

СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Ежемесячный журнал



1

1 9 4 8

ИЗДАТЕЛЬСТВО
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
МОСКВА · ЛЕНИНГРАД

С О В Е Т С К А Я П Е Д А Г О Г И К А

О Р Г А Н
А К А Д Е М И И П Е Д А Г О Г И Ч Е С К И Х Н А У К
Р С Ф С Р



5

М А Й
1 9 4 8

ИЗДАТЕЛЬСТВО АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
МОСКВА — ЛЕНИНГРАД

О РАЗВИТИИ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ И УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА*



Философская дискуссия, проведенная в июне 1947 г. под руководством А. А. Жданова по книге Г. Ф. Александрова «История западноевропейской философии», послужила, как и следовало ожидать, исходным пунктом большого движения, охватившего широкие круги советской научной общественности. Дискуссия содействовала углубленному изучению основ марксистско-ленинской методологии в условиях ее применения к обоснованию и разработке той или иной конкретной дисциплины как науки и учебного предмета.

Наряду с литературоведами, историками, лингвистами к этому движению примкнули и представители педагогических наук.

В Академии педагогических наук и на кафедрах педагогики ряда ведущих педагогических вузов прошли дискуссии по основным методологическим вопросам теории и истории педагогики. Однако все же следует отметить, что наша педагогическая печать до текущего дня весьма слабо реагировала на философскую дискуссию. Можно подумать, что наш педагогический фронт является тем оазисом, где произрастают «незнакомые с печалью Гесперидовы сады», где все вопросы уже решены и где остается только почивать на лаврах.

В действительности, однако, дело обстоит далеко не так.

При всех успехах нашей педагогической науки за 30 лет мы должны констатировать, что ряд основ-

ных педагогических и историко-педагогических проблем не только не разрешен нами, но и не выдвинут в порядок дня. Нередко мы ограничиваемся краткими статьями там, где нужны большие монографии. Что касается последних, то можно назвать лишь одну, ставящую своей задачей дать теоретическое освещение основных проблем воспитания, а именно книгу Н. К. Гончарова «Основы педагогики».

В области истории педагогики мы имеем монографии, заслуживающие внимания (Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского, Ш. И. Ганелина и т. д.), но все же одним из показателей неблагоприятного положения дел и на данном участке педагогического фронта служит то обстоятельство, что решение вопроса об издании многотомной истории педагогики откладывается Академией педагогических наук с года на год. Мало того. До сих пор еще имеют хождение взгляды, ставящие под сомнение правомерность самого существования истории педагогики, как самостоятельной научной дисциплины, имеющей право на внимание и всестороннее развитие.

В таких условиях нам следует усилить нашу активность для того, чтобы наверстать упущенное. Первое, что мы должны сделать, — это углубить и расширить наше изучение материалов философской дискуссии в их отношении к системе педагогических наук, в частности — к истории педагогики.

При этом совершенно естественно, что наше внимание обращается прежде всего к тому, как была поставлена и решена во время философской дискуссии проблема предмета истории философии. Известно, что определение сущности той или

* Редакция предполагает поместить в журнале ряд статей о предмете педагогических наук в свете итогов философской дискуссии. Статья проф. Г. Е. Жураковского является первой попыткой в этом направлении.

иной науки является вообще одной из труднейших методологических задач, связанных с данной областью знания. Эта проблема, например, до сих пор не решена удовлетворительно даже по отношению к такой науке как физика, хотя попытки в этом направлении были многочисленны и многообразны (вспомним безуспешные усилия Эренфеста, Хвольсона и др.).

Но особенно сложной представляется данная задача тогда, когда речь идет о науке, предметом которой являются проблемы, имеющие отношение к жизни общества в его историческом развитии.

В истории философии Г. Ф. Александрова участники философской дискуссии нашли 7 различных определений сущности истории философии. При этом одно из них оказалось выделенным курсивом, откуда можно предположить, что оно, с точки зрения автора, является основополагающим: «История философии есть история поступательного восходящего развития знаний человека об окружающем его мире» (стр. 22). Но именно это-то определение и вызвало решительное осуждение А. А. Жданова, отметившего, что оно по существу означает смешение понятий науки вообще и истории философии. Вслед за этим т. А. А. Жданов счел необходимым указать, что для него «марксистская философия есть метод, пронизывающий все науки о природе и обществе и обогащающийся данными этих наук в ходе их развития», и установить, что «научная история философии ...является историей зарождения, возникновения и развития научно-материалистического мировоззрения и его законов. Поскольку материализм вырос и развился в борьбе с идеалистическими течениями, история философии есть также история борьбы материализма с идеализмом».

Нечего удивляться тому, что яркое и глубокое определение, данное истории философии т. А. А. Ждановым, должно было привлечь внимание наших историков педагогики. При этом самым простым путем

был бы путь прямого перенесения данного определения в область историко-педагогической науки.

