

Наследие

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

К.Д. Ушинский

(Продолжение. Начало см. в 3-м номере журнала)

Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всём его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семье, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождений преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния — а средства эти громадны! Мы сохраняем твёрдое убеждение, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим ещё в преддверии этого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает. Много ли насчитываем мы великих мыслителей и учёных, посвятивших свой гений делу воспитания? Кажется, люди думали обо всём, кроме воспитания, искали средств величия и счастья везде, кроме той области, где скорее всего их можно найти. Но уже теперь видно, что наука созревает до той степени, когда взор человека невольно будет обращён на воспитательное искусство. Читая физиологию, на каждой странице мы убеждаемся в обширной возможности действовать на физическое развитие индивида, а ещё более на последовательное развитие человеческой расы. Из этого источника,

только что открывающегося, воспитание почти ещё и не черпало. Пересматривая психические факты, добытые в разных теориях, мы поражаемся едва ли ещё не более обширною возможностью иметь громадное влияние на развитие ума, чувства и воли в человеке и точно так же поражаемся ничтожностью той доли из этой возможности, которую уже воспользовалось воспитание.

Посмотрите на одну силу привычки: чего нельзя сделать из человека с одной этой силой? Посмотрите хотя на то, например, что делали египтяне из своих молодых поколений, и сознайтесь, что современное воспитание пользуется едва малейшею частицею этой силы. Конечно, египетское воспитание было бы теперь нелепостью, не имеющей цели; но разве не нелепость то изнеженное воспитание, которое сделало нас и делает наших детей доступными для тысячи неестественных, но тем не менее мучительных страданий и заставляет тратить благородную жизнь человека на приобретение мелких удобств жизни? Конечно, странен египтянин, живший и умиравший только для славы Спарты; но что вы скажете о жизни, которая вся была бы убита на приобретение роскошной мебели, покойных экипажей, бархатов, кисей, тонких сукон, благовонных сигар, модных шляпок? Не ясно ли, что воспитание, стремящееся только к обогащению человека и вместе с тем плодящее его нужды и прихоти, берёт на себя труд Данаид?

Изучая процесс памяти, мы увидим, как бессовестно ещё обращается с нею наше воспитание, как валит оно туда всякий хлам и ра-

дуется, если из ста брошенных туда сведений одно как-нибудь уцелеет; тогда как воспитатель собственно не должен бы давать воспитаннику ни одного сведения, на сохранение которого он не может рассчитывать. Как мало ещё сделала педагогика для облегчения работы памяти — мало и в своих программах, и в своих методах, и в своих учебниках! Всякое учебное заведение жалуется теперь на множество предметов учения — и действительно, их слишком много, если принять в расчёт их педагогическую обработку и методу преподавания: но их слишком мало, если смотреть на беспрестанно разрастающуюся массу сведений человечества... Но и в отдельности ни один учебный предмет далеко ещё не получил той педагогической обработки, к которой он способен, что более всего зависит от ничтожности и шаткости наших сведений о душевных процессах. Изучая эти процессы, нельзя не видеть возможности дать человеку с обыкновенными способностями и дать прочно в десять раз более сведений, чем получает теперь самый талантливый, тратя драгоценную силу памяти на приобретение тысячи знаний, которые потом позабудет без следа. Не умея обращаться с памятью человека, мы утешаем себя мыслью, что дело воспитания только развить ум, а не наполнять его сведениями; но психология обличает ложь этого утешения, показывая, что самый ум есть не что иное, как хорошо организованная система знаний.

Но если неумение наше учить детей велико, то ещё гораздо больше наше неумение действовать на образование в них душевных чувств и характера. Тут мы поло-

К. Д. Ушинский

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

жительно бродим впотьмах, тогда как наука предвидит уже полную возможность внести свет сознания в разумную волю воспитателя, в эту доселе почти недоступную область.

Ещё менее, чем душевными чувствами, умеем мы пользоваться волею человека — этим могущественнейшим рычагом, который может изменять не только душу, но и тело с его влияниями на душу. Гимнастика как система произвольных движений, направленных к целесообразному изменению физического организма, только ещё начинается, и трудно видеть пределы возможности её влияния не только на укрепление тела и развитие тех или других его органов, но и на предупреждение болезней и даже излечение их. Мы думаем, что недалеко то время, когда гимнастика окажется могущественнейшим медицинским средством даже в глубоких внутренних болезнях. А что же такое гимнастическое лечение и воспитание физического организма, как не воспитание и лечение его волею человека! Направляя физические силы организма к тому или другому органу тела, воля переделывает тело или излечивает его болезни. Если же мы примем во внимание те чудеса настойчивости воли и силы привычки, которые так бесполезно расточаются, например, индийскими фокусниками и факирами, то увидим, как ещё мало пользуемся мы властью нашей воли над телесным организмом.

