

## *Наследие*

**Константин Дмитриевич Ушинский — фигура в истории педагогики, которая в представлении не нуждается. Вряд ли найдётся отечественный педагог, не соприкасавшийся с его трудами во время учёбы, при написании диплома или диссертации, читая сказки детям и внукам.**

**Творчество К.Д. Ушинского — разностороннее и многогранное. Перечитывая Ушинского заново, обязательно встречаешь фразы, которые видишь как в первый раз, которые настолько актуальны и созвучны сегодняшнему дню, что испытываешь удивление — а не современник ли это?**

**И только по стилю, речевым оборотам, по упоминанию событий и персонажей понимаешь, что сказано это без малого полтора века назад.**

**Вот такая «машина времени» увлекает нас в Россию эпохи отмены крепостного права, когда впервые встал вопрос о народной школе. В эпоху, когда ещё не существовало систематического педагогического образования, когда педагогику преподавали, по словам Константина Дмитриевича, «в узком смысле» как свод правил и предписаний, в большинстве своём переложённых с немецкого. В эпоху, когда психология делала первые шаги на пути к практике, а большинство её описаний носили теоретический, умозрительный характер. Во времена, когда каждый педагог должен был сам выбирать для себя круг чтения, наиболее, как ему казалось, потребный для целей воспитания.**

**Ещё только предстоят научные открытия, которые воспринимаются нами как сами собой разумеющиеся: принципы работы мозга, закономерности психофизиологического и психического развития, расшифровка генома человека. И это не говоря о технологиях, позволяющих мгновенно общаться людям в разных концах земного шара, а за сутки совершать кругосветное путешествие.**

**А во времена, когда творил Ушинский, мыслители могли только мечтать об этом.**

**Но, как справедливо замечает Константин Дмитриевич, все блага цивилизации — ничто, если цель воспитания будет состоять исключительно в достижении материального положения, позволяющего иметь эти блага с избытком.**

**И сегодня так же актуально звучат слова Ушинского о необходимости использовать в педагогике достижения всего спектра наук о человеке. А для этого необходимо, чтобы они были переосмыслены в плане их ценности для педагогики. Это**

значит, что история должна становиться не сборником дат и событий, а описанием жизни людей в разных культурах и обществах, география рассказывать о земле как об обиталище человека, литература — о людских намерениях, делах и проблемах. Точно так же и педагог должен владеть всем мыслимым кругом антропологических познаний, которые открывают перед ним ученика — человека, обладающего психикой и физиологией как единым целым, что позволяет понять законы, по которым он учится и проживает школьную жизнь.

Осмысление педагогической пользы Константин Дмитриевич полагает важнейшим делом, так как уже в то время он сталкивается с опасностью (а мы уже видим её воочию) бездумного и избыточного переполнения умов учащихся сведениями, которые никакого практического смысла не имеют.

Есть и ещё много другого, на что хочется предварительно обратить внимание. Но мы останавливаемся в этом желании, предоставив читателю сделать собственные выводы непосредственно из авторского текста. Во всяком случае, надеемся, что читающий получит не только представление об эпохе и педагогических идеях автора, но и эстетическое удовольствие от полёта мысли и оригинальных рассуждений на, казалось бы, хрестоматийные темы (чего стоит, например, пассаж о педагогических ошибках Сенеки в воспитании Нерона).

В этом, по нашему мнению, также проявляется педагогический талант К.Д. Ушинского — умение увлечь за собой даже в таком, на первый взгляд, малопривлекательном тексте, как предисловие к книге.

Текст даётся с рядом сокращений, которые сделаны нами в случаях, когда цитаты из приводимых Ушинским авторов слишком пространны, так же, как и полемика с изложенными в них идеями. Но эти сокращения никоим образом не касаются высказываемых идей. Также нами опущены абзацы, в которых описывается размещение по главам и томам основного текста. Перевод встречающихся латинских понятий даётся в скобках непосредственно за ними. Краткие сведения об учёных, на идеи которых ссылается автор, приводятся в сносках.

*Предисловие подготовил В.Я. Коновалов,  
кандидат психологических наук*

# Предисловие к книге «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»

К.Д. Ушинский

**И**скусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом лёгким, и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует **терпения**; некоторые думают, что для него нужны **врождённая способность и умение**, т.е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врождённой способности и навыка, необходимы ещё и специальные **знания**, хотя многочисленные педагогические блуждания наши и могли бы всех убедить в этом.

Но разве есть **специальная наука воспитания**? Отвечать на этот вопрос положительно или отрицательно можно, только определив прежде, что мы разумеем вообще под словом **наука**. Если мы возьмём это слово в его общенародном употреблении, тогда и процесс изучения всякого мастерства будет наукою; если же под именем науки мы будем понимать объективное, более или менее полное и организованное изложение законов тех или других явлений, относящихся к одному предмету или к предметам одного рода, то ясно, что в таком смысле предметами науки могут быть только или явления природы, или явления души человеческой, или, наконец, математические отношения и формы, существующие также вне человеческого произвола. Но ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в этом строгом смысле, а только искусствами, имеющими своею целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность — будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека. Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего ещё нет, и перед ним в будущем несётся цель и идеал его творчества. Всякое искусство, конечно, может иметь свою теорию; но теория искусства — не наука; теория не излагает законов существующих уже явлений и отношений, но предписывает правила для практической деятельности, почерпая основания для этих правил в науке...