По этому пути, в частности, и пошел проф. И. Ф. Свадковский, установивший в своей статье: «Некоторые вопросы педагогики в свете философской дискуссии» («Учительская газета», 5/II 1948 г.), что «предметом истории педагогики, очевидно, надо считать историю зарождения научно-материалистической педагогической мысли в борьбе с антинаучными идеалистическими теориями». Вдумываясь в это определение проф. И. Ф. Свадковского, мы должны признать в нем значительную долю истины. Представляется бесспорным, что история педагогических систем (как и история учебно-воспитательных учреждений) носит на себе печать острой классовой борьбы, в условиях которой они складывались и развивались. Больше того, именно в истории учебно-просветительных учреждений можно проследить гораздо отчетливее, чем в области отвлеченных философских и педагогических исканий обусловленность теоретических положений классовыми предпосылками, лежащими в основе данных практических выводов.

Талейран мог пространно рассуждать в своем проекте, представленном в Учредительное собрание революционной Франции, о правах народа и о начале новой эпохи в истории, на это не помешало ему отдать в этом же своем проекте школьную систему в руки коллегии из шести комиссаров, назначенных королем, организовавшим в то время армию эмигрантов для похода на Париж.

В своих теоретических высказываниях Спенсер мог выдвигать отдельные положения, которые имели иногда видимость прогрессивных идей но, когда дело доходило до прямых ответов на вопрос, как определить задачи и пути организации массовой школы, подлинно реакционная суть его мировоззрения выступала на первый план во всей своей неприглядной наготе.

Временное правительство, возникшее в России в результате февральской революции, неоднократно провозглашало, что свержение царского самодержавия означает начало новой эры в истории наций, угнетавшихся правительством старой России, но, когда встал практический вопрос об отмене этих ограничений в области образования, временное правительство допустило преподавание на родном языке учащихся лишь в частных школах. Эта позиция временного правительства, как известно, вызвала резкую критику со стороны товарища И. В. Сталина в одной из его статей¹.

Число этих примеров можно было бы значительно расширить. Таким образом определение проф. И. Ф. Свядковского правильно подчеркивает тесную связь, которая существует между историей философии и историей педагогики, но при этом прежде всего нужно отметить, что оно странным образом ограничивает предмет истории педагогики только теоретическими педагогическими исканиями и оставляет за гранью нашей науки именно историю школы, о которой только что шла речь. Кроме того, здесь не учитываются специфические особенности нашей науки, которые должны были бы найти свое место в определении сущности истории педагогики.

Немудрено поэтому понять, почему именно это слабое место позиции проф. И. Ф. Свядковского стало предметом атак при обсуждении итогов философской дискуссии, которому предшествовал доклад проф. И. Ф. Свядковского в Педагогическом институте им. В. И. Ленина, в ноябре 1947 г.

Так, доц. В. А. Ротенберг в своем выступлении совершенно правильно отметила, что, «производя переоценку ценностей в курсе истории педагогики, нельзя определять место того или иного педагога в этом курсе только в зависимости от того, является ли он материалистом или идеалистом в том значении, какое

придается этим понятиям в философии, и напомнила в связи с этим о том, что «в период до Маркса целый ряд прогрессивных педагогических теорий возник на базе идеалистической философии». В данной связи т. В. А. Ротенберг сослалась прежде всего на К. Д. Ушинского, указав на то, что в истории педагогики его педагогическая система дала «педагогике и школьной практике» больше, чем педагогическая теория Писарева².

По существу на аналогичные позиции по данному вопросу встал и проф. Е. Н. Медынский, отметивший в своем выступлении в Академии педагогических наук в феврале 1948 г. при обсуждении его учебника, что прямое следование по пути указаний проф. И. Ф. Свядковского должно привести к возникновению ряда непреодолимых трудностей в трактовке важнейших периодов в области истории педагогики, в частности, и в трактовке истории античной педагогики.

Вместе с тем, однако, проф. Е. Н. Медынский, сам ищущий на протяжении 30 лет определения сущности истории педагогики как науки, заявил, что он отказывается от последнего из своих определений, данного в его новой книге: «История педагогики изучает развитие теории и практики воспитания, образования и обучения с древнейших времен до настоящего времени» (стр. 3) и полагает, что определение должно быть создано в дальнейшем только в результате совместной, достаточно продолжительной работы.

Сложность ответа на вопрос, в чем нужно видеть сущность истории педагогики усугубляется, помимо всего сказанного, и тем обстоятельством, что до сих пор наши историки еще не пришли к единому мнению по другому вопросу: с какого времени следует нам начинать историю подлинно научной педагогики? Между тем совершенно очевидно, что только принципиальное

¹ И. В. Сталин, Соч., т. III, стр. 19.

² См. «Советская педагогика», 1947 г., № 2, стр. 119—125.

решение этой последней проблемы на основе последовательного проведения принципа партийности при критической оценке имеющихся исследований в области истории педагогики поможет нам создать действительно научный курс истории педагогики и в то же время приведет нас прямой дорогой к подлинно научному определению предмета нашей дисциплины.

Известно, что некоторые советские историки педагогики еще несколько лет назад, идя на поводу буржуазных ученых, историю научной педагогики начинали с Гербарта.