Словом, во всех областях воспитания мы стоим только при начале великого искусства, тогда как факты науки указывают на возможность для него самой блестящей будущности, и можно надеяться, что человечество, наконец,

устанет гнаться за внешними удобствами жизни и пойдёт создавать гораздо прочнейшие удобства в самом человеке, убедившись не на словах только, а на деле, что главные источники нашего счастья и величия не в вещах и порядках, нас окружающих, а в нас самих...

Расскажем, как и для чего задумали наш труд...

Лет восемь тому назад... мысль о народной школе, которая удовлетворяла бы потребностям народа, вступавшего в новый период своего существования, пробудилась повсеместно. Несколько педагогических журналов, появившихся почти одновременно, находили себе читателей; в журналах общелитературных педагогические статьи появлялись беспрестанно и занимали видное место; повсюду писались и обсуждались проекты различных реформ по общественному образованию, даже в семьях гораздо чаще стали слышаться педагогические беседы и споры. Читая педагогические проекты разного рода и статьи, присутствуя при обсуждении педагогических вопросов в различных собраниях, прислушиваясь к частным спорам, мы пришли к убеждению, что все эти толки, споры, проекты, журнальные статьи выиграла бы много в основательности, если бы придавали одно и то же значение психологическим и отчасти физиологическим и философским терминам, которые в них беспрестанно повторялись. Нам казалось, что иное педагогическое недоумение или горячий педагогический спор могли бы легко быть решены, если бы, употребляя слова: рассудок, воображение, память, внимание, сознание, чувство, при-

вычка, навык, развитие, воля и т. д., согласились сначала в том, что разумеет под этими словами.

Иногда было совершенно очевидно, что одна из спорящих сторон понимает под словом память, например, то же самое, что другая под словом рассудок или воображение, и обе употребляют эти слова как совершенно известные, заключающие в себе точно определённое понятие. Словом, пробудившаяся тогда педагогическая мысль обнаружила существенное упущение в нашем общественном образовании, а также и в нашей литературе, которая могла бы дополнить образование. Едва ли мы ошибёмся, если скажем, что литература наша в то время не имела ни одного сколько-нибудь основательного психологического сочинения, ни оригинального, ни переводного, а в журналах психологическая статья была редкостью, и притом редкостью незанимательной для читателей, ничем не подготовленных к такому чтению. Тогда пришло нам на мысль: нельзя ли внести в наше только что пробуждающееся педагогическое мышление сколь возможно точное и ясное понимание тех психических и психофизических явлений, в области которых это мышление необходимо должно вращаться. Предварительные занятия философией и отчасти психологиею, а потом педагогикою дали нам повод думать, что мы можем до некоторой степени способствовать удовлетворению этой потребности и хотя начать разъяснение тех ос-

новных идей, около которых необходимо вращаются всякие воспитательные соображения.

Но как это сделать? Перенести к нам целиком одну из психологических теорий Запада мы не могли, ибо сознавали односторонность каждой из них и что во всех них есть своя доля правды и ошибки, своя доля верных выводов из фактов и ни на чём не основанных фантазий. Мы пришли к убеждению, что все эти теории страдают теоретическою самонадеянностью, объясняя то, что ещё нет возможности объяснить, ставя вредный призрак знания там, где следует сказать ещё простое «не знаю», строя головомные и утлые мосты через не изведанные ещё пропасти, на которые следовало просто только указать, и, словом, дают читателю за несколько верных и потому полезных знаний столько же, если не больше, ложных и потому вредных фантазий. Нам казалось, что все эти теоретические увлечения, совершенно необходимые в процессе образования науки, должны быть оставлены, когда приходится пользоваться результатами, добытыми наукою, для приложения их к практической деятельности. Теория может быть односторонняя, и эта односторонность её даже бывает очень полезна, освещая особенно ту сторону предмета, которую другие оставляли в тени; но практика должна быть по возможности всесторонняя... В педагогиках, написанных психологами, каковы педагогика Гербарта¹ и Бенеке², мы часто с по-

К. Д. Ушинский

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

¹ Герbart Иоганн Фридрих — немецкий философ, психолог, педагог, один из основателей научной педагогики. Считал основой обучения интерес учащегося, ввёл понятие «воспитывающее обучение».