Вот почему мы будем называть педагогику искусством, а не наукой воспитания.

Мы не придаём педагогике эпитета высшего искусства, потому что самое слово — искусство — уже отличает её от ремесла. Всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека, т.е. тем потребностям, которые принадлежат исключительно человеку и составляют исключительные черты его природы, есть уже искусство. В этом смысле педагогика будет, конечно, первым, высшим из искусств, потому что она стремится удовлетворить величайшую из потребностей человека и человечества — их стремление к усовершенствованию в самой человеческой природе: не к выражению совершенства на полотне или в мраморе, но к усовершенствованию самой природы человека — его души и тела; а вечно предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек.

Из сказанного вытекает уже само собою, что педагогика не есть собрание положений науки, но только собрание правил воспитательной деятельности. Таким собранием правил или педагогических рецептов, соответствующим в медицине терапии, являются действительно все немецкие педагогики, всегда выражающиеся «в повелительном наклонении»...

Но как было бы совершенно нелепо для медиков ограничиться изучением одной терапии, так было бы нелепо для тех, кто хочет посвятить себя воспитательной деятельности, ограничиться изучением одной педагогики в смысле собрания правил воспитания. Что сказали бы вы о человеке, кото-

рый, не зная ни анатомии, ни физиологии, ни патологии, не говоря уже о физике, химии и естественных науках, изучил бы одну терапию и лечил бы по её рецептам, то же почти можете высказать и о человеке, который изучил бы только одни правила воспитания, обыкновенно излагаемые в педагогиках, и соображался бы в своей воспитательной деятельности с одними этими правилами. И как мы не называем медиком того, кто знает только «лечебники» и даже лечит по «Другу Здравия» и тому подобным собраниям рецептов и медицинских советов, то точно так же не можем мы назвать педагогом того, кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещёнными в этих «педагогиках», не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых, быть может, основаны эти правила и наставления. Но так как педагогика не имеет у себя термина, соответствующего медицинской терапии, то нам придётся прибегнуть к приёму, обыкновенному в тождественных случаях, а именно — различать **педагогику в обширном смысле** как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, **от педагогики в тесном смысле** как собрания воспитательных правил.

Но в каком же отношении находятся обе эти педагогики? «В мастерствах несложных, — говорит Милль, — можно изучить одни правила: но в сложных науках жизни (слово «наука» здесь употреблено некстати) приходится постоянно возвращаться к законам науки, на которых эти правила основаны». К этим сложным искусствам, без сомнения, должно

быть причислено и искусство воспитания, едва ли не самое сложное из искусств.

«Отношение, в котором правила искусства стоят к положениям науки,— продолжает тот же писатель,— может быть так очерчено. Искусство предлагает самому себе какую-нибудь цель, которая должна быть достигнута, определяет эту цель и передаёт её науке. Получив эту задачу, наука рассматривает и изучает её, как явление или как следствие и, изучив причины и условия этого явления, передаёт обратно искусству, с теоремой комбинации обстоятельств (условий), которыми это следствие может быть произведено. Искусство тогда исследует эти комбинации обстоятельств и <...> признаёт цель достижимой или нет. Единственная из посылок, доставляемых науке, есть оригинальная главная посылка, утверждающая, что достижение данной цели желательно. Наука же сообщает искусству положение, что при исполнении данных действий цель будет достигнута, а искусство превращает теоремы науки, если цель оказывается достижимой, в правила и наставления»<sup>1</sup>.

Но откуда же искусство берёт цель для своей деятельности и на каком основании признаёт достижение её желательным и определяет относительную важность различных целей, признанных достижимыми? Здесь Милль <...> про-

ектирует особую науку целей, или телеологию, как он её называет, и вообще науку жизни, которая <...> ещё должна быть создана, и называет эту будущую науку важнейшею из всех наук. В этом случае, очевидно, Милль <...> противоречит тому определению науки, которое сам же сделал, назвав её изучением «существования, сосуществования и последовательности явлений», уже существующих, а не тех, которые ещё не существуют, а только желательны. Он хочет везде поставить науку на первое место; но сила вещей невольно выдвигает вперёд жизнь, показывая, что не наука должна указывать окончательные цели жизни, а жизнь указывает практические цели и самой науке. Это верное практическое чувство британца заставляет <...> и других учёных той же партии часто впадать в противоречия с собственными своими теориями, чтобы обезопасить жизнь от вредных влияний односторонности, свойственной всякой теории и необходимой для хода науки... Германский учёный не сделал бы такого промаха: он остался бы верен своей теории — и утонул бы вместе с нею. Причина таких противоречий та же, которая за 200 лет до Бокля<sup>2</sup>, Милля, Бэна<sup>3</sup> побудила Декарта<sup>4</sup>, приготавливаясь к своему труду, обезопасить от своего, всё опрокидывающего скептицизма один уголок жизни, где сам мыслитель мог бы жить, пока наука пе-

К.Д. Ушинский

Предисловие к книге «Человек как предмет предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»

<sup>1</sup> Милль Джон Стюарт — английский мыслитель и экономист, представитель эмпирической философской школы. Ушинский ссылается здесь на его труд «Система Логики».