Проф. Е. Н. Медынский сделал большой шаг вперед, утверждая в своей новой книге, что не Гербарта, а Коменского следует считать «основоположником педагогической науки» (стр. 93).

Действительно, если разрешать этот вопрос в плане истории домарксистской педагогики, то трудно найти другое имя, имеющее больше прав на титул «основоположника», чем великий славянский педагог. Однако и это решение вопроса не является удовлетворительным. В этом смысле совершенно исключительное значение имеет для нас выступление т. А. А. Жданова, развернувшего яркую, логически последовательную и стройную систему доказательств, обосновывающих то положение, что марксизм следует рассматривать, как начало «совершенно нового периода истории философии, когда она стала научным оружием в руках пролетарских масс».

Это положение т. А. А. Жданова является правильным и для истории педагогики. Подлинно научная педагогика начинается со дня вступления на историческую сцену Маркса и Энгельса, и в этом смысле совершенно прав проф. И. Ф. Свадковский, обвиняющий советских историков педагогики в том, что «подлинное значение и подлинная роль марксизма-ленинизма в истории научной педагогической мысли в курсах по истории педагогики широко не раскрывается»; это является, по справедливому замечанию автора, «принципиальной ошибкой».

Если, таким образом, вопросы, связанные с формулировкой сущности предмета теории педагогики и ее истории, должны стать объектом специального коллективного изучения наших научных работников, то другой вопрос, непосредственно к нему примыкающий, о значении изучения истории педагогики, может быть освещен уже в пределах данной статьи.

Ряд участников философской дискуссии выступил, по меткому выражению одного из ораторов, Я. А. Мильнера, в роли «ликвидаторов» истории философии. «Ликвидаторы» отстаивали свои позиции с различных точек зрения, указывая и на «засилье» исторической тематики, и на связанное с ним игнорирование современного материала (Г. С. Васецкий), и на подмену самой науки ее историей (П. П. Черкашин), и на незаконное увлечение эпохой 30-40-х годов XIX в. (Л. Ф. Бердник) и т. д. Эти возражения «ликвидаторов» встретили решительную отповедь со стороны других участников дискуссии. Отвечая на обвинения о «засилии», тт. З. А. Каменский и И. А. Крывелев отмечали, что в Институте философии АН СССР не более 5—6 сотрудников работают над исторической тематикой, что недостаток работников не позволяет закончить третий том «Истории философии» в новой редакции, что это же обстоятельство отражается на отсутствии специальных монографий об отдельных выдающихся представителях философской мысли, и что, таким образом, дело должно идти не о работе по философии за счет истории философии, а о работе параллельной. Другие участники дискуссии — тт. К. И. Тройников, П. Т. Белов, Э. Г. Фишер, В. Ф. Асмус, Т. Алексаня и др. — подняли данную проблему уже на принципиальную высоту. В их выступлениях речь шла о том, что изучение истории философии развивает теоретическое мышление, дает масштаб для оценки новых теорий, является одним из лучших путей для самораскрытия философа (классический пример: Ленин — «Материализм и эмпириокритицизм»,

а также «Письма об изучении природы» Герцена, статьи Белинского и т. д.). Они вскрыли ошибочность утверждения, что будто изучение истории философии может только «подводить» к изучению современности, тогда как такое изучение, проводимое на правильных методологических основаниях, по существу неотделимо от познания современности. Особое место в этих рассуждениях занимали соображения о важности изучения истории философии с точки зрения выковывания соответствующего оружия для борьбы с идеологическими врагами за рубежом, стремящимися опереться в своих выводах прежде всего на исторические предпосылки, и фальсифицирующими в этих целях историю. Речь тов. А. А. Жданова, отмечавшего особую важность работы на историко-философском фронте, внесла полную ясность в данный вопрос.

В свете охарактеризованных выше выступлений участников философской дискуссии ответ на вопрос о значении развития истории педагогики как науки и ее изучения как учебного предмета встает перед нами с достаточной отчетливостью.

Со стороны «ликвидаторов», которые имеются и среди представителей педагогических наук, приходится слышать замечания, что история педагогики должна занять такое же место по отношению к теории педагогики, как история физики, астрономии и математики по отношению к системам этих наук в их современной трактовке.

Эти соображения доказывают только, что наши «ликвидаторы» не желают или не могут учесть того важного обстоятельства, что каждый шаг вперед в развитии математики или науки о природе по существу «снимает» предшествующие доктрины, передавая их в исторический архив данной науки.

В этом смысле три закона Кеплера отодвинули в «прошлое» систему Коперника, и закон всемирного тяготения, открытый Ньютоном, выявил подлинную основу мироздания, получившую в дальнейшем новое углуб-

ленное истолкование в трудах астрономов XVIII—XX вв.

Утверждение, что кончающий в наши дни физико-математический факультет высшей школы глубже, шире и полнее знает тайны мирового строя, чем Галилей или Тихо Браге — вовсе не является парадоксом.