² Бенеке Фридрих Эдуард — немецкий философ, психолог и педагог. Полагал психологию естественной наукой, опирающейся на внутренний опыт, а воспитание — развитием врождённых задатков.

разительной ясностью можем наблюдать это столкновение психологической теории с педагогической действительностью. Сознвая всё это, мы задумали изо всех известных нам психологических теорий взять только то, что казалось нам несомненным и фактически верным, снова проверить взятые факты внимательным и общедоступным самонаблюдением и анализом, дополнить новыми наблюдениями, если это где-нибудь окажется по нашим силам, оставить откровенные пробелы везде, где факты молчат, а если где, для группировки фактов и уяснения их, понадобится гипотеза, то, избрав наиболее распространённую и вероятную, отметить её везде не как достоверный факт, а как гипотезу. При всём этом мы полагали опираться на собственное сознание наших читателей — *ultimum argumentum* (окончательный аргумент — лат.) в психологии, перед которым бессильны всякие авторитеты, хотя бы они были озаглавлены громкими именами Аристотеля, Декарта, Бэкона, Локка³. Из психических явлений мы полагали останавливаться преимущественно на тех, которые имеют большее значение для педагога, прибавить те из физиологических фактов, которые необходимы для уяснения психических, словом, мы тогда ещё задумали и начали готовить «Педагогическую антропологию»...

Может быть, название нашего труда, «Педагогическая антропо-

логия», не вполне соответствует его содержанию и во всяком случае далеко обширнее того, что мы можем дать; но точность названия, равно как и научная стройность системы нас мало занимали. Мы всему предпочитали ясность изложения, и если нам удалось объяснить сколько-нибудь те психические и психофизические явления, за объяснение которых мы взялись, то и этого уже с нас довольно... Здесь же нам следует сказать ещё несколько слов о том, как мы пользовались различными психологическими теориями.

Мы старались не быть пристрастными ни к одной из них и брали хорошо описанный психический факт или объяснение его, казавшееся нам наиболее удачным, не разбирая, где мы его находили. Мы не стеснялись брать его у Гегеля⁴ или гегелианцев, не обращая внимания на ту дурную славу, которую гегелизм расплачивается теперь за прежний, отчасти мишурный блеск. Мы не стеснялись также заимствовать и у материалистов, несмотря на то, что считаем их систему столь же одностороннею, как и идеализм. Верная мысль на страницах сочинения Спенсера⁵ нравилась нам более, чем великолепная фантазия, встречающаяся у Платона. Аристотелю мы обязаны за очень многие меткие описания психических явлений; но и это великое имя не связывало нас нигде и должно было везде уступать дорогу нашему собственному сознанию и созна-

³ Локк Джон — британский педагог и философ, широко признан как самый влиятельный мыслитель Просвещения. Критиковал учение о врождённых идеях, считал психику «чистой доской», готовой воспринять чувственный опыт путём внутренней рефлексии.

⁴ Гегель Георг Вильгельм Фридрих — немецкий философ, один из основателей немецкой классической философии и философии романтизма.

⁵ Спенсер Герберт — британский философ и социолог, один из родоначальников эволюционизма.

нию наших читателей — этому свидетельству «паче всего мира». Декарт и Бэкон, эти две личности, отделившие новое мышление от средневекового, имели большое влияние на ход наших идей: индуктивная метода последнего привела нас неудержимо к дуализму первого. Мы знаем очень хорошо, как ославлен теперь картезианский дуализм; но если он единственно мог объяснить нам то или другое психическое явление, то мы не видели причины, почему бы не должны были пользоваться могучею помощью этого взгляда, когда наука не дала нам ещё ничего, чем мы могли бы его заменить. Мы вовсе не сочувствуем восточному миросозерцанию Спинозы⁶, но нашли, что никто лучше него не очертил человеческих страстей. Мы очень многим обязаны Локку, но не затруднялись стоять на стороне Канта там, где он до очевидности ясно показывает невозможность такого опытного происхождения некоторых идей, на которое указывает Локк. Кант⁷ был для нас великим мыслителем, но не психологом, хотя в его «Антропологии» мы нашли много метких психических наблюдений. В Гербарте мы видели великого психолога, но увлечённого германской мечтательностью и метафизическою системою Лейбница, которая нуждается в слишком многих гипотезах, чтоб держаться. В Бенеке мы нашли удачного популяризатора гербартовских идей, но ограниченного систематика. Джону Стюарту Миллю мы обязаны многими светлыми взглядами, но не могли не заметить ложной метафизической

подкладки в его «Логике». Бэн также уяснил нам много психических явлений; но его теория душевных токов показалась нам вполне несостоятельною. Таким образом, мы отовсюду брали, что нам казалось верным и ясным, никогда не стесняясь тем, какое имя носит источник и хорошо ли он звучит в ушах той или другой из современных метафизических партий...

