно только при томъ условіи, что ученики сумѣютъ сами съ одной стороны сдѣлать выводы изъ полученныхъ фактовъ, съ другой оцѣнить степень научности приемовъ, при помощи которыхъ эти факты установлены (въ противномъ случаѣ оно можетъ произвести нежелательное, конечно, впечатлѣніе психологическаго фокуса). Такое умѣнье приобрѣтается лучше всего при изученіи физики, гдѣ, сравнительно съ психологическими изслѣдованіями, значительно легче изслѣдовать нужныя явленія: такъ какъ предметъ наблюденія объективенъ, есть возможность дѣлать повторныя наблюденія, а также исключать сопутствующія побочныя обстоятельства, т.-е. получать изслѣдуемая явленія въ чистомъ видѣ. Кромѣ того, и специфическія особенности психологическаго эксперимента познаются проще всего по сравненію съ экспериментомъ физическимъ. Такимъ образомъ, и въ этомъ отношеніи нужно считать желательнымъ какъ можно болѣе солидную подготовку по физикѣ, которой мы не имѣемъ еще у учениковъ VII класса въ началѣ года, когда именно психологія и занимается этими вопросами.

¹⁾ По этому вопросу см. докладъ Копорова на первомъ съѣздѣ по педагогической психологіи и брошюру Нечаева: «Какъ преподавать психологію?» 1911 года.

Въ настоящее время поэтому въ силу необходимости приходится при преподаваніи психологіи попутно сообщать ученикамъ довольно много свѣдѣній и изъ курса физики. Какъ бы sjато ни передавались эти свѣдѣнія, учитель психологіи тратитъ на это сравнительно много времени въ ущербъ своей прямой задачѣ. Кромѣ того, и самый составъ изучаемаго въ психологіи носить вслѣдствіе такихъ отступленій пестрый характеръ, что едва ли способствуетъ успѣшному усвоенію предмета. Если мы вспоминаемъ что подобнаго рода необходимость обуславливаетъ еще и введеніе въ курсъ психологіи данныхъ физиологіи и анатоміи человѣка, то не будемъ удивляться тому, что сейчасъ при изученіи психологіи ощущенія ученики собственно только между прочимъ знакомятся съ психологическими фактами, отдавая большую часть вниманія и времени соответствующимъ отдѣламъ названныхъ выше естественныхъ наукъ. Не забудемъ, кромѣ того, что такимъ самопожертвованіемъ психологія оказываетъ собственно и физикѣ плохую услугу: попутно, а слѣдовательно, и поверхностно затронутые отдѣлы физики потребуютъ очень тщательной корректуры, такъ какъ дѣйствительное научное пониманіе ихъ на урокахъ психологіи достигнуто быть не можетъ; мы имѣемъ основанія утверждать, на примѣръ, что синусоидъ звуковыхъ волнъ понимается не какъ символическое, а скорѣе какъ фотографическое изображеніе источника слуховыхъ ощущеній и т. п. Только при систематическомъ изложеніи физической явленія могутъ получить дѣйствительно научное освѣщеніе.

На основаніи всего только что изложеннаго можно, повидимому, утверждать, что успѣхъ преподаванія нѣкоторыхъ отдѣловъ психологіи въ значительной мѣрѣ зависитъ отъ степени подготовленности учениковъ по физикѣ. Необходимый минимумъ знаній по физикѣ отнюдь не исчерпывается курсомъ VI класса; отдѣлы оптики и акустики служатъ непосредственнымъ основаніемъ ученія о зрительныхъ и слуховыхъ ощущеніяхъ, а это уже курсъ VII класса. При данныхъ условіяхъ единственный простой выходъ для психологіи изъ такого затруднительнаго положенія— это переходъ ея въ VIII классъ.

III. Психологія и соматологія.

Многое изъ сказаннаго о зависимости курса психологіи отъ курса физики можетъ быть повторено и при рассмотрѣніи отно-

шенія между курсами психологіи и соматологіи (мы для краткости будемъ разумѣть подъ этимъ названіемъ то научное содержаніе, которое сейчасъ входитъ въ такъ называемый «курсъ анатоміи и фізіологіи человѣка для средней школы»). Какъ въ физикѣ, такъ и въ соматологіи есть такіе отдѣлы, на которые непосредственно опирается курсъ психологіи: такъ, ученіе о строеніи и функціяхъ мозга и органовъ чувствъ является *conditio sine qua non* пониманія не только фактовъ чувственной жизни души, но и тенденцій новѣйшей фізіологической психологіи, отъ разсмотрѣнія которыхъ невозможно отказываться и при преподаваніи психологіи въ гимназій, такъ какъ интересъ къ нимъ учениковъ очень великъ (теорія Джемса - Ланге и т. п.). Въ нѣкоторыхъ случаяхъ связь между фізіологіей и психологіей такая тѣсная, что при всемъ желаніи оставаться въ сферѣ чисто психологическихъ интересовъ, все же нераціонально со всѣмъ обходить молчаніемъ фізіологическую сторону явленій, даже въ цѣляхъ эмансипаціи психологіи отъ фізіологіи. Повторяя все сказанное въ предыдущей главѣ о нежелательности обременять преподавателя психологіи побочными обязанностями, мы должны въ данномъ случаѣ прибавить еще, что попутное усвоеніе свѣдѣній изъ указанныхъ отдѣловъ анатоміи и фізіологіи человѣка является для учениковъ часто непосильной задачей, такъ какъ оно не можетъ быть обставлено должнымъ образомъ. Кромѣ того, излишняя упрощенность такого эпизодическаго курса соматологіи сводитъ на нуль не только формальное воспитательное значеніе этой работы, но и образовательное значеніе, такъ какъ едва ли можно называть знаніемъ довольно безсвязный рядъ образныхъ представленій о тѣлесныхъ носителяхъ душевныхъ явленій. Только въ рукахъ естествознателя и въ систематической связи съ другими данными соматологіи могутъ быть усвоены должнымъ образомъ названные выше отдѣлы ея. На долю психологіи въ случаѣ самостоятельнаго прохожденія соматологіи выпала бы благодарная воспитательная задача, исходя непосредственно изъ фактовъ душевной жизни, освѣтить связь данныхъ физики и соматологіи съ надлежащими психическими явленіями со своей специфической точки зрѣнія, одухотворить философскимъ разсмотрѣніемъ сочетаніе трехъ принципиально различныхъ родовъ явленій: объяснить глазъ, ухо... какъ органы зрительныхъ, слуховыхъ... ощущеній,