В области истории литературы, изобразительного искусства, педагогики такого рода исторические закономерности отсутствуют в полной мере. На страницах «Божественной комедии» Данте или «Потерянного рая» Мильтона излагаются основы мировоззрения, ушедшего в далекое прошлое, но как великие художественные создания, эти страницы сохраняют всю свою власть над сменяющимися поколениями. «Великая дидактика» Я. Коменского, которую можно сравнить с средневековым готическим собором по стройности, замкнутости и целеустремленности ее плана, не есть архивный документ XVII в., но создание высокого мастерства, сохраняющее и для нас значение живого источника, из которого каждое последующее столетие берет то новое, актуальное и творческое, чего не замечали в должной мере люди предшествующей эпохи. Так, мы, советские люди, почувствовали Коменского нашим непосредственным современником, когда в 30-х годах развернулась борьба за укрепление классно-урочной системы в нашей школе. «Эмиль» Руссо является созданием французской культуры XVIII в., но советский педагог, желающий осознать до конца, что значит воспитывать ребенка на основе непрерывного наблюдения за его внутренним ростом, найдет на страницах этой старой книги непревзойденные до сих пор, глубокие мысли.

Из всего сказанного неизбежен вывод, что если современному астроному можно сделать важные открытия, забыв, хотя бы на время о существовании Лапласа, Томсона или Бредихина, то современный педагог-теоретик рискует впасть в наивную вульгаризацию, не имея постоянно в своем сознании отчетливого представления о том большом

пути, который прошла до наших дней историко-педагогическая мысль. Но если это так, и если в то же время иметь в виду, что в научной работе по истории педагогики (как и в любой другой обществоведческой науке) классовые позиции исследователей находят свое яркое выявление не только в освещении и группировке материала, но и во всей системе его извлечения из архивов, то отсюда с неизбежностью вытекает вывод о необходимости в наши дни и в нашей стране широкого развертывания научно-исследовательской работы в области истории педагогики на базе марксистско-ленинской методологии. Без этого все наши попытки текущих дней создать новые учебники по истории педагогики, дать новую трактовку учений классиков обречены на неудачу. Ко всему сказанному следует прибавить, что рассуждения философов о значении истории философии полностью и целиком относятся и к нашей науке: история педагогики развивает теоретическое педагогическое мышление, дает масштаб для оценки новых теорий, открывает пути для выявления сущности системы марксистской педагогики, вооружает на борьбу с идеологическими врагами и т. д. Высокая оценка истории педагогики как науки, вытекающая из всего сказанного, приводит нас к выводу относительно ее значения и как учебного предмета.

По существу вне исторического подхода студенты не могут не воспринять систему педагогических выводов по любому вопросу иначе, как набор чисто эмпирических рецептов, поскольку и в данном случае, как и во всех других, сохраняют все свое значение слова Маркса и Энгельса о том, что «мы знаем только одну единственную науку — науку истории» (IV, 8).

Только изучение истории педагогики перебрасывает для студентов мост от стоящих перед ними педагогических задач — через методику в ее историческом развитии, педагогику и психологию — к продуманному практическому выполнению этих задач. Изучение истории педагогики

содействует выработке углубленного, научно-педагогического мировоззрения, опирающегося на общепедагогические, методические и специально научные знания, соответствующие профилю данного факультета. Нужно ли прибавлять, что лишь наличие такого мировоззрения обеспечивает не только возможность, но и внутреннюю необходимость для молодого человека, не успокаиваясь на достигнутом, постоянно и настойчиво стремиться к совершенству в избранной деятельности и выводит его за границы рутинного ремесленничества, глубоко консервативного в самой своей основе?

Означает ли, однако, все сказанное, что мы можем с легким сердцем отмахнуться от обвинений, выдвигаемых против истории педагогики со стороны наших собственных «ликвидаторов», т. е. иными словами — можем ли мы признать положение дел у нас в области истории педагогики вполне благополучным?

Такой вывод является, конечно, совершенно непропорциональным.

Мы должны прежде всего констатировать крайне невысокий уровень многих наших историко-педагогических исследований.

Диссертации в области истории педагогики во многих случаях оказываются совершенно неудовлетворительными прежде всего в области общенсторических представлений.

Основных причин этого печального явления две.

Первая причина заключается в том, что заниматься вопросами истории педагогики считают себя в праве не только историки, не только представители гуманитарных дисциплин (по профилю своего высшего образования), но и физики, математики и т. д. В отдельных случаях это не ведет к отрицательным последствиям, но, как правило, оказывает самое печальное влияние на понижение уровня наших диссертаций на исторические темы. Практический вывод, вытекающий из сказанного, сводится к тому, что в настоящее время нам следовало бы допустить к защите кандидатских диссертаций на исторические темы

только тех лиц, — независимо от сдачи ими кандидатского минимума, — которые имеют гуманитарное образование, а от остальных требовать при сдаче ими кандидатского минимума дополнительного экзамена по истории и литературе в объеме требований, предъявляемых историческими факультетами педагогических институтов к своим абитуриентам. Такая мера должна до некоторой степени содействовать оздоровлению атмосферы, созданной вокруг тем по истории педагогики.