Но какова же наша собственная теория? — спросят нас. Никакой, ответим мы, если ясное стремление предпочитать факт не может дать нашей теории названия фактической. Мы шли везде за фактами и насколько вели нас факты: где факты переставали говорить, там мы ставили гипотезу — и останавливались, никогда не употребляя гипотезу как признанный факт. Может быть, некоторые подумают, «как можно сметь своё суждение иметь» в таком знаменитом обществе?

Нужно ли говорить о значении психологии для педагога? Должно быть, нужно, если у нас столь немногие из педагогов обращаются к изучению психологии. Конечно, никто не сомневается в том, что главная деятельность воспитания совершается в области психических и психофизических явлений; но обыкновенно рассчитывают в этом случае на тот психологический такт, которым в большей или меньшей степени обладает каждый, и думают, что уже этого одного такта достаточно, чтобы оценить истину тех или других педагогических мер, правил и наставлений.

Так называемый педагогический такт, без которого воспита-

К. Д. Ушинский

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

⁶ *Спиноза Бенедикт* — нидерландский философ. Главной сферой интересов была философская антропология.

⁷ *Кант Иммануил* — немецкий философ, родоначальник немецкой классической философии.

тель, как бы он ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком, есть в сущности не более, как такт психологический, который столько же нужен литератору, поэту, оратору, актёру, политику, проповеднику и, словом, всем тем лицам, которые так или иначе думают действовать на душу других людей, сколько и педагогу. Педагогический такт есть только особое приложение такта психологического, его специальное развитие в области педагогических понятий. Но что же такое сам этот психологический такт? Не что иное, как более или менее тёмное и полусознательное собрание воспоминаний разнообразных психических актов, пережитых нами самими. На основании этих-то воспоминаний душою своей собственной истории человек полагает возможным действовать на душу другого человека и избирает для этого именно те средства, действительность которых испытал на самом себе. Мы не думаем уменьшать важности этого психологического такта, как это сделал Бенеке, который полагал тем самым резче выставить необходимость изучения своей психологической теории. Напротив, мы скажем, что никакая психология не может заменить человеку психологического такта, который незаменим в практике уже потому, что действует быстро, мгновенно, тогда как положения науки припоминаются, обдумываются и оцениваются медленно. Возможно ли представить себе оратора, который вспоминал бы тот или другой параграф психологии, желая вызвать в душе слушателя сострадание, ужас или негодование? Точно так же и в педагогической деятельности нет никакой возможности дей-

ствовать по параграфам психологии, как бы ни твёрдо они были изучены. Но, без сомнения, психологический такт не есть что-нибудь врождённое, а формируется в человеке постепенно: у одних быстрее, обширнее и стройнее, у других медленнее, скуднее и отрывочнее, что уже зависит от других свойств души,— формируется по мере того, как человек живёт и наблюдает, преднамеренно или без намерения, над тем, что совершается в его собственной душе. Душа человека узнаёт сама себя только в собственной своей деятельности, и познания души о самой себе так же, как и познания её о явлениях внешней природы, слагаются из наблюдений. Чем более будет этих наблюдений души над собственной своею деятельностью, тем будут они настойчивее и точнее, тем больший и лучший психологический такт разовьётся в человеке, тем этот такт будет полнее, вернее, стройнее. Из этого вытекает уже само собою, что занятие психологиею и чтение психологических сочинений, направляя мысль человека на процесс его собственной души, может сильно содействовать развитию в нём психологического такта.