мозгъ — какъ органъ чувственнаго воспріятія и ассоціативнаго мышленія и т. д.

Могутъ указать, что съ исключеніемъ изъ психологіи отдѣловъ физики и соматологіи часть ея курса (именно, ученіе объ ощущеніи) окажется очень бѣдной по содержанію. Но легко видѣть, что перевѣсъ посторонняго психологіи содержанія надъ ея собственнымъ обуславливается только горькой необходимостью при 2-хъ недѣльныхъ урокахъ познакомить учениковъ попутно и съ естественно-научнымъ базисомъ нѣкоторыхъ душевныхъ явленій. Возьмемъ для примѣра зрительныя явленія. Не только можно, но даже безусловно нужно подробнѣе остановиться на классификаціи цвѣтовъ, явленіяхъ смѣшенія и контраста, куриной слѣпоты и дальтонизма, чтобы получилось хоть сколько-нибудь солидное основаніе для пониманія и критики теорій Гельмгольца и Геринга, уясненіе которыхъ въ воспитательномъ отношеніи является весьма цѣннымъ: на этихъ теоріяхъ можно легко познакомиться съ генезисомъ эмпирическихъ теорій вообще и съ различіемъ фізіологической и психологической отправной точки изслѣдованія въ нашей наукѣ. вмѣсто калейдоскопическаго соединенія трехъ разнородныхъ содержаній, которое теперь заполняетъ главу о зрѣніи мы получимъ при новой постановкѣ одухотворенную теорію совокупности зрительныхъ явленій. Какъ видно изъ этого примѣра, съ исключеніемъ физики и соматологіи изъ ученія объ ощущеніи, отнюдь не исключается, а, напротивъ, впервые дѣлается возможной систематическая разработка психологическаго матеріала. Пестрота содержанія учебниковъ психологіи вызвана только практической, а не принципіальной необходимостью.

Кромѣ такого отношенія между психологіей и соматологіей, гдѣ первая оказываетъ непосредственныя услуги второй, есть между ними и болѣе отдаленная, но тоже очень существенная связь. Понятія рефлекса, инстинкта, наслѣдственности, предрасположенія, самосохраненія и т. п. фигурируютъ въ психологіи, какъ послѣднія біологическія инстанціи, которыя проливаютъ свѣтъ на многіе факты и законы душевной жизни. Само собою понятно, что попутное объясненіе этихъ понятій при прохожденіи курса психологіи является нераціональнымъ не только практически, но и принципіально: часто объясняя другъ друга въ біологіи и выражая совмѣстно особенный характеръ законовъ

органической жизни, эти понятія при отрывочномъ сообщеніи о нихъ въ психологіи, съ трудомъ усваиваются и теряютъ свое значеніе показателей біологической научной точки зрѣнія, а такимъ образомъ ничего не объясняютъ и въ вопросѣ о характерѣ психологической законмѣрности. Между тѣмъ и въ элементарномъ курсѣ психологіи сообщаются свѣдѣнія, внутренній смыслъ которыхъ легко дѣлается доступнымъ только при пониманіи научной біологической точки зрѣнія. Такъ, процессы механической ассоціаціи и репродукціи человѣка, знакомаго съ біологической законмѣрностью, легко наводятъ на мысль объ ихъ родствѣ съ фізіологическими процессами, между тѣмъ какъ факты произвольнаго воспроизведенія категорически протестуютъ противъ причисленія ихъ къ типу органическихъ явленій; законы «физическихъ чувствъ» легко объясняются біологическими факторами, высшія же чувствованія требуютъ для своего объясненія культурно-исторической точки зрѣнія и т. д. При достаточномъ знакомствѣ учениковъ съ характеромъ законовъ, управляющихъ органической жизнью, явилась бы возможность провести это принципиальное различіе чувственнаго и одухотвореннаго, феноменовъ и актовъ, біологическаго и своеобразно-психологическаго почти по всей линіи изучаемыхъ явленій душевной жизни. А такое строгое обособленіе психологическихъ явленій и психической законмѣрности нужно считать одной изъ самыхъ идейныхъ задачъ при преподаваніи психологіи, такъ какъ только въ этомъ случаѣ кладется надежный фундаментъ для истинно научнаго отношенія къ крайнимъ теченіямъ философской мысли.