<sup>2</sup> Бокль Генри Томас — английский историк, автор «Истории цивилизации в Англии» об истории умственного развития.

<sup>3</sup> Бэн Александр — шотландский философ, психолог и педагог, представитель ассоциативной психологии. Полагал неразрывной связь между психическими явлениями и физиологическими процессами.

<sup>4</sup> Декарт Рене — французский математик, физик и физиолог, создатель классической философии рационализма как универсального метода познания.

реломает и перестроит вновь всё здание жизни; но это декартовское **пока** продолжается и **теперь**, как мы это видим на самых передовых представителях современного европейского мышления.

Мы, однако, не будем вдаваться здесь в подробный разбор, откуда и как должна заимствовать педагогика цель своей деятельности... Однако же мы не можем не указать <...> на необходимость ясного определения цели воспитательной деятельности; ибо, имея постоянно в виду необходимость определить цель воспитания, мы должны были делать такие отступления в область философии, которые могут показаться лишними читателю, особенно если он незнаком с той путаницей понятий, которая господствует у нас в этом отношении. Внести, насколько можем, хоть какой-нибудь свет в эту путаницу было одним из главных стремлений нашего труда, потому что она, переходя в такую практическую область, каково воспитание, перестаёт уже быть невинным бредом и отчасти необходимым периодом в процессе мышления, но становится положительно вредною и загромождаёт путь нашему педагогическому образованию. Удалять же всё, что мешает ему, — прямая обязанность каждого педагогического сочинения.

Что сказали бы вы об архитекторе, который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить — храм ли, посвящённый богу истины, любви и правды, просто ли дом, в котором жилось бы уютно, красивые ли, но бесполезные торжественные ворота, на которые заглядывались бы проезжающие, раззолоченную ли гостиницу для обирания нерасчётливых путеше-

ственников, кухню ли для переработки съестных припасов, музей ли для хранения редкостей или, наконец, сарай для складки туда всякого, никому уже в жизни не нужного хлама? То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цели своей воспитательной деятельности.

Конечно, мы не можем сравнить мёртвых материалов, над которыми работает архитектор, с тем живым и организованным уже материалом, над которым работает воспитатель. Придавая большое значение воспитанию в жизни человека, мы, тем не менее, ясно сознаём, что пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить. Кроме того, мы ясно сознаём, что воспитание в тесном смысле этого слова как преднамеренная воспитательная деятельность — школа, воспитатель и наставники *ex officio* (наделённые полномочиями — лат.) — вовсе не единственные воспитатели человека и что столь же сильными, а может быть и гораздо сильнейшими воспитателями его являются непреднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширных понятий. Однако же и в самых этих влияниях, неотразимых для дитяти и человека совершенно неразвитого, многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его собственной душе, на вызов, развитие или задержку которых преднамеренное воспитание, словом, школа

со своим учением и своими порядками, может оказывать прямое и сильное действие.

«Каковы бы ни были внешние обстоятельства,— говорит Гизо<sup>5</sup>, — всё же человек сам составляет мир. Ибо мир управляется и идёт соответственно идеям, чувствам, нравственным и умственным стремлениям человека, и от внутреннего его состояния зависит видимое состояние общества»; и нет сомнения, что учение и воспитание в тесном смысле этого слова могут иметь большое влияние на «идеи, чувства, нравственные и умственные стремления человека». Если же кто-нибудь усомнился бы в этом, то мы укажем ему на последствия так называемого иезуитского образования, на которые уже указывали Бэкон<sup>6</sup> и Декарт как на доказательства громадной силы воспитания. Стремления иезуитского воспитания большей частью были дурны, но сила очевидна; не только человек до глубокой старости сохранял на себе следы того, что был когда-то, хотя только в самой ранней молодости, под ферулою отцов-иезуитов, но целые сословия народа, целые поколения людей до мозга костей своих проникались началами иезуитского воспитания. Не достаточно ли этого всем знакомого примера, чтобы убедиться, что сила воспитания может достигать ужасающих размеров и какие глубокие корни может пускать оно в душу человека?.. Не может ли ещё большею силою обладать то воспитание, которое будет соответствовать природе человека и его истинным потребностям?

<sup>5</sup> Гизо Франсуа Пьер Гийом — французский историк, критик, политический и государственный деятель. Всемирно развивал образование во Франции.

<sup>6</sup> Бэкон Фрэнсис — английский философ, историк, политический деятель. Обосновывал индуктивную методологию научного исследования: знание может быть получено из окружающего мира через эксперимент, наблюдение и проверку гипотез.

Вот почему, веря воспитанию чистые и впечатлительные души детей, веря для того, чтобы оно провело в них первые и потому самые глубокие черты, мы имеем полное право спросить воспитателя, какую цель он будет преследовать в своей деятельности, и потребовать на этот вопрос ясного и категорического ответа. Мы не можем в этом случае удовольствоваться общими фразами вроде тех, какими начинаются большей частью немецкие педагоги. Если нам говорят, что целью воспитания будет сделать человека счастливым, то мы вправе спросить, что такое понимает воспитатель под именем счастья, потому что, как известно, нет предмета в мире, на который люди смотрели бы так различно, как на счастье: что одному кажется счастьем, то другому может казаться не только безразличным обстоятельством, но даже просто несчастьем. И если мы всмотримся глубже, не увлекаясь кажущимся сходством, то увидим, что решительно у каждого человека своё особое понятие о счастье и что понятие это есть прямой результат характера людей, который, в свою очередь, есть результат многочисленных условий, разнообразящихся бесконечно для каждого отдельного лица. Та же самая неопределённость будет и тогда, если на вопрос о цели воспитания отвечают, что оно хочет сделать человека лучше, совершеннее. Не у каждого ли человека свой собственный взгляд на человеческое совершенство, и что одному кажется совершенством, то не мо-