Но не всегда же педагог быстро действует и решает: часто приходится ему обсуждать или уже принятую меру, или ту, которую он думает ещё предпринять; тогда он может и должен, не полагаясь на одно тёмное психологическое чувство, уяснить себе вполне те психические или физиологические основания, на которых строится обсуждаемая мера. Кроме того, всякое чувство есть дело субъективное, непередаваемое, тогда как знание, изложенное ясно, доступно для всякого. Особенно же недо-

статок определённых психологических знаний, как мы уже заметили выше, выказывается, когда какая-нибудь педагогическая мера обсуждается не одним, а несколькими лицами. По невозможности передачи психологического чувства и самая передача педагогических познаний на основании одного чувства становится невозможной. Тут остаётся одно из двух: положиться на авторитет говорящего или узнать тот психический закон, на котором основывается то или другое педагогическое правило. Вот почему как излагающий педагогику, так и слушающий её должны непременно прежде сойтись в понимании психических и психофизических явлений, для которых педагогика служит только приложением их к достижению воспитательной цели.

Но не только для того, чтобы основательно обсудить предпринимаемую или уже предпринятую педагогическую меру и понимать основание правил педагогики, нужно научное знакомство с психическими явлениями: столько же нужна психология и для того, чтобы оценить результаты, данные тою или другою педагогическою мерою, т.о., другими словами, оценить педагогический опыт. Педагогический опыт имеет, конечно, такое же важное значение, как и педагогический такт; но не следует слишком преувеличивать этого значения. Результаты большей части воспитательных опытов, как справедливо заметил Бенеке, отстоят слишком далеко по времени от тех мер, результатами которых мы их считаем, чтобы мы могли назвать данные меры причиною, а данные результаты следствием этих мер; тем более что эти результаты приходят уже тогда, когда

воспитатель не может наблюдать над воспитанником. Поясняя свою мысль примером, Бенеке говорит: «Мальчик, который на всех экзаменах отличается первым, может оказаться впоследствии ограниченнейшим педантом, тупым, невосприимчивым для всего, что лежит вне тесного круга его науки, и никуда не годным в жизни». Мало этого, мы сами знаем из практики, что часто последние ученики наших гимназий делаются уже в университете лучшими студентами, и наоборот, — оправдывая на себе евангельское изречение о «последних» и «первых».

Но педагогический опыт не только по отдалённости своих последствий от причин не может быть надёжным руководителем педагогической деятельности. Большею частью педагогические опыты очень сложны, и каждый имеет не одну, а множество причин, так что нет ничего легче, как ошибиться в этом отношении и назвать причиною данного результата то, что вовсе не было его причиною, а может быть даже задерживающим обстоятельством. Так, например, если бы мы заключили о развивающей силе математики или классических языков только потому, что все знаменитые учёные и великие люди Европы учились в молодости своей математике или классическим языкам, то это было бы очень опрометчивое заключение. Как же им было не учиться по-латыни или избежать математики, если не было школы, в которой не учили бы этим предметам? Считая учёных и умных людей, вышедших из школ, где преподавались математика и латынь, отчего мы не считаем тех, которые, учившись и латыни, и математике, остались людьми ограниченными?

К. Д. Ушинский

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

Такой огульный опыт даже не исключает возможности предположения, что первые без математики или без латыни, может быть, были бы ещё умнее, а вторые не так ограничены, если бы их молодая память была употреблена на приобретение других сведений. Кроме того, не следует забывать, что на развитие человека имеет влияние не одна школа. Так, например, мы любим часто указывать на практические успехи английского воспитания, и для многих преимущество этого воспитания сделалось не допускающим возражения доказательством. Но при этом забывают, что, во всяком случае, между английским воспитанием и, например, нашим более сходства, чем между нашею и английскою историей. Чему же следует приписать эту разницу в результатах воспитания? Школам ли, национальному ли характеру народа, его ли истории и его общественным учреждениям как результатам характера и истории? Можем ли мы ручаться, что та же английская школа, только переведенная на русский язык и перенесённая к нам, не даст худших результатов, чем те, которые даются нашими теперешними школами? Указывая на какой-нибудь удачный педагогический опыт того или другого народа, мы, если действительно хотим узнать истину, не должны опускать тех же опытов, сделанных в другой стране и давших результаты противоположные. Так, у нас обыкновенно указывают на те же английские школы для высшего сословия как на доказательство, что изучение латыни даёт хорошие практические результаты и в особенности действует на развитие здравого смысла и любви к труду, которыми отличается высшее со-