Сущность второй причины заключается в ложном, но широко распространенном не только среди молодежи, но и среди научных работников убеждении, что работа над исторической тематикой является будто бы более легкой и доступной, чем работа, связанная с проведением экспериментов, специальных обследований и т. д. Предпосылка этого убеждения заключается в том, что, в то время как трудности работы последнего типа являются очевидными с самого начала, трудности типа первого, наоборот, скрыты и выступают на первый план постепенно, по мере развития исследования. В действительности же следует признать, что работы на исторические темы оказываются особенно трудоемкими, если, конечно, к ним подойти с должными требованиями. В таких условиях неопытные «историки» попадают в ловушку, из которой они и пытаются найти выход не в добросовестной работе над материалом, а в совершенно незаконных, скороспелых заключениях и выводах. Для устранения этих явлений следовало бы проводить специальную разъяснительную работу с нашей молодежью, пробующей свои силы в занятиях исторической тематикой.

Материалы философской дискуссии могут нам помочь и при постановке и разрешении другого важного вопроса — вопроса о построении системы истории педагогики как науки и учебного предмета.

Книга т. Александрова, как известно, посвящена истории западно-европейской философии. Материал в

ней дается начиная с древнейших времен и кончая изложением основных положений «Коммунистического Манифеста».

В ходе философской дискуссии возникла проблема о целесообразности деления материала истории философии на «западный» и «восточный».

Но эта же проблема во всей своей значительности встает и при рассмотрении схемы изложения всеобщей и русской, а также всей советской истории педагогики. При изучении этой проблемы нужно иметь в виду, что у буржуазных современных авторов — американских, английских, французских, немецких она вообще не возникает. Эти авторы считают одной из своих основных задач всячески игнорировать «восточный» материал, и такого рода положение вещей существует и в истории философии, и в истории искусства, а также и в истории педагогики.

Американский автор Монро в своей известной истории всеобщей педагогики единственный раз вспоминает Россию, да и то только для того, чтобы указать, что «Великая дидактика» Коменского была переведена на несколько европейских и азиатских языков. В соответствующем перечислении этих языков русский язык попадает у автора в группу последних (наш переводчик стыдливо опустил в русском издании эту фразу).

Другой американский автор — Кэбберлей в своей истории педагогики вспоминает о России дважды. В первый раз, говоря о педагогике XVIII в., он замечает, что Россия была варварской страной до этой эпохи, в XVIII же в. «просвещенные деспоты» под «влиянием Пруссии» попытались внести элементы науки в Россию, которая, впрочем, до настоящего времени так ничего и не дала миру в области культуры. Единственный русский педагог, заслуживающий упоминания, это... Дидро (!?), который, правда, жил во Франции, не знал русского языка, но, по крайней мере, писал для России проекты, заслуживающие внимания потомства. Во второй раз

Кэбберлей вспоминает Россию, предлагая вниманию читателей карту мира, на которой все народности разделены на три группы — цивилизованных, дикарей и выходящих из состояния варварства. К третьей группе отнесена Россия и Китай. Для английского автора истории педагогики Бойда России вообще не существует, и он о ней не вспоминает вовсе. Это же следует сказать и об американском авторе одной из новейших историй педагогики — Муре.

В свете этих фактов система, принятая Г. Ф. Александровым, в результате применения которой на страницах его западноевропейской истории философии нет, как правило, упоминаний о России, кажется особенно показательной. Правда, дополнением к истории философии Александрова должна служить параллельная книга по истории русской философии, которая так или иначе должна была бы быть написанной, но даже появление такой книги, при наличии глубокого водораздела между ними, не спасло бы положения, так как при данной системе как бы подчеркивается глубокая провинциальность и захолустность русской философской мысли, не имеющей какого-либо прямого отношения к вопросам мировой культуры. На это и сочли своим долгом указать как А. А. Жданов, так и ряд других участников философской дискуссии (В. Н. Жукова, О. В. Трахтенберг, М. Т. Иовчук, П. Е. Вышинский и др.).

Итак, каким образом следует строить курс всеобщей и русской (советской) истории философии, всеобщей и русской (советской) истории педагогики?

Известно, что в настоящее время по поручению ЦК ВКП(б) работает специальная комиссия, в составе Г. Ф. Александрова, М. А. Дынного, М. Т. Иовчука, Б. М. Кедрова, М. А. Леонова, М. Б. Митина и О. В. Трахтенберга, на которую возложена обязанность написать новую книгу по истории философии. Авторы опубликовали проект проспекта своей книги во втором номере журна-

ла «Вопросы философии» за 1947 г., приглашая советскую научную общественность принять участие в обсуждении этого проекта. В основу «проекта» положена мысль о необходимости объединения в одном последовательном изложении истории зарубежной философии и философии народов СССР. При таком порядке изложения, естественно, исчезает ряд недочетов построения книги т. Александра, которые были предметом обсуждения во время дискуссии. Для обширного исследования данный порядок изложения, в целом можно приветствовать, не говоря, конечно, о ряде частных недочетов «проекта». Однако было бы большой ошибкой думать, что установленная схема может быть пригодна при создании учебника по истории философии и при лекционном изложении предмета в высшей школе. Следует признать, что в таких специальных условиях раздельная подача основного материала по зарубежной истории философии и по истории философии народов СССР имеет ряд существенных дидактических преимуществ, связанных с последовательностью, стройностью и взаимозависимостью материала, сравнительно со слитной подачей этого материала аудитории, еще не имеющей достаточной специальной общепедагогической и общенсторической подготовки.