К. Д. Ушинский

Предисловие к книге «Человек как предмет предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»

жет ли казаться другому безумием, тупостью или даже пороком? Из этой неопределённости не выходит воспитание и тогда, когда говорит, что хочет воспитывать человека соответственно его природе. Где же мы найдём эту нормальную человеческую природу, соответственно которой хотим воспитывать дитя? Руссо<sup>7</sup>, определивший воспитание именно таким образом, видел эту природу в дикарях, и притом в дикарях, созданных его фантазией, потому что если бы он поселился между настоящими дикарями, с их грязными и свирепыми страстями, с их тёмными и часто кровавыми суевериями, с их глупостью и недоверчивостью, то первый бежал бы от этих «детей природы» и нашёл бы тогда, вероятно, что в Женеве, встретившей философа камнями, всё же люди ближе к природе, чем на островах Фиджи.

Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий...

Ясное определение цели воспитания мы считаем далеко не бесполезным и в практическом отношении. Как бы далеко ни запрятал воспитатель или наставник свои глубочайшие нравственные убеждения, но если только они в нём есть, то они выскажутся, может быть, невидимо для него самого, не только уже для начальства, в том влиянии, которое окажут на души детей, и будут действовать тем сильнее, чем скрытнее. Определение цели воспитания в уставах учебных заведений, предписаниях, программах и бдительный надзор начальства, убеждения которого

также могут не всегда сходиться с уставами, совершенно бессильны в этом отношении. Выводя открытое зло, они будут оставлять скрытое, гораздо сильнее, и самым гонением какого-нибудь направления будут усиливать его действие. Неужели история не доказала ещё множеством примеров, что самую слабую и в сущности пустую идею можно усилить гонением? Особенно это верно там, где идея обращается к детям и юношам, не знающим ещё жизненных расчётов. Кроме того, всякие уставы, предписания, программы — самые дурные проводники идей. Уже сам собою плох тот защитник идеи, который принимается проводить её только потому, что она высказана в уставе, и который точно так же примется проводить другую, когда устав переменится. С такими защитниками и проводниками идея далеко не уйдёт. Не показывает ли это ясно, что если в мире финансовом или административном можно действовать предписаниями и распоряжениями, не справляясь о том, нравятся ли идеи их тем, кто будет их исполнять, то в мире общественного воспитания нет другого средства проводить идею, кроме откровенно высказываемого и откровенно принимаемого убеждения? Вот почему, пока не будет у нас такой среды, в которой бы свободно, глубоко и широко, на основании науки, формировались педагогические убеждения, находящиеся в теснейшей связи вообще с философскими убеждениями, общественное образование наше будет лишено основания, которое даёт только прочными убеждениями воспитателей. Воспитатель не чи-

<sup>7</sup> Руссо Жан-Жак — французский писатель, мыслитель, композитор. Ушинский здесь критикует умозрительность его взглядов на природу и воспитание, оторванность их от жизни.



новник; а если он чиновник, то он не воспитатель, и если можно приводить в исполнение идеи других, то проводить чужие убеждения невозможно. Среда же, в которой могут формироваться педагогические убеждения, есть философская и педагогическая литература и те кафедры, с которых излагаются науки, служащие источником и педагогических убеждений: кафедры философии, психологии и истории. Мы не скажем, однако, что науки сами по себе дают убеждение, но они предохраняют от множества заблуждений при его формации.

Однако же примем покудова, что **цель** воспитания нами уже определена: тогда останется нам определить его **средства**. В этом отношении наука может оказать существенную помощь воспитанию. Только изучая природу, замечает Бэкон, можем мы надеяться управлять ею и заставить её действовать сообразно нашим целям. Такими науками для педагогики, из которых она почерпает знания средств, необходимых ей для достижения её целей, являются все те науки, в которых изучается телесная или душевная природа человека, и изучается притом не в мечтательных, но в действительных явлениях. К обширному кругу **антропологических наук** принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и

собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства **предмета воспитания**, т.е. человека.

Но неужели мы хотим, спросят нас, чтобы педагог изучал такое множество и таких обширных наук, прежде чем приступить к изучению педагогики в тесном смысле как собрания правил педагогической деятельности? Мы ответим на этот вопрос положительным утверждением. Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях. В таком случае, заметят нам, педагогов ещё нет, и не скоро они будут. Это очень может быть; но, тем не менее, положение наше справедливо. Педагогика находится ещё не только у нас, но и везде в полном младенчестве, и такое младенчество её очень понятно, так как многие из наук, из законов которых она должна черпать свои правила, сами ещё недавно только сделались действительными науками и далеко ещё не достигли своего совершенства.

Но разве несовершенство микроскопической анатомии, органической химии, физиологии и патологии помешало сделать их основными науками для медицинского искусства?