словие Англии, получившее воспитание в этих школах. Но почему же не указывают при этом на пример, гораздо более нам близкий, — на Польшу, где такое же, если ещё не более прилежное, изучение латинского языка высшим классом дало в этом классе совершенно противоположные результаты, и именно, не развило в нём того здравого практического смысла, на развитие которого, по мнению тех же людей, изучение классических языков оказывает такое сильное влияние и который в высшей степени развит у простого русского народа, никогда не учившегося по-латыни? Если мы скажем, что различные дурные влияния парализовали в образовании польского шляхетства хорошее влияние изучения латыни, то чем же мы докажем, что различные хорошие влияния в Англии, чуждые школе, не были прямою причиною тех хороших практических результатов, которые мы приписываем изучению классических языков? Следовательно, одно указание на исторический опыт ничего нам не докажет, и мы должны искать других доказательств, чтобы показать, что изучение классических языков в русских школах даст результаты, более близкие к английским, чем к тем, которые обнаружило польское шляхетство. Читатель поймет, конечно, что мы вооружаемся здесь не против устройства английских школ и не против целесообразности преподавания математики или латинского языка. Мы только хотим доказать, что в деле воспитания опыт имеет значение лишь в том случае, если мы можем показать психическую связь между данною мерою и теми результатами, которые мы ей приписываем...

Крайнюю нерациональность таких рассуждений Милль совершенно справедливо выводит из необыкновенной сложности явлений физиологических и ещё большей сложности политических и исторических, к которым, бесспорно, следует причислить и народное образование, а равно и образование народного и индивидуального характера; ибо это не только явление историческое, но и самое сложное из всех исторических явлений, так как оно и есть результат всех прочих, с примесью ещё племенных особенностей народа и физических влияний его страны.

Таким образом, мы видим, что ни педагогический такт, ни педагогический опыт сами по себе недостаточны для того, чтобы из них можно было выводить сколько-нибудь твёрдые педагогические правила, и что изучение психических явлений научным путём — тем же самым путём, которым мы изучаем все другие явления, — есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, сколь возможно, перестало быть или рутинною, или игрушкою случайных обстоятельств и сделалось, сколь возможно, делом рациональным и сознательным.

Теперь скажем несколько слов о самом расположении тех предметов, которые мы хотим изучать в нашем труде... Сначала мы, естественно, займёмся тем, что нагляднее, и изложим те физиологические явления, которые считаем необходимыми для ясного понимания психических. Затем приступим к тем психофизическим явлениям, которые, сколько можно судить по аналогии, общие в начатках своих как человеку, так и животным, и только под конец займёмся чисто психическими, или,

лучше сказать, духовными, явлениями, свойственными одному человеку. В заключение же всего мы представим ряд педагогических правил, вытекающих из наших психических анализов. Сначала мы поместили было эти правила вслед за каждым анализом того или другого психического явления, но потом заметили проистекающее отсюда неудобство. Почти всякое педагогическое правило является результатом не одного психического закона, но многих, так что, перемешивая этими педагогическими правилами наши психические анализы, мы вынуждены были и многое повторять, и в то же время многого не досказывать. Вот на каком основании мы решились поместить их в конце всего сочинения, в виде приложения, понимая вполне справедливость выражения Бенеке, что «педагогика есть прикладная психология», и только находя, что в педагогике прилагаются выводы не одной психологической науки, а и многих других, которые мы перечислили выше. Но конечно, психология, в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между всеми науками.

В этом ... мы будем кратки, потому что не видим никакой трудности для всякого мыслящего педагога, изучив психический или физиологический закон, вывести из него практические приложения. Во многих местах мы будем только намекать на эти приложения, тем более что из каждого закона можно вывести их такое множество, какое множество разнообразных случаев представляется в педагогической практике. В этом и состоит преимущество изучения самих законов наук, прилагаемых к педа-

К.Д. Ушинский

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

гогике, перед изучением голословных педагогических наставлений, которыми наполнена большая часть германских педагогик. Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую. Можно ли же при таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей предписывать какие-нибудь общие воспитательные рецепты? Едва ли найдётся хотя одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае полезных результатов, в другом вредных, а в третьем никаких. Вот почему мы советуем педагогам изучать сколь

возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных педагогических мер, которые не всегда могут прийти на мысль, выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неуклонно к достижению этой цели, руководствуясь приобретённым знанием и своим собственным благоразумием...

Книга наша назначается не для психологов-специалистов, но для педагогов, сознавших необходимость изучения психологии для их педагогического дела. Если же мы облегчим кому-нибудь изучение психологии с педагогической целью, поможем ему подарить русское воспитание книгою, которая далеко оставит за собой нашу первую попытку, то труд наш не пропадёт даром.

**7 декабря 1867 года.
К. Ушинский**