

К.Д. Ушинский

**Человек как предмет
воспитания**

**Опыт педагогической
антропологии. Том I**

**Москва
«Книга по Требованию»**

УДК 93
ББК 63.3
У94

У94 **Ушинский К.Д.**
Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Том I
/ К.Д. Ушинский – М.: Книга по Требованию, 2024. – 776 с.

ISBN 978-5-518-09701-8

ISBN 978-5-518-09701-8

© Издание на русском языке, оформление
«YOYO Media», 2024

© Издание на русском языке, оцифровка,
«Книга по Требованию», 2024

Эта книга является репринтом оригинала, который мы создали специально для Вас, используя запатентованные технологии производства репринтных книг и печати по требованию.

Сначала мы отсканировали каждую страницу оригинала этой редкой книги на профессиональном оборудовании. Затем с помощью специально разработанных программ мы произвели очистку изображения от пятен, клякс, перегибов и попытались отбелить и выровнять каждую страницу книги. К сожалению, некоторые страницы нельзя вернуть в изначальное состояние, и если их было трудно читать в оригинале, то даже при цифровой реставрации их невозможно улучшить.

Разумеется, автоматизированная программная обработка репринтных книг – не самое лучшее решение для восстановления текста в его первоизданном виде, однако, наша цель – вернуть читателю точную копию книги, которой может быть несколько веков.

Поэтому мы предупреждаем о возможных погрешностях восстановленного репринтного издания. В издании могут отсутствовать одна или несколько страниц текста, могут встретиться невыводимые пятна и кляксы, надписи на полях или подчеркивания в тексте, нечитаемые фрагменты текста или загибы страниц. Покупать или не покупать подобные издания – решать Вам, мы же делаем все возможное, чтобы редкие и ценные книги, еще недавно утраченные и несправедливо забытые, вновь стали доступными для всех читателей.



Серия Книжный Ренессанс

www.samizday.ru/reprint



ОТ РЕДАКЦИИ

В плане настоящего собрания сочинений К. Д. Ушинского отведено два тома (VIII и IX) изданию его труда под заглавием «Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии)».

Задача переиздания названного труда, в котором впервые заложены основы научной разработки педагогической науки в России, не может быть исчерпана в настоящее время простой перепечаткой изданных при жизни Ушинского двух томов. Не говоря уже о том, что Ушинским собраны материалы для 3-го тома, напечатанные в 1908 г. А. Н. Острогорским, объем всего написанного и частью напечатанного Ушинским в процессе его работы над «Педагогической антропологией» много больше, чем то, что заключается в двух изданных им томах. Имеются многочисленные рукописные материалы в виде выписок, черновиков и даже законченных статей, написанных для «Педагогической антропологии»; имеется ряд статей, опубликованных первоначально в журнале «Педагогический сборник» и только затем в переработанном и дополненном виде, но далеко не полностью вошедших в состав 1-го и 2-го тома. Весь этот материал не может быть, конечно, перепечатан в VIII и IX томах настоящего издания, но он должен быть учтен не только библиографически, но в известной мере и текстуально, чтобы облегчить читателю работу над изучением замечательного произведения великого русского педагога.

Редакцией принят следующий план издания «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинского:

а) В VIII и IX томах будут напечатаны 1 и 2-й том «Педагогической антропологии».

б) Наличие материалов, собранных Ушинским для III тома, и выявившаяся необходимость как пересмотра, так и дополнения того собрания материалов, которое издано А. Н. Острогорским, заставляет признать необходимым выпуск особого дополнительного тома, специально посвященного этим материалам.

в) Наиболее важные печатные и рукописные материалы, относящиеся к разным томам «Педагогической антропологии», будут учтены в приложениях к 8 и 9-му тому, в дополнительном же, 10-м томе будет дан и библиографический перечень печатных и рукописных материалов, относящихся к «Педагогической антропологии».

Таким образом, основным содержанием настоящего, VIII тома является 1-й том «Педагогической антропологии», перепечатываемый со второго издания, отредактированного Ушинским.

В приложениях к этому тому даны:

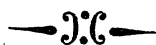
1. Перечень статей «Педагогического сборника», положенных в основу 1-го тома «Педагогической антропологии».

2. Варианты к тексту «Педагогической антропологии» из упомянутых статей «Педагогического сборника». Каждый из 58 вариантов отмечен в тексте 1-го тома, начиная с 58-й страницы, соответствующей арабской цифрой в прямых скобках [I] и т. д.

3. Указатель имен.

*Человек
как предмет
воспитания*

*Педагогическая
антропология*





ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.
Предисловие.	11
Часть физиологическая	
Глава I. Об организмах вообще.	61
Глава II. Существенные свойства растительного организма.	67
Глава III. Растительный организм в животном	76
Глава IV. Необходимость и особенные условия возобновления тканей животного организма	81
Глава V. Потребность сна и отдыха	86
Глава VI. Нервная система. Орган зрения	93
Глава VII. Остальные органы чувств.	112
Глава VIII. Мускулы. Мускульное чувство. Орган голоса.	132
Глава IX. Нервная система: ее центр и разветвления.	153
Глава X. Деятельность нервной системы и ее состав.	167
Глава XI. Нервная усталость и нервное раздражение.	179
Глава XII. Отражательные или рефлективные движения.	185
Глава XIII. Привычки и навыки как усвоенные рефлексы.	204
Глава XIV. Наследственность привычек и развитие инстинктов.	215
Глава XV. Нравственное и педагогическое значение привычек.	226
Глава XVI. Участие нервной системы в акте памяти.	234
Глава XVII. Влияние нервной системы на воображение, чувство и волю.	259
Часть психологическая	
Глава XVIII. Переход от физиологии к психологии.	267