На основаніи приведенныхъ соображеній мы считаемъ цѣлесообразнымъ предварять курсъ психологіи курсомъ соматологіи, въ которомъ были бы систематически изложены не только научные факты изъ анатоміи и фізіологіи человѣка, но и основные принципы органической жизни вообще въ освѣщеніи современной науки. Потребность ко введенію такого курса въ одномъ изъ старшихъ классовъ гимназіи уже сознается; и, какъ показываетъ практика нѣкоторыхъ Московскихъ гимназій, преподаваніе соматологіи рационально реализуется только въ VII классѣ, никакъ не раньше. Чтобы использовать при преподаваніи психологіи сообщенныя ученикамъ свѣдѣнія по соматологіи, необходимо перенести курсъ психологіи изъ

VII класса въ VIII. То обстоятельство, что сейчасъ въ большинствѣ гимназій курсъ соматологіи можетъ быть введенъ только какъ необязательный, слѣдовательно, не весь классъ получить солидную подготовку по этому предмету, — не мѣняетъ дѣла по существу: наши доводы сохраняютъ силу по отношенію къ той части класса, которая получить, такимъ, образомъ возможность легче и глубже усвоить тѣ проблемы психологіи, которыя приходятъ въ соприкосновеніе съ данными соматологіи, а такихъ проблемъ довольно много.

IV. Психологія и русская словесность.

Вопросъ о связи психологіи съ изящной литературой у насъ въ Россіи можно считать даже моднымъ¹⁾. Вопросъ этотъ, несомнѣнно, весьма интересенъ, но онъ въ то же время и очень сложенъ, а поэтому и заслуживаетъ спеціального разсмотрѣнія. Въ намѣченные нами рамки данной статьи онъ никакъ не уложится; мы находимъ возможность здѣсь остановиться на немъ не больше, чѣмъ это необходимо для опредѣленія мѣста психологіи въ учебномъ планѣ.

Со стороны многихъ преподавателей словесниковъ-психологовъ²⁾ высказывается мнѣніе, что предварительная психологическая подготовка весьма плодотворно отзывается на усвоеніи учениками VIII класса произведеній изящной литературы: «обнаруживается болѣе глубокое, чѣмъ прежде, пониманіе внутренняго міра героев».³⁾ На первый взглядъ это утвержденіе кажется чуть ли не очевидной истиной, но при болѣе внимательномъ разсмотрѣніи въ немъ можно различить двѣ существенно различныя мысли: подъ «пониманіемъ внутренняго міра героев» можно разумѣть и пониманіе отдѣльныхъ сравнительно простыхъ переживаній героя и пониманіе характера героя въ цѣломъ. Первый смыслъ цитованнаго выше утвержденія неопровержимо вѣренъ, такъ какъ научная общая психологія занимается из-

1) Мы имѣемъ въ виду здѣсь то направленіе среди словесниковъ, общепризнаннымъ руководителемъ котораго можно считать Овсяннико-Куликовскаго.

2) См. «Результаты анкетъ» и докладъ г. Васильева въ «Приложеніи къ № 4 циркуляра».

3) Вопросы философіи и психологіи № 104, стран. 235.

слѣдованіемъ именно простыхъ душевныхъ переживаній; слѣдовательно, ея данныя можно примѣнить и къ анализу такихъ переживаній у литературныхъ героевъ; вторая мысль относится, повидимому, къ связи литературы съ «индивидуальной психологіей», которая въ гимназіи не преподается. Въ этомъ второмъ случаѣ «индивидуальная психологія» разъединяетъ между собою гимназическій курсъ психологіи и разборъ произведеній изящной литературы. Согласимся вмѣстѣ съ нѣкоторыми словесниками, что изящная литература является почти исключительнымъ источникомъ для индивидуальной психологіи, а выводы послѣдней, въ свою очередь, путеводными нитями для пониманія характера героевъ. Останется все же еще вопросъ объ отношеніи общей психологіи къ индивидуальной. Если мы еще разъ допустимъ, что на основаніи данныхъ общей психологіи путемъ ихъ синтеза въ будущемъ удастся построить индивидуальную психологію, то все же для настоящаго состоянія сбѣихъ названныхъ психологическихъ дисциплинъ остается въ силѣ утвержденіе, что изъ психическихъ элементовъ, которые служатъ предметомъ общей психологіи, нельзя посредствомъ простого складыванія получить сложныхъ переживаній, надъ которыми оперируетъ индивидуальная психологія:¹⁾ невыясненными остаются еще законы структуры этихъ сложныхъ переживаній. Поэтому индивидуальная психологія должна отправляться прямо отъ этихъ сложныхъ переживаній, какъ отъ единицъ второго порядка. Примѣромъ такого рода научной дисциплины можетъ служить біологія, которая принимаетъ клѣтки за единицы второго порядка и оперируетъ уже надъ ними, а не надъ ихъ составными веществами. Въ виду этихъ соображеній мы не можемъ согласиться съ тѣми словесниками, которые гимназическому курсу психологіи приписываютъ очень важное вспомогательное значеніе для психологическаго анализа литературныхъ типовъ, когда подъ этимъ послѣднимъ понимаютъ не разложеніе на элементы отдѣльныхъ переживаній, а объясненіе взаимной зависимости частичныхъ проявленій личности.

Итакъ возможно признать вѣрность цитованнаго нами выше утвержденія только въ первомъ смыслѣ, т.-е., что предвари-

¹⁾ См. по этому вопросу статью пр. Челпанова въ Вопросахъ философіи и психологіи за 1911 годъ.