Все сказанное полностью относится и к истории педагогики. Мало того. Историко-педагогический материал, связанный не только с изложением теоретической педагогической мысли, но и с историей учреждений, создающих иногда многовековые традиции, требует особого внимания к систематичности изложения, которой трудно добиться в условиях синтетического плана, что, в частности, доказывается и упомянутым проектом «Истории философии», в котором принцип хронологической последовательности изложения постоянно нарушается.

В своей, упоминавшейся уже статье, проф. И. Ф. Свядковский занял иные позиции, требуя в курсах истории педагогики в вузах, а сле-

довательно, и в соответствующих учебниках подачи историко-педагогического материала в синтетическом плане, но его выводы не кажутся нам убедительными.

Значит ли это, однако, что мы должны вступить снова на путь построения материала, принятого в книге т. Александрова и так решительно осужденного советской научной общественностью? Конечно, нет. Дело заключается в том, что нам следует видеть главный недостаток не в создании специальной книги по истории зарубежной философии, а в полном отрыве всего изложения от соответствующего материала, связанного с культурой Восточной Европы, что означает фактическое следование за узконационалистическими схемами, создаваемыми в мире буржуазной науки. Поэтому необходимо и в вузовских курсах и в учебниках по истории педагогики, давая историю педагогики народов СССР в плане отдельного систематического изложения, в то же время установить теснейшую связь между двумя разделами по существу единого курса. Как этого можно и нужно достигнуть? Следует каждую главу, посвященную основным вопросам истории зарубежной педагогики, сопровождать заключительными экскурсами, отмечающими то, что в данной области делалось и создавалось в Восточной Европе и характеризующими пути взаимных связей и взаимной обусловленности.

Именно эта точка зрения и встречает поддержку в среде многих научных работников Института теории и истории АПН. В частности, проф. Е. Н. Медынский, выступая в Академии на дискуссии по своему учебнику и ссылаясь на ряд соответствующих примеров в этом последнем, решительно отстаивал эти позиции, одновременно указывая и на ряд существенных недочетов в «проекте» Института философии.

Нет никакого сомнения, что следование по этому пути связано с необходимостью преодоления ряда трудностей, которые нужно заранее предвидеть и учесть, а именно:

1) Указывая на связь зарубежной

и русской историко-педагогических традиций, легко попасть на путь незаконномерного подчеркивания влияния первой на вторую. Никто, конечно, не может и не будет отрицать отдельных фактов такого влияния, но специальный упор на него может создать ложное и антиисторическое впечатление постоянной прямой зависимости.

2) Учитывая связи зарубежной и русской историко-педагогических традиций и исходя из признания положения о самостоятельности и оригинальности русской педагогики, легко впасть в противоположную крайность, подчеркивая всюду эту самостоятельность и оригинальность и связанное с ними превосходство русской педагогики над зарубежной. Опасности антиисторизма, лежащие на этом пути, кажется, не в полной мере учел и проф. Е. Н. Медынский, призывая в своих выступлениях на дискуссии стремиться к тому, чтобы прежде всего везде и всюду подчеркивать и отмечать это превосходство. Такое увлечение после многих лет недооценки наших культурных достижений прошлого психологически вполне оправдывается, но все же нужно иметь в виду, что сокровища русской культуры настолько грандиозны и впечатляющи сами по себе, что не требуется освещать их бенгальскими огнями для того, чтобы таким путем увеличить их ценность. Историческая правда, основанная на фактах и числах, всегда должна стоять в центре нашего внимания и быть судьей в наших исторических выводах.

3) В условиях намечаемого порядка изложения материала возникает опасность повторений в последующем систематическом курсе истории русской педагогики тех данных, которые уже были приведены в предшествующих экскурсах. По этому поводу следует отметить, что кое-когда такие переклички отдельных страниц между собой не только не вредны, но и вполне целесообразны с общедидактической точки зрения, при условии что они редки и касаются очень важных, принципиально трудных для усвоения моментов, нуждающихся в

освещении с различных точек зрения. Однако в целом их все же следует избегать, подбирая для экскурсов материал, обычно не затрагиваемый в систематических курсах по истории русской педагогики, но содействующий углубленному пониманию взаимоотношений исторических процессов, протекавших одновременно как в Западной, так и в Восточной Европе.

Для ясности приведем несколько примеров.

Характеристику зарубежной христианской педагогики раннего средневековья необходимо заключить рядом указаний на то, что по своему культурному уровню Русская земля во многих отношениях стояла тогда на уровне Западной Европы. Уместно сослаться на свидетельства людей Запада (Адам Бременский и др.), сравнивающих Киев с Константинополем; дать сведения об уровне образования русских князей и их современников неграмотных немецких императоров, подписывавших свое имя при помощи дощечек с вырезанной подписью. Не лишне вспомнить о том, что русские люди этой эпохи не только странствовали по святым местам, но и в поисках науки попадали в далекий парижский университет, о чем говорят современные свидетельства и т. д.