А. Сознание

Глава XIX. Процесс внимания.	284
Глава XX. Внимание: выводы.	312
Глава XXI. Что такое значит сознать? Появление ощущения.	324
Глава XXII. Припоминание.	338
Глава XXIII. Ассоциация представлений.	346
Глава XXIV. Забвение, разрыв ассоциаций памяти.	365
Глава XXV. История памяти.	374
Глава XXVI. Что же такое память? Значение памяти.	390
Глава XXVII. Процесс воображения.	403
Глава XXVIII. Воображение пассивное.	408
Глава XXIX. Воображение активное.	422
Глава XXX. История воображения.	429
Глава XXXI. Рассудочный процесс.	442
Глава XXXII. Образование понятий.	447
Глава XXXIII. Образование суждений и умозаключений.	465
Глава XXXIV. Постижение предметов и явлений, причин и законов.	478
Глава XXXV. Образование понятий времени, пространства и числа.	495
Глава XXXVI. Значение произвольных движений в рассудочном процессе.	516
Глава XXXVII. Идеи субстанции и признаков.	524
Глава XXXVIII. Образование понятий материи и силы.	529
Глава XXXIX. Идеи причины, цели, назначения и случая.	553
Глава XL. Вообще о первых основах рассудочных работ.	574
Глава XLI. Индуктивный метод.	578
Глава XLII. Судить, понимать и рассуждать.	596
Глава XLIII. История рассудка.	604
Глава XLIV. Влияние различных душевных процессов на рассудочный.	620
Глава XLV. Влияние духовных особенностей человека на рассудочный процесс.	628
Глава XLVI. Противоречия, вносимые духом в мышление.	636
Глава XLVII. Противоречие идеи причины и идеи свободы.	641
Глава XLVIII. Противоречие дуализма и монизма.	648
Глава XLIX. Рассудок и разум.	655
Глава L. Что же такое сознание?	664



ПРЕДИСЛОВИЕ

Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким,— 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 *врожденная способность* и *уменье*, т. е. *навык*; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще 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 возьмем это слово в его общепринятом употреблении, тогда и процесс изучения всякого мастерства будет наукою; если же под именем науки мы будем разуметь 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 фор-

мы, 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 еще нет, и перед ним в будущем несетя 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.

«Положения науки,— говорит английский мыслитель Джон Стюарт Милль,— утверждают только существующие факты: существование, сосуществование, последовательность, сходство (явлений). Положения искусства не утверждают, что что-нибудь есть, но указывают на то, что должно быть». Ясно, что в таком смысле ни политику, ни медицину, ни педагогику нельзя назвать науками; ибо они не изучают того, что есть, но только указывают на то, что было бы желательно видеть существующим, и на средства к достижению желаемого. Вот почему мы будем называть педагогику *искусством*, а не *наукою воспитания*.

Мы не придаем педагогике эпитета *высшего* искусства, потому что самое слово — искусство — уже отличает ее 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 ве-

личайшей из потребностей человека и человечества — их стремлению к усовершенствованиям 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», что, как основательно замечает Милль, служит внешним отличительным признаком теории искусства*. 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, который, 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 ее рецептам, то же почти можете вы сказать 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, помещенными в

* «Где говорят в правилах и наставлениях, а не в утверждениях, относительно фактов, там искусство». Mill's Logic. B. VI. Ch. XII, § 1.

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 придется прибегнуть к приему, обыкновенному в тождественных случаях, а именно — различать *педагогiku в обширном смысле*, как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, от *педагогики в тесном смысле*, как собрания воспитательных правил.

Мы особенно настаиваем на этом различии, потому что оно очень важно, а у нас, как кажется, многие не сознают его с полной ясностью. По крайней мере, это можно заключить из тех наивных требований и сетований, которые нам часто удавалось слышать. «Скоро ли появится у нас порядочная педагогика?» говорят одни, подразумевая, конечно, под педагогикой книгу вроде «Домашнего лечебника». «Неужели нет в Германии какой-либо хорошей педагогики, которую можно было бы перевести?» Как бы, кажется, не быть в Германии такой педагогики: мало ли у нее этого добра! Находятся и охотники переводить; но русский здравый смысл повертит, повертит такую книгу да и бросит. Положение выходит еще комичнее, когда открывается где-нибудь кафедра педагогики. Слушатели ожидают нового слова, и читающий лекции начинает бойко, но скоро бойкость эта проходит: бесчисленные правила и наставления, ни на чем не основанные, надоедают слушателям, и все преподавание педагогики сводится мало-помалу, как говорят ремесленники, — *на нет*. Во всем этом выражаются самые младенческие отношения к предмету и полное несознание различия между *педагогикою в обширном смысле*, как собранием наук, направленных к одной цели, и *педагогикою в тесном смысле*, как теориею искусства, выведенною из этих наук.

Но в каком же отношении находятся обе эти педагогики? «В мастерствах несложных, говорит Милль,