тельное знакомство съ курсомъ общей психологіи дѣлаетъ доступнымъ для учениковъ VIII класса разборъ отдѣльныхъ переживаній. Но если мы взглянемъ въ сущность такого психологическаго разбора, то увидимъ, что онъ къ словестности, собственно, не имѣетъ никакого прямого отношенія. Дѣйствительно, если ученикъ отмѣчаетъ въ разбираемомъ имъ переживаніи героя, напримѣръ, ассоціативную связь представленій, преобладаніе той или иной группы образовъ, связь чувствованія съ его выраженіемъ, составныя части и ходъ волевого процесса и т. п., — то все это ни что иное, какъ психологическія упражненія. Поэтому мы утверждаемъ, что знакомство съ произведеніями изящной литературы можетъ имѣть большое вспомогательное значеніе для преподаванія курса психологіи, но не наоборотъ.

Вполнѣ естественно, что ученики даже по собственной инициативѣ съ интересомъ останавливаются на тѣхъ мѣстахъ изъ читаемыхъ ими литературныхъ произведеній, которыя ярко иллюстрируютъ положенія общей психологіи. И этотъ интересъ преподаватель психологіи долженъ использовать какъ въ цѣляхъ иллюстраціи своихъ положеній, такъ и для упражненія учениковъ въ психологическомъ анализѣ, и вотъ почему. Тѣ примѣры, которые подбираются или придумываются психологомъ для того, чтобы дать наглядное представленіе о разсматриваемыхъ душевныхъ состояніяхъ часто очень рельефно выдѣляютъ существенныя отличительныя черты этихъ состояній сознанія. Благодаря такимъ примѣрамъ, первое впечатлѣніе бываетъ сильнымъ и плодотворнымъ, такъ какъ вниманіе сосредоточивается всецѣло на новомъ явленіи по существу. Но за этой первой стадіей (пониманія) слѣдуетъ вторая, когда ученикъ пытается субсуммировать данныя своего прежняго внутренняго опыта подъ вновь полученное понятіе (стадія ориентированія); на этой стадіи усвоенія ясно чувствуется нѣкоторая искусственность выбраннаго примѣра: такихъ упрощенныхъ, чистыхъ образцовъ описаннаго состоянія внутренній опытъ не знаетъ. Въ результатѣ — нѣкоторая растерянность у тѣхъ, кто стремится приобрести вновь образовавшееся понятіе въ полную духовную собственность. Раздаются вопросы, ошибочность которыхъ часто и выдаетъ умственную растерянность учениковъ. Чтобы помочь дѣлу, цѣлесообразно первый, всегда въ той или иной мѣрѣ схематичный примѣръ сопровождать другими, отъ которыхъ вѣяло бы

большей жизненной правдой. (Хорошо известно, что непосредственное самонаблюдение в собственном смысле слова невозможно, а свидетельства памяти весьма недостоверны. Поэтому приходится искать психологический материал для научного исследования вне сферы собственного наблюдения). Неистощимым источником взятых как бы непосредственно (такое получается впечатленье) из внутренней жизни и в то же время доступных для объективного рассмотренья примѣровъ является изящная литература¹⁾. Дѣло преподавателя психологии развивать на этихъ образцахъ данную уже схему того или иного вида психическихъ переживаній и на разновидностяхъ отнѣнить характерные признаки вида.

Дальше преподавателю психологии ставятъ въ обязанность приучить учениковъ къ самонаблюденію, подѣ которымъ приходится понимать здѣсь главнымъ образомъ психологическій анализъ. Для этой цѣли при преподаваніи психологии мало указывать на условія, при наличности которыхъ въ нашемъ сознаніи возникаетъ то или другое состояніе, и на правила, которыми нужно руководствоваться при критическомъ наблюденіи этого душевнаго процесса, точно такъ же, какъ преподаватель математики не ограничивается указаніемъ на возможные комбинаціи данныхъ и приемы ихъ сопоставленія: необходимо выучивать психологическому анализу, какъ выучиваютъ рѣшенію математическихъ задачъ, т. е. посредствомъ упражненій. А единственнымъ подходящимъ матеріаломъ для такого рода психологическихъ упражненій, на основаніи сказаннаго раньше, являются такіе образцы изъ произведеній изящной литературы, въ которыхъ объективировались глубокія и разностороннія наблюденія поэта надъ нашей внутренней дѣйствительностью.²⁾

¹⁾ На важную роль разбора литературныхъ образцовъ при преподаваніи психологии указывалъ на съѣздѣ по педагогической психологии г. Ольденбургъ. Мы далеки только отъ того, чтобы строить все преподаваніе психологии исключительно на разборѣ произведеній изящной литературы.

²⁾ Эту же мысль, собственно, проводитъ и г. Копоровъ въ своемъ докладѣ на упомянутомъ съѣздѣ, какъ можно видѣть изъ слѣдующаго отрывка: «необходимо самихъ учащихся ввести въ процессъ наблюденія и самонаблюденія, надо сблизить книгу съ жизнью, сдѣлать преподаваніе психологии нагляднымъ, въ широкомъ смыслѣ слова, раскрыть психическіе процессы передъ глазами учащихся, сосредоточить ихъ вниманіе не столько на описаніяхъ душевныхъ процессовъ, сколько на самихъ процессахъ». Только