Закончив характеристику блестящей эпохи Возрождения на Западе, следует дать специальный очерк на тему «Русская педагогика и культура эпохи Возрождения». Здесь надлежит сказать о том, что великие русские северные города — Новгород и Псков не уступали важнейшим центрам Западной Европы (факт, подтверждаемый, в частности, и немецкими хрониками). Польский придворный Пиотровский, участник похода короля Стефана Батория на Псков (1581 г.), сообщает, как очевидец: «Мы уже в миле от Пскова. Любуемся Псковом. Боже, какой большой город — точно Париж... Город чрезвычайно большой, какого нет во всей Польше».

Передавая эту цитату, не забудем указать, что это говорит человек

из вражеского лагеря. Попутно, конечно, следует привести соображения новейших советских историков по поводу сообщений Новгородского архиепископа Геннадия о малограмотности новгородского духовенства. Эти сообщения, как известно, берутся в наши дни под сомнение, на основе других достоверных свидетельств. Следует вспомнить о Московской великокняжеской библиотеке и ее оценке Максимом Греком, о множестве торговых людей в Москве, владевших иностранными языками, и т. п.

Говоря об источниках педагогической системы Коменского, не лишне вспомнить соображения проф. Е. Н. Медынского о возможном влиянии на великого чешского педагога школьной практики и школьных уставов Юго-Западной Руси начала XVII в. Характеризуя распространение педагогических идей Коменского в культурном мире XVII—XVIII вв., необходимо обратить внимание на то, что и в России книги Коменского получили очень широкое распространение. В роли переводчика «Видимого мира» и «Преддверия» в начале XVIII в. выступил известный Глюк, в школе которого эти учебные пособия получили систематическое применение. По «Видимому миру» велись занятия в Московской славяно-греко-латинской академии и в гимназиях при основанном в 1755 г. Московском университете, для чего потребовалось специальное издание этого произведения в количестве 400 экземпляров (в дальнейшем «Видимый мир» переводился и издавался неоднократно).

Подобные же данные необходимо привести и после изложения систем Локка и Руссо. При этом в данном случае особенно важно подчеркнуть, во-первых, тщательное и глубокое изучение их идей в России и, во-вторых, то, что это изучение отнюдь не означало продолжительного и устойчивого влияния, поскольку уже русские педагоги XVIII в. (И. И. Бецкий, Ф. И. Янкович и др.) критически

относился к наследству того и другого.

Думается, что приведенные иллюстрации достаточно полно выясняют, как следовало бы строить «экскурсы» в область истории русской педагогики без опасения повторений в дальнейшем изложении.

Однако проблема взаимоотношений «Запада» и «Востока» при построении курса истории педагогики (как и истории философии) отнюдь не исчерпывается решением вопроса о двух возможных путях изложения материала (пути «взаимопроникновения» этого материала по схеме авторов новой «Истории философии» и пути «параллельного изложения» материала только что выше охарактеризованного).

Учебник т. Александра подвергся суровой критике также и с той стороны, что ряд отдельных исторических фактов в нем (по признанию оппонентов) освещается односторонне, в аспекте их отношения только к Западу, в результате чего и создается у читателей неправильное представление о культурных процессах, протекавших на Западе и на Востоке Европы.

Если мы посмотрим на то, как дело обстоит с трактовкой именно данных исторических проблем у нас в историко-педагогическом плане, то придется прийти к выводу, что критические выступления по этим вопросам на дискуссии по книге т. Александра имеют непосредственное отношение к состоянию нашей историко-педагогической науки. Это состояние в данной области, как и во многих других, легче всего проследить по тому только что вышедшему учебнику проф. Е. Н. Медынского.

Византия бесспорно была ведущей страной в смысле общего уровня культуры в Европе на протяжении ряда столетий раннего средневековья.

Во время философской дискуссии с решительным обоснованием именно этой точки зрения выступил т. В. К. Чалоян, выдвинувший основной тезис, согласно которому утверждалось, что «страны византий-

ской цивилизации не только создали развитую философию, но еще сохранили от гибели эллинскую и эллинистическую философскую литературу», и что, следовательно, «источником идей Ренессанса Запада мог быть только Восток, где не побывали германские вандалы». Мало того, мы имеем право говорить вообще «о восточных корнях западной цивилизации». В. К. Чалоян обвинял т. Александра в том, что он, следуя по пути некоторых западных буржуазных историков, полностью игнорирует всю совокупность данных фактов.

Обращаясь в связи с этим вопросом к историко-педагогическому фронту, мы должны будем признать, что и у нас дела обстоят в этом смысле немногим лучше. Византия отсутствует в оглавлении учебника проф. Е. Н. Медынского, в тексте же ей отведен параграф объемом в одну страницу. Против содержания этой страницы трудно что-либо сказать, однако, все же едва ли представляется принципиально правильным в большой книге только 1/580 часть посвящать характеристике «Второго Рима» и его великих культурных традиций. В таких условиях ряд важных данных не мог не остаться вне поля внимания автора. Так, хотя им и сообщается, что в Византии «первые возникли монастырские школы», но нет указаний на то, что вопрос о проведении всеобщей грамотности был выдвинут на Востоке на 100 лет раньше, чем на Западе; не указаны хотя бы важнейшие этапы истории высшего образования в Византии и т. д. Думается, что в дальнейшем на эти важнейшие моменты истории педагогики следует обратить большее внимание.