Но, заметят нам, в таком случае потребуются особый и обширный факультет для педагогов! А почему же и не быть педагогическому факультету? Если в университетах существуют факультеты медицинские и даже камеральные<sup>8</sup>

<sup>8</sup> *Камеральные науки* — термин, в настоящее время вышедший из употребления. Обозначал совокупность знаний, необходимых для управления государственным имуществом.

и нет педагогических, то это показывает только, что человек до сих пор более дорожит здоровьем своего тела и своего кармана, чем своим нравственным здоровьем, и более заботится о богатстве будущих поколений, чем о хорошем их воспитании. Общественное воспитание совсем не такое малое дело, чтобы не заслуживало особого факультета. Если же мы до сих пор, готовя технологов, агрономов, инженеров, архитекторов, медиков, камералистов, филологов, математиков, не готовили воспитателей, то не должны удивляться, что дело воспитания идёт плохо и что нравственное состояние современного общества далеко не соответствует его великолепным биржам, дорогам, фабрикам, его науке, торговле и промышленности.

Цель педагогического факультета могла бы быть определённая даже цели других факультетов. Этою целью было бы изучение человека во всех проявлениях его природы с специальным приложением к искусству воспитания. Практическое значение такого педагогического или вообще антропологического факультета было бы велико. Педагогов численно нужно не менее, а даже ещё более, чем медиков, и если медикам мы вверяем наше здоровье, то воспитателям вверяем нравственность и ум детей наших, вверяем их душу, а вместе с тем и будущность нашего отечества. Нет сомнения, что такой факультет охотно посещали бы и те молодые люди, которые не имеют нужды смотреть на образование с политико-экономической точки зрения как на умственный капитал, долженствующий принести денежные проценты.

Правда, заграничные университеты не представляют нам об-

разцов педагогических факультетов; но ведь не всё же, что за границей, то хорошо. Притом же там есть некоторая замена этих факультетов в учительских семинариях и в сильном историческом направлении воспитания, а у нас оно так же не пустило корней, как растение, которое дитя посадило и постоянно выдёргивает, чтобы пересадить в другое место, не решаясь, какое выбрать.

Однако же, ещё заметит нам читатель, такое младенчество педагогики и несовершенство тех наук, из которых она должна черпать свои правила, не помешали же воспитанию делать своё дело и давать очень часто, если не всегда, хорошие, а нередко и блестящие результаты. Вот в этом-то последнем мы очень сомневаемся. Мы не такие пессимисты, чтобы называть абсолютно дурным всякие порядки современной жизни, но и не такие оптимисты, чтобы не видеть, что нас до сих пор заедает бесчисленное множество нравственных и физических страданий, пороков, извращённых наклонностей, вредных заблуждений и тому подобных зол, от которых, очевидно, могло бы нас избавить одно хорошее воспитание. Кроме того, мы уверены, что воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных. По крайней мере, на эту возможность ясно указывают и физиология, и психология.

Здесь, может быть, опять нападает на читателя сомнение в том, чтобы от воспитания можно было ожидать существенных перемен в общественной нравственности. Разве мы не видим примеров, что отличное воспитание сопровождалось часто самыми печальными

результатами? Разве мы не видим, что из-под ферулы у отличных воспитателей выходили иногда самые дурные люди? Разве Сенека<sup>9</sup> не воспитал Нерона? Но кто же нам сказал, что это воспитание было действительно хорошо и что эти воспитатели были действительно хорошие воспитатели?

Что же касается до Сенеки, то если он не удержал своей болтливости и читал Нерону те же моральные сентенции, которыми одарил потомство, то мы можем прямо сказать, что сам же Сенека был одною из главных причин ужасной нравственной порчи своего страшного воспитанника. Такими сентенциями можно убить в ребёнке, особенно если у него натура живая, всякую возможность развития нравственного чувства, и такую ошибку очень может сделать воспитатель, незнакомый с физическими и психическими свойствами человеческой природы. Ничто не искоренит в нас твёрдой веры в то, что придёт время, хотя, может быть, и не скоро, когда потомки наши будут с удивлением вспоминать, как мы долго пренебрегали делом воспитания и как много страдали от этой небрежности.

Мы указали выше на одну несчастную сторону обычных понятий о воспитательном искусстве, а именно на то, что оно для многих кажется с первого взгляда делом понятным и лёгким: теперь же нам приходится указать на столь же несчастную и ещё более вредную склонность. Весьма часто мы замечаем, что люди, подающие нам воспитательные советы и начерты-

вающие воспитательные идеалы или для своих воспитанников, или для своей родины, или вообще для всего человечества, втайне срисовывают эти идеалы с самих себя, так что всю воспитательную проповедь подобного проповедника можно выразить в нескольких словах: «Воспитывайте детей так, чтобы они походили на меня, и вы дадите им отличное воспитание; я же достиг подобного совершенства такими-то и такими-то средствами, а потому вот вам и готовая программа воспитания!». Дело, как видите, очень лёгкое; но только такой проповедник забывает познакомить нас со своею собственною личностью и своею биографией. Если же мы сами возьмём на себя этот труд и разъясним личную основу его педагогической теории, то найдём, что нам никак нельзя вести чистое дитя по тому нечистому пути, по которому прошёл сам проповедник. Источник таких убеждений — отсутствие истинного христианского смирения, не того лживого, фарисейского смирения, которое потупляет глаза долу именно затем, чтобы иметь право вознести свою гордыню, но того, при котором человек с глубокою болью в сердце сознаёт свою испорченность и все свои скрытые пороки и преступления своей жизни, сознаёт даже и тогда, когда толпа, видящая только внешнее, а не внутреннее, называет эти преступления безразличными поступками, а иногда и подвигами. Такого полного самосознания достигают не все и не скоро. Но, приступая к **святому** делу воспитания детей, мы должны глубоко созна-

К. Д. Ушинский

Предисловие к книге «Человек как предмет предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»

<sup>9</sup> Сенека Луций Анней — римский философ-стоик, поэт, государственный деятель, воспитатель будущего императора Нерона. Согласно истории, всю жизнь олицетворял для него силу запрета и осуждения.