Цѣнность литературнаго матеріала для нагляднаго изученія высшихъ духовныхъ процессовъ и для развитія самонаблюденія мы считаемъ неспоримой. Остается только вопросъ о практической сторонѣ дѣла: при какихъ условіяхъ рационально реализуются иллюстрація и аналитическій разборъ душевныхъ состояній? — классный опытъ показываетъ, что несравненно цѣлесообразнѣе брать матерьялъ изъ знакомыхъ уже ученикамъ литературныхъ произведеній. И это вполне понятно. Въ такомъ случаѣ для ученика значительно облегчается предварительная, иногда очень трудная работа запоминанія приводимаго отрывка, поэтому ему легче отдаться исключительно чисто психологическому разсмотрѣнію этого отрывка. Такъ какъ для такого спеціальнаго разсмотрѣнія требуется большое умственное напряженіе, то необходимость черной работы запоминанія слѣдуетъ считать большимъ минусомъ. Конечно, можно возразить, что ни тщательный разборъ литературныхъ произведеній на урокахъ русскаго языка, ни систематическое чтеніе дома не гарантируютъ намъ у учениковъ болѣе или менѣе точнаго запоминанія отдѣльныхъ мѣстъ. Приходится наблюдать, однако, что даже возможность только приблизительной локализациі приводимаго отрывка среди другаго содержанія знакомаго литературнаго произведенія замѣтно повышаетъ у учениковъ интересъ ко психологическому анализу этого отрывка и, въ результатѣ, дѣлаетъ этотъ анализъ болѣе продуктивнымъ. А тщательный разборъ литературныхъ произведеній при прохожденіи курса словесности приводитъ учениковъ къ болѣе близкому знакомству, чѣмъ только что указанное, съ содержаніемъ ихъ, часто же и къ довольно точному запоминанію именно цѣнныхъ съ психологической точки зрѣнія мѣстъ. Отсюда слѣдуетъ, что предварительные уроки словесности могутъ оказать преподаванію психологіи очень большую услугу. Между тѣмъ сейчасъ ихъ использовать не удастся, такъ какъ изученіе произведеній новаго періода русской литературы, обыкновенно, начинается только во второмъ учебномъ полугодіи VII класса, когда психологъ занимается уже отдѣлами

г. Копоровъ предлагаетъ для указанной цѣли не разбирать отдѣльныя переживанія, а вызывать ихъ при помощи классныхъ экспериментовъ. Нецѣлесообразность такихъ экспериментовъ легко наблюдать при ихъ производствѣ: вниманіе учениковъ больше сосредоточивается на самомъ экспериментѣ, чѣмъ на вызываемыхъ имъ переживаніяхъ.

чувства и воли. Совсѣмъ другая картина къ концу перваго полугодія въ VIII классѣ, когда, приблизительно, требуется уже въ значительной мѣрѣ помощь литературы. Къ этому времени ученики успѣваютъ познакомиться съ произведеніями Пушкина, Лермонтова, Гоголя; въ началѣ втораго полугодія проходятъ Тургенева и Гончарова, къ концу года они иногда знакомятся даже съ сочиненіями Толстого и Достоевскаго. Изъ произведеній перечисленныхъ авторовъ можно извлечь очень богатый матеріалъ для психологическихъ иллюстрацій и упражненій. Только въ рѣдкихъ случаяхъ является необходимость обращаться къ помощи другихъ писателей. Да и это не страшно въ VIII классѣ: ученики вообще умѣютъ читать литературныя произведенія, можно апеллировать къ ихъ зрѣлости въ этомъ отношеніи. Важно, что наглядному изученію высшихъ душевныхъ процессовъ можно положить прочное основаніе, а случайные пробѣлы заполняются легко посредствомъ самостоятельной работы учениковъ и болѣе внимательнаго отношенія къ нимъ учителя. Какъ мы видимъ, отношеніе курсовъ психологіи и русской литературы таково, что наиболѣе цѣлесообразно проходить психологію не въ VII, а въ VIII классѣ.

Что касается теоріи словесности, то и ея отношеніе къ психологіи не противорѣчитъ нашему плану. Знанія учениковъ по психологіи могутъ быть использованы для курса теоріи словесности главнымъ образомъ при прохожденіи отдѣла о поэзіи; ученіе же о слогѣ носить чисто внѣшній характеръ. Ко второй половинѣ учебнаго года, на которую приходится эта часть курса теоріи словесности, ученики VIII класса могутъ быть знакомы уже со значительной частью психологическаго ученія объ интеллектѣ, въ началѣ втораго полугодія приходится и отдѣлъ о чувствахъ. Въ такомъ случаѣ легко можно согласовать оба курса, распредѣлить ихъ по времени и по содержанію такъ, что свѣдѣнія изъ курса психологіи послужатъ базисомъ для изученія теоріи художественнаго творчества.

Есть еще указанія со стороны словесниковъ на вспомогательную роль психологіи для курса русской словесности, а именно: по мнѣнію нѣкоторыхъ, разборъ литературныхъ произведеній и пониманіе теоріи словесности значительно облегчается, благодаря знакомству учениковъ съ психологическими терминами. Дѣйствительно, и въ томъ и въ другомъ случаѣ приходится говорить о представле-

ніяхъ, понятіяхъ, сужденіяхъ, чувствованіяхъ, желаніяхъ, на-мѣреніяхъ и т. д.; нельзя не согласиться съ тѣмъ, что употребле-ніе этихъ терминовъ безъ предварительнаго психологическаго объясненія ихъ нераціонально, а попутное объясненіе ихъ на урокахъ словесности должно очень тормозить дѣло преподаванія этой послѣдней: «теперь часто достаточно нѣсколькихъ словъ тамъ, гдѣ прежде тратился цѣлый урокъ»¹⁾, — такъ усчитываетъ одинъ словесникъ значеніе для его предмета предварительнаго знакомства съ психологическими терминами. Поэтому мы находимъ желательнымъ предварять курсъ новой литературы и теоріи словесности характеристикой описательно-психологическаго содержанія. Это психологическое введеніе тогда придется помѣстить въ началѣ курса VII класса. Но мѣсто и назначеніе этой части психологіи мы выяснимъ сейчасъ болѣе подробно при разсмотрѣннн связи между курсами психологіи и логики.

V. Психологія и логика.

На первыхъ же урокахъ при преподаваніи психологіи обнаруживается большое неудобство теперешняго ея положенія въ гимназической программѣ. Приходится говорить о предметѣ, объ источникахъ и методахъ психологіи передъ аудиторіей, которая собственно, не имѣетъ понятія о наукѣ вообще; необходимо подробно разобрать вопросъ объ особенностяхъ внутренняго опыта; объ отличительныхъ чертахъ психологическаго эксперимента по сравненію съ естественно-научнымъ, а между тѣмъ ученики не имѣютъ даже общаго представленія объ эмпирическомъ направленіи научной мысли. Въ силу такого положенія вещей съ самаго начала курсъ психологіи приводитъ въ смущеніе особенно хорошихъ учениковъ, которые привыкли къ отчетливымъ представленіямъ и къ обоснованнымъ выводамъ и которымъ въ данномъ случаѣ, и при большой затратѣ времени и умственной энергіи, удастся одолѣть указанные отдѣлы психологіи только весьма поверхностно. Въ результатъ — падаетъ интересъ къ предмету, какъ къ стройному научному цѣлому. Этотъ пробѣлъ замѣтно отражается и потомъ на работѣ учениковъ, особенно при оцѣнкѣ тѣхъ классическихъ экспериментовъ, на необходимость демон-

¹ Вопросы философіи и психологіи, № 104, стран. 248.

стрированія которыхъ мы уже указывали раньше. Вслѣдствіе этого закрывается возможность освѣтить какъ слѣдуетъ сущность такъ называемой «экспериментальной психологіи». А пониманіе этого теченія научной психологической мысли имѣеть очень большое образовательное значеніе.

Кромѣ этихъ специальныхъ пробѣловъ, на преподаваніи психологіи очень отражается отсутствіе у учениковъ умѣнья точно выражаться и тщательно слѣдить за собственной мыслью. Хорошо извѣстно, какъ еще неустойчива психологическая терминологія и какъ, съ другой стороны, важно строго держаться разъ принятаго значенія. Стоитъ вспомнить, хотя бы о терминѣ, «представленія», чтобы понять, какая путаница можетъ получиться при неосторожномъ обращеніи съ нимъ. Вслѣдствіе недостатка подготовки по логикѣ ученики также смѣшиваютъ часто принципиально различныя понятія, не обращаютъ вниманія на внутреннюю связь отдѣльныхъ явленій, не имѣють привычки къ систематическимъ построеніямъ и т. п. На ученическихъ работахъ по психологіи въ особенности легко убѣдиться во всѣхъ этихъ недочетахъ. Какъ только дается тема описательно-психологическаго содержанія, гдѣ требуется подробный анализъ и послѣдовательный синтезъ, работы исполняются въ громадномъ большинствѣ случаевъ поверхностно и нескладно, такъ какъ чисто психологическая точка зрѣнія, какъ мало привычная, требуетъ болѣе высокой степени развитія логическаго мышленія, которой можно было бы, однако, достигнуть посредствомъ логическихъ упражненій.

И логика, слѣдовательно, имѣеть вспомогательное значеніе для психологіи, ее нужно, значитъ, предпосылать курсу психологіи, т.-е., въ переводѣ на практическую почву, перенести въ VII классъ на мѣсто психологіи, которая займетъ ея часы въ VIII классѣ.

Но противъ этого раздаются возраженія. Указываютъ прежде всего на то, что при изученіи логики бываетъ необходимо дѣлать экскурсы въ область психологіи. Нельзя не согласиться, что приступать къ разсмотрѣнію понятій и сужденій въ логикѣ безъ предварительной описательно-психологической характеристики различныхъ группъ психическихъ явленій вообще и мышленія въ частности было бы не менѣе ошибочно, чѣмъ приступать къ изученію методовъ психологіи безъ предварительнаго озна-

комленія съ методами научнаго изслѣдованія. Нужно отмѣтить, однако, очень существенную въ практическомъ отношеніи разницу этихъ двухъ предпосылокъ. Психологія опирается прежде всего непосредственно на ученіе объ индукціи, т.-е. на заключительныя главы логики, а эти послѣднія въ свою очередь не могутъ быть научно изложены безъ ссылокъ на ученіе объ умозаключеніи, сужденіи, понятіи — другими словами, безъ ссылокъ на курсъ дедуктивной логики: психологія требуетъ, такимъ образомъ, основательнаго знанія всего курса логики. Совсѣмъ иначе обстоитъ дѣло съ психологическимъ введеніемъ въ логику. Описать различные классы психическихъ явленій можно и не вдаваясь въ изложеніе генезиса этихъ явленій, ихъ взаимной связи, зависимости отъ фізіологическихъ процессовъ и т. п., т.-е. можно излагать самостоятельно характеристику душевныхъ явленій, не предваряя ее изученіемъ законовъ, управляющихъ этими явленіями. Отъ такого изолированія отнюдь не пострадаютъ ни научность, ни доступность изложенія обѣихъ частей психологіи, какъ въ этомъ легко убѣдиться, напримѣръ, на учебникѣ философской пропедевтики Höffler'a, очень принятомъ въ Австріи. Итакъ, необходимость дѣлать экскурсы въ область психологіи не можетъ быть серіознымъ препятствіемъ для перенесенія логики въ VII классъ. Теперь остается еще указать на соображенія въ пользу перенесенія логики въ VII классъ независимо отъ психологіи.

VI. Положеніе логики въ VII классѣ.

Противники перенесенія логики въ VII классъ любятъ говорить о трудности усвоенія логики: она «трудна и требуетъ особой конкретизаціи своихъ положеній»¹⁾, — на это само собой напрашивается возраженіе, что трудность не порокъ съ воспитательной точки зрѣнія, если подъ трудностью разумѣютъ требованіе продуктивной напряженной умственной дѣятельности. Если же подъ этимъ понимаютъ недоступность предмета на данной ступени духовнаго развитія, то трудность въ этомъ послѣднемъ смыслѣ безусловно не можетъ имѣть мѣста въ VII классѣ гимназіи по отношенію къ логикѣ. Такъ называемая «отвлеченность» логики не можетъ запугать учениковъ этого класса, такъ

¹⁾ Вопросы философіи и психологіи, № 104, стр. 253.

какъ они усваиваютъ курсъ тригонометріи и заканчиваютъ курсъ алгебры: математики вѣдь не жалуются на общую неуспѣшность при прохожденіи этихъ курсовъ. Между математикой и логикой постоянно проводятъ аналогію по отношенію къ ихъ содержанію. Мы убѣждены, что аналогію необходимо распространить и на преподаваніе этихъ предметовъ. Преподаваніе логики не должно ограничиваться теоретическимъ изложеніемъ нормъ правильнаго мышленія, оно должно въ широкихъ размѣрахъ практиковать рѣшеніе задачъ, какъ это дѣлаетъ математика. Мы сказали бы даже, что логика гораздо больше, чѣмъ математика, обязана сосредоточиваться на примѣненіи своихъ правилъ къ частнымъ случаямъ, если она хочетъ имѣть воспитательное значеніе, — и вотъ почему. Теоретическая часть въ математикѣ сама себя оправдываетъ логической непрерывностью своихъ положеній: одно вытекаетъ изъ другого, а все вмѣстѣ представляетъ собою послѣдовательное систематическое цѣлое. Не то въ логикѣ: какъ ни очевидны ея положенія въ отдѣльности, усвоеніе ея совокупностей (правила опредѣленія, дѣленія и т. п.) нерѣдко (рѣчь идетъ о гимназическомъ курсѣ) прибѣгаетъ къ помощи памяти, и пользуется даже искусственными приѣмами (Barbara, Celarent и т. п.) Едва ли можно считать благодарной задачей преподаванія логики, да еще въ самыхъ старшихъ классахъ, упражненіе механической памяти. Въ такомъ случаѣ центръ тяжести самъ собою перемѣщается на примѣненіе заученныхъ правилъ къ практикѣ мышленія. Собственно, весь смыслъ преподаванія логики въ гимназіи именно въ томъ и заключается, чтобы научить учениковъ рѣшать логическія задачи, — не смущаться, значить, нужно необходимостью «особой конкретизаціи» положеній логики, а на ней то и строить все преподаваніе.

До извѣстной степени убѣдительнымъ приходится считать одно возможное возраженіе противъ перенесенія логики въ VII классъ. Въ воспитательномъ отношеніи безукоризненнымъ является требованіе, чтобы преподаваніе логики въ гимназіи опиралось главнымъ образомъ, если не исключительно, на свѣдѣнія, полученныя здѣсь же въ предыдущихъ классахъ: вѣдь только по отношенію къ этому содержанію учитель можетъ предполагать у большинства учениковъ наличность правильныхъ и отчетливыхъ представлений. Кромѣ того, нельзя не видѣть положительнаго воспитательнаго вліянія и въ томъ, что содержанія различныхъ

предметовъ гимназическаго курса, до сихъ поръ не имѣвшія ничего общаго другъ съ другомъ, здѣсь соединяются подъ одной точкой зрѣнія: благодаря этому становится очевидной однородность сферы духовныхъ интересовъ, кристаллизуется философское отношеніе единой отвлеченной мысли къ ея разнообразному конкретному содержанію. Разумѣется, желательно, чтобы возможно большее число свѣдѣній, приобретенныхъ въ гимназіи, прошло чрезъ этотъ фокусъ теоретическаго мышленія, слѣдовательно, желательно отодвинуть логику къ концу гимназическаго курса. Но нужно помнить, что преподаваніе логики ставить себѣ задачей не формальное разсмотрѣніе всего знакомаго изъ другихъ предметовъ: оно пользуется знакомымъ научнымъ содержаніемъ только для иллюстраціи своихъ положеній и для упражненія учениковъ въ примѣненіи правилъ, слѣдовательно, смотреть на него не какъ на цѣль, а какъ на средство. Въ такомъ случаѣ приходится заботиться только о томъ, чтобы матеріала было достаточно. Гимназистъ же VII класса располагаетъ уже значительнымъ запасомъ свѣдѣній изъ разныхъ областей знанія: математика, языки, естественныя науки, исторія знакомы настолько, что могутъ доставить самыя разнородныя образцы какъ для иллюстрацій, такъ и для упражненій.

VII. Логика какъ вспомогательный предметъ.

Мы разсмотрѣли возраженія противъ перенесенія логики въ VII классъ изъ VIII и нашли ихъ несостоятельными. Теперь укажемъ на тотъ пунктъ, который, повидимому, долженъ получиться при новомъ положеніи этого курса философской пропедевтики. Теперешнее положеніе логики, въ самомъ концѣ гимназическаго курса, не позволяетъ использовать еще въ гимназіи тѣ матеріальные и формальные воспитательные результаты, которые должны получиться при правильной ея постановкѣ какъ практической научной дисциплины, и объ этомъ слѣдуетъ пожалѣть. Мы уже видѣли, какія большія услуги можетъ оказать предварительное изученіе логики усвоенію психологіи: систематическія свѣдѣнія объ индукціи и умънѣе точно выражаться и слѣдить за ходомъ собственной мысли — необходимыя условія успѣшнаго прохожденія психологіи. Дальше, словесники жалуются на неумѣнье гимназистовъ и въ VIII классѣ системати-

чески распредѣлять свои свѣдѣнія и точно выражать свои мысли и указываютъ на желательность основательной логической тренировки. Курсъ теоріи словесности въ своей первой части (ученіе о слогѣ) постоянно долженъ дѣлать отступленія въ область дедуктивной логики. И всѣ другіе предметы VIII класса, благодаря предварительному изученію логики, могли бы получить возможность развить принципіальную сторону ихъ научной позиціи: познакомить со своими методами изслѣдованія, объяснить степень достовѣрности получаемыхъ при помощи этихъ пріемовъ научныхъ данныхъ и строго разграничить свою точку зрѣнія отъ таковой родственныхъ по содержанію научныхъ дисциплинъ (напр.: физика, фізіологія и психологія). Дѣлать подобнаго рода отступленія отъ изложенія предмета каждой науки въ область ея самопознанія какъ нельзя болѣе цѣлесообразно на той стадіи умственнаго развитія и при томъ направленіи духовныхъ запросовъ, когда происходитъ выборъ факультета, а иногда даже предмета для дальнѣйшихъ — спеціальныхъ занятій. Служебная роль логики одна изъ самыхъ благодарныхъ, а поэтому и слѣдуетъ обезпечить этой наукѣ широкую возможность играть ея роль въ гимназіи, что легко достигается перенесеніемъ логики въ VIII классъ.

VIII. Заключение.

Такое соотвѣтствіе между кругомъ интересовъ ученика и характеромъ изучаемаго имъ предмета получится благодаря новому распредѣленію курсовъ философской пропедевтики прежде всего по отношенію къ ней самой. Дѣйствительно, приступая къ изученію той или иной философской науки естественно ориентироваться въ томъ содержаніи, надъ которымъ оперируетъ эта наука. А всѣ философскія науки оперируютъ надъ содержаніемъ душевной жизни въ собственномъ смыслѣ этого слова. Поэтому психологическое введеніе описательнаго характера всегда кстати, каково бы ни было дальнѣйшее распредѣленіе курсовъ философіи. Ученику VII класса она объяснитъ въ общихъ чертахъ не только составъ душевныхъ переживаній, которыя ему предстоитъ изучать съ разныхъ точекъ зрѣнія, но и составъ самой философской пропедевтики; оно удовлетворитъ его естественной потребности знать, чѣмъ именно ему придется заниматься. Дальше, занятія логикой въ VII классѣ въ значительной мѣрѣ гармони-

руютъ съ
ковъ въ эт
и домашне
метрии и а
ное напряж
опредѣляет
логикой ка
скому напр
формъ дѣят
близкаго ок
мость само
спективная
ученикъ VI
совъ, къ кот
чаевъ наивн
ективные пе
не были пр
вается онъ
скаго харак
преподавате
только хоро
передъ нимъ
къ психолог

къ во

Методичес
началась ср
стощее врем
дѣленныхъ и
требуетъ еще
положеніи на
подаванія вт
чтобы оно, об
держаніе ду
характера, р

руютъ съ общимъ направлениемъ учебной дѣятельности учениковъ въ этомъ классѣ. Въдѣ очень существенная доля классной и домашней работы учениковъ состоитъ въ изученіи тригонометрии и алгебры. Для этой работы требуется большое умственное напряженіе со стороны учениковъ, которое раньше или позже опредѣляетъ и направление учебныхъ интересовъ класса. Занятія логикой какъ нельзя лучше соотвѣтствуютъ этому математическому направленію мысли и по характеру содержанія, и по формѣ дѣятельности. Наконецъ, въ VIII классѣ, когда въ виду близкаго окончанія гимназіи передъ юношей встаетъ необходимость самоопредѣленія, его уму и сердцу ближе узко интроспективная сфера духовныхъ запросовъ: съ интересомъ слѣдить ученикъ VIII класса за научнымъ объясненіемъ тѣхъ процессовъ, къ которымъ онъ до этого относился въ большинствѣ случаевъ наивно; настойчиво анатомируетъ онъ тѣ сложныя субъективныя переживанія, которыя до сихъ поръ владѣли имъ, но не были предметомъ объективнаго изученія, чутко прислушивается онъ къ голосу науки даже въ вопросахъ общефилософскаго характера (о свободѣ воли, безсмертіи и т. п.), — передъ преподавателемъ философской пропедевтики въ VIII классѣ не только хорошо подготовленная и достаточно развитая аудиторія, передъ нимъ, кромѣ того, аудиторія съ повышеннымъ интересомъ къ психологическимъ проблемамъ.

Александръ Болтуновъ