Критики книги Александра отметили, что вопросы, связанные с изложением путей развития арабской философии, в этой книге освещаются неудовлетворительно. Некоторые из оппонентов указали на неправомочность применения самого термина «арабская философия». Так, т. В. Ю. Захидов в своей ре-

чи говорил: «Термин «арабская философия» совершенно неточен. Дело в том, что в создании различных философских школ, систем принимали участие не только арабы, но и все народы мусульманского Востока». Позиции т. Захидова по этому вопросу защищал ряд других участников дискуссии (С. В. Морочник, В. Н. Сарабьянов, В. К. Чапоян, П. Т. Белов, С. П. Дудель и др.). Они указывали на исключительное значение культурного воздействия народов ислама на Запад и на Восток. Данный вопрос для нас приобретает особое значение, так как в поток культурных взаимодействий в эту эпоху были широко вовлечены многие народности центральной Азии, входящие ныне в великую семью народов СССР.

«Арабскую проблему» проф. Е. Н. Медынский трактует в плане книги Г. Ф. Александрова и отводит этому вопросу 1/2 страницы.

Отсюда следует, что и в данном вопросе советские историки педагоги стоят только в начале пути, который им предстоит пройти для того, чтобы поднять свою науку до уровня требований текущего дня.

В процессе философской дискуссии был оставлен без всестороннего рассмотрения вопрос о том, что в порядке своего изложения Г. Ф. Александров выводит, так сказать, за скобки великий западно-славянский и южно-славянский мир, как бы отрицая за ним какие-либо достижения в области развития философской мысли. Следует попутно признать, что в составленном ныне проспекте книги «История философии» вопросам западно-славянской и южно-славянской философии XIX в. (до 70-х годов) отведено совершенно недостаточное место.

Мы, историки педагоги, в те дни, когда в общеевропейской жизни все большее и большее значение приобретают славянские страны «новой демократии», не можем обходить молчанием историко-педагогического наследия южных, а в особенности, западно-славянских

стран, ограничиваясь освещением в курсе истории педагогики только наследства Я. А. Коменского.

Наши студенты должны знать, что старейший в центральной Европе Пражский университет был в XIV в. центром чешской культуры и борьбы с немецким засильем в Чехии, что известность его в конце этого столетия на Востоке Европы мог оспаривать только Краковский университет, в котором несколько позже широко и всесторонне развилось преподавание математики и астрономии, чем и можно отчасти объяснить выдвижение на историческую сцену краковского студента, который прославил и себя и свой родной университет — Николая Коперника.

Советские студенты должны знать историю борьбы чехов и поляков в XVIII—XIX вв. за свое культурное возрождение и за свою родную школу. В частности, что касается поляков, нашей молодежи важно знать, что первым министерством просвещения, возникшим в Европе, была Польская Эдукационная комиссия 1783 г., содействовавшая организации такой системы народного образования в Польше, которая представляет ряд любопытных аналогий с устройством русской школы начала XIX в. (по уставу 1804 г.), которая и выдвинула ряд принципов, удивительным образом перекликавшихся с основами французского проекта Кондорсе, представленного в законодательное собрание лишь десятилетие спустя, что дает возможность строить далеко идущие научные гипотезы.

При внимании ко всем этим и другим подобным вопросам самые понятия «Западной» и «Восточной» Европы должны были бы получить в нашей науке новое, совершенно условное значение.

Переходим к важнейшему методологическому вопросу, разрешение которого в книге Г. Ф. Александрова в процессе дискуссии было признано неудовлетворительным и «поднять» который изолированными силами представителей на-

ших отдельных обществоведческих дисциплин едва ли представляется возможным.

Речь идет о тех принципах, на которых следует строить изложение великого наследия Маркса и Энгельса, применительно к соответствующим отраслям знания.

Во время дискуссии было обращено внимание на то, что в освещении т. Александрова философские воззрения Маркса и Энгельса предстали как рядовая доктрина, которая должна занять свое место среди других философских систем XIX в. Между тем, в действительности, надлежало говорить об учении, полагающем великую грань между прошлым и настоящим и обновляющем воззрения человечества на жизнь, на развитие природы и человеческого общества. Из этой основной ошибки т. Александрова проистекала и вторая — рассмотрение раннего периода философского творчества Маркса и Энгельса, как вершины их теоретических достижений, тогда как Маркс и Энгельс на протяжении всей своей многолетней теоретической и практической деятельности напряженно и упорно продвигали вперед, дополняя, уточняя и развивая свою систему в целом и в частности. К этому нужно добавить, что ошибочно вообще представлять себе классический марксизм XIX в. как некое заверщенное здание, поскольку он получил