вать, что наше собственное воспитание было далеко не удовлетворительно, что результаты его большей частью печальны и жалки и что, во всяком случае, нам надо изыскивать средства сделать детей наших лучше нас.

Как бы ни казались обширны требования, которые мы делаем воспитателю, но эти требования вполне соответствуют обширности и важности самого дела. Конечно, если видеть в воспитании только обучение чтению и письму, древним и новым языкам, хронологии исторических событий, географии и т. п., не думая о том, какой цели достигаем мы при этом изучении и как её достигаем, тогда нет надобности в специальном приготовлении воспитателей к своему делу, зато и самое дело будет идти, как оно теперь идёт, как бы ни переделывали и ни перестраивали наших программ: школа по-прежнему будет чистилищем, через все степени которого надо пройти человеку, чтобы добиться того или другого положения в свете, а действительным воспитателем будет по-прежнему жизнь, со всеми своими безобразными случайностями. Практическое значение науки в том и состоит, чтобы овладевать случайностями жизни и покорить их разуму и воле человека. Наука доставила нам средство плыть не только по ветру, но и против ветра; не ждать в ужасе громого удара, а отводить его; не подчиняться условиям расстояния, но сокращать его паром и электричеством. Но конечно, важнее и полезнее всех этих открытий и изобретений, часто не делающих человека ни на волос счастливее прежнего, потому что он внутри самого себя носит многочисленные причины несчастья, было бы

открытие средств к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только хорошие результаты.

Но так как, без сомнения, педагогические или антропологические факультеты в университетах появятся не скоро, то для выработки действительной теории воспитания, основанной на началах науки, остаётся одна дорога — дорога литературы, и, конечно, не одной педагогической литературы в узком смысле этого слова. Всё, что споспешествует приобретению педагогами точных сведений по всем тем антропологическим наукам, на которых основываются правила педагогической теории, содействует и выработке её. Мы полагаем, что эта цель уже и теперь достигается шаг за шагом, хотя очень медленно и страшно окольными путями. По крайней мере, это можно сказать о том распространении сведений по естественным наукам и в особенности по физиологии, которого нельзя было не заметить в последнее время. Ещё недавно можно было встретить воспитателей, которые не имели даже самых общих понятий о главнейших физиологических процессах, даже таких воспитателей и воспитательниц *ex officio*, которые сомневались в необходимости чистого воздуха для организма. Теперь же общие физиологические сведения, более или менее ясные и полные, встречаются уже везде, и нередко можно найти воспитателей, которые, не будучи ни медиками, ни естествоиспытателями, имеют порядочные сведения из анатомии и физиологии человеческого тела

благодаря довольно обширной переводной литературе по этому от- делу.

К сожалению, никак нельзя сказать того же о сведениях психологических, что зависит, главным образом, от двух причин: во-первых, оттого, что сама психология, несмотря на неоднократное заявление о вступлении её на путь опытных наук, ещё до сих пор продолжает более строить теории, чем изучать факты и сличать их; во-вторых, оттого, что в нашем общественном образовании давно уже философия и психология находятся в забросе, что не осталось без вредных влияний на наше воспитание и было причиною печальной односторонности во взглядах многих воспитателей. Человек весьма естественно придаёт большее значение тому, что знает, перед тем, чего не знает. В Германии и Англии психологические сведения распространены между воспитателями гораздо более, чем у нас... Кроме того, замечательно, что в Англии гораздо даже более, чем в Германии, издано было разных психологических учебников и популярных психологий; даже преподавание психологии, судя по назначению разных изданий в этом роде, введено в некоторые школы. И в этом виден как верный практический смысл англичан, так и влияние великих английских писателей по психологии... У нас же воспитатель, сколько-нибудь знакомый с психологией, составляет весьма редкое исключение; а психологическая литература, даже переводная, равняется нулю. Конечно, недостаток этот несколько восполняется тем, что каждый человек, сколько-нибудь наблюдавший над собой, уже более или менее знаком с душевными процессами;

но мы увидим далее, что эти тёмные, безотчётные, неорганизованные психологические знания далеко не достаточны для того, чтобы ими одним можно было руководствоваться в деле воспитания.

Но мало ещё иметь в своей памяти те факты различных наук, из которых могут возникнуть педагогические правила: надобно ещё сопоставить эти факты лицом к лицу с целью допытаться от них прямого указания последствий тех или других педагогических мер и приёмов. Каждая наука сама по себе только сообщает свои факты, мало заботясь о сравнении их с фактами других наук и о том приложении их, которое может быть сделано в искусствах и вообще в практической деятельности. На обязанности же самих воспитателей лежит извлечь из массы фактов каждой науки те, которые могут иметь приложение в деле воспитания, отделив их от великого множества тех, которые такого приложения иметь не могут, свести эти избранные факты лицом к лицу и, осветив один факт другим, составить из всех удобообозреваемую систему, которую без больших трудов мог бы усвоить каждый педагог-практик и тем избежать односторонностей, нигде столь не вредных, как в практическом деле воспитания.

Но возможно ли уже в настоящее время, сведя все факты наук, приложимые к воспитанию, построить полную и совершенную теорию воспитания? Мы никак этого не полагаем, потому что науки, на которых должно основываться воспитание, далеки ещё от совершенства. Но неужели людям следовало отказаться от пользования железною дорогою на том основании, что они ещё не выучились летать по воздуху? Человек идёт в

К. Д. Ушинский

Предисловие к книге «Человек как предмет предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»

усовершенствованиях своей жизни не скачками, но постепенно, шаг за шагом, и, не сделав предыдущего шага, не может сделать последующего. Вместе с усовершенствованиями наук будет совершенствоваться и воспитательная теория, если только она, перестав строить правила, ни на чём не основанные, будет постоянно справляться с наукою в её постоянно развивающемся состоянии и каждое свое правило выводить из того или другого факта или сопоставления многих фактов, добытых наукою.

Мы не только не думаем, чтобы полная и законченная теория воспитания, дающая ясные и положительные ответы на все вопросы воспитательной практики, была уже возможна, но не думаем даже, чтобы один человек мог составить такую теорию воспитания, которая уже действительно возможна при настоящем состоянии человеческих знаний. Можно ли надеяться, чтобы один и тот же человек был столь же глубоким физиологом и врачом, сколько и глубоким психологом, историком, филологом и т.д.? Поясним это примером. В каждой педагогике существует и теперь отдел физического воспитания, правила которого, чтобы быть сколько-нибудь положительными, точными и верными, должны быть выведены из обширного и глубокого знания анатомии, физиологии и патологии: иначе они будут походить на те бесцветные, пустые и бесполезные по своей общности и неопределённости, часто противоречащие, а иногда и вредные советы, которыми обыкновенно наполняется этот отдел в общих курсах педагогики, написанных не врачами. Но не может ли педагог заимствовать уже готовые советы из медицинских сочинений по ги-

гиене? Это, конечно, возможно, но при том условии, чтобы педагог обладал сам такими сведениями, которые дали бы ему возможность отнестись критически к этим медицинским советам, часто противоречащим один другому, да кроме того, необходимо, чтобы и слушатели, и слушательницы его обладали такими предварительными сведениями по физике, химии, анатомии и физиологии, чтобы могли понять объяснение правил физического воспитания, основанное на этих науках. Положим, например, что педагогу приходится дать совет, чем следует кормить младенца, если почему-нибудь он не может пользоваться своею естественною пищею, или какую пищу следует назначить для того, чтобы облегчить ему переход от груди к обыкновенной пище. В каждой гигиене педагог встретит различные мнения: одна советует кашку из сухарей, другая ароррут (крахмал тропического растения. — *Прим. ред.*), третья молоко сырое, четвёртая кипячёное, одна находит необходимость подмешивать к молоку воду, другая находит это вредным и т.д. На чём же остановиться добросовестному педагогу, если он сам не медик и не знает настолько химии и физиологии, чтобы отдать преимущество одному совету перед другим? То же самое и в дальнейшей пище: одна гигиена держится преимущественно мясной и даёт мясной бульон ещё до прореза зубов; другая находит это вредным; третья предпочитает пищу растительную и не отворачивается даже от картофеля, на который четвёртая смотрит с ужасом. Те же противоречия относительно температуры ванн и комнат. В германских закрытых заведениях дети спят при 5° тепла и ниже, едят

картофель и здоровы. Казалось бы, что у нас следует ещё более, чем в Германии, приучать детей к холоду и, держа низкую температуру в комнатах и особенно в спальнях, смягчать ту страшную резкость переходов, которую выдерживают наши лёгкие, переходя из 15° тепла в 20° мороза; но мы положительно думаем, что если бы вздумали в наших учебных заведениях держать детей в такой же холодной спальне, как, например, у Стоя в Иене, то подвергли бы их серьёзной опасности, особенно если бы им при этом давали и ту же пищу. Но можем ли мы чем-нибудь мотивировать наше мнение? Неужели ограничиться нам словом «кажется» или «мы убеждены»? Кто же обязывается разделять наши убеждения, которых мы не можем основать на точных физических и физиологических законах или, по крайней мере, на опытности, опирающейся на долгую медицинскую практику?..

В этом отношении педагогика должна ожидать ещё важных услуг от педагогов, специалистов в медицине. Но не одни педагоги, специалисты по анатомии, физиологии и патологии могут из области своих специальных наук оказать важную услугу всемирному и вечно совершающемуся делу воспитания. Подобной же услуги следует ожидать, например, от историков и филологов. Только педагог-историк может уяснить нам влияние общества в его историческом развитии на воспитание и влияние воспитания на общество, не гадательно только, как делается это теперь почти во всех всеобъемлющих германских педагогиках, но основывая всякое положение на точном и подробном изучении фактов. Точно так же от педагогов,

специалистов по филологии, следует ожидать, что они фактически обработают важный отдел в педагогике, показав нам, как совершалось и совершается развитие человека в области слова: насколько психическая природа человека отразилась в слове и насколько слово, в свою очередь, имело и имеет влияние на развитие души.

Но и наоборот: медик, историк, филолог могут принести непосредственную пользу делу воспитания только в том случае, если они не только специалисты, но и педагоги: если педагогические вопросы предшествуют в их уме всем их изысканиям, если они, кроме того, хорошо знакомы с физиологией, психологией и логикой — этими тремя главными основами педагогики.

Из всего, что нами сказано, мы можем сделать следующий вывод.

Педагогика — не наука, а искусство — самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство, оно, кроме знаний, требует способности и склонности, и, как искусство же, оно стремится к идеалу, вечно достижимому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека. Спешествовать развитию искусства воспитания можно только вообще распространением между воспитателями тех разнообразнейших антропологических знаний, на которых оно основывается. Достигать этого было бы правильнее устройством особых факультетов, конечно, не для приготовления всех учителей, в которых нуждается та или другая страна, но для

К. Д. Ушинский

Предисловие к книге «Человек как предмет предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»

развития самого искусства и приготовления тех лиц, которые или своими сочинениями, или прямым руководством могли бы распространять в массе учителей необходимые для воспитателей познания и оказывать влияние на формирование правильных педагогических убеждений как между воспитателями и наставниками, так и в обществе. Но так как педагогических факультетов мы долго не дождёмся, то остаётся один путь для развития правильных идей воспитательного искусства — путь литературный, где каждый из области своей науки содействовал бы великому делу воспитания.

Но если нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпаемы основания педагогических правил, то можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой берётся.

Ни в чём, может быть, одностроннее направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике. Воспитатель, который глядит на человека сквозь призму физиологии, патологии, психиатрии, так же дурно понимает, что такое человек и каковы потребности его воспитания, как и тот, кто изучил бы человека только в великих произведениях искусств и великих исторических деяниях и смотрел бы на него вообще сквозь призму великих совершённых им дел. Политико-экономическая точка зрения, без сомнения, тоже очень важна для вос-

питания; но как бы ошибся тот, кто смотрел бы на человека только как на экономическую единицу — на производителя и потребителя ценностей! Историк, изучающий только великие или, по крайней мере, крупные деяния народов и замечательных людей, не видит частных, но, тем не менее, глубоких страданий человека, которыми куплены все эти громкие и нередко бесполезные дела.

Односторонний филолог ещё менее способен быть хорошим воспитателем, чем односторонний физиолог, экономист, историк. Не односторонность ли филологического образования, преобладавшая до новейшего времени во всех школах Западной Европы, пустила в ход бесчисленное множество чужих, плохо переваренных фраз, которые, обращаясь теперь между людьми, вместо действительных, глубоко осознанных идей затрудняют оборот человеческого мышления, как фальшивая монета затрудняет обороты торговли? Сколько глубоких идей древности пропадает теперь даром именно потому, что человек заучивает их прежде, чем бывает в состоянии их понять, и так приучается употреблять их ложно и бессмысленно, что потом редко добирается до их истинного смысла. Такие великие, но чужие мысли несравненно бесполезнее хотя маленьких, да своих. Не оттого ли и самый язык современной литературы уступает в точности и выразительности языку древних, что мы учимся говорить почти единственно из книг и пробаваемся чужими фразами, тогда как слово древнего писателя выросло из его собственной мысли, а мысль — из непосредственного наблюдения над природой, другими людьми и самим собою.



Мы не оспариваем великой пользы филологического образования, но показываем только вред его односторонности. Слово хорошо тогда, когда оно верно выражает мысль; а верно оно выражает мысль тогда, когда вырастает из неё, как кожа из организма, а не надевается, как перчатка, сшитая из чужой кожи. Мысль же современного писателя часто бьётся во множестве вычитанных им фраз, которые для неё или слишком узки, или слишком широки. Язык, конечно, есть один из могущественнейших воспитателей человека; но он не может заменить собою знаний, извлекаемых прямо из наблюдений и опытов. Правда, язык ускоряет и облегчает приобретение таких знаний, но он же может и помешать ему, если внимание человека слишком рано и преимущественно было обращено не на содержание, а на форму мысли, да притом ещё мысли чужой, до понимания которой, может быть, ещё и не дорос учащийся. Не уметь хорошо выражать своих мыслей — недостаток; но не иметь самостоя-

тельных мыслей — ещё гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно же приобретаемых знаний. Кто не предпочтёт человека, обогащённого фактическими сведениями и мыслящего самостоятельно и верно, хотя выражающегося с трудом, человеку, у которого способность говорить обо всём чужими фразами, хотя бы взятыми даже из лучших классических писателей, далеко переросла и количество знаний, и глубину мышления? Если же бесконечный спор о преимуществах реального и классического образования длится ещё до сих пор, то только потому, что самый вопрос этот поставлен неверно и факты для его решения отыскиваются не там, где их должно искать. Не о преимуществах этих двух направлений в образовании, а о гармоническом их соединении следовало бы говорить и искать средств этого соединения в душевной природе человека.

*Продолжение — в следующем номере журнала.*

**К. Д. Ушинский**

Предисловие к книге «Человек как предмет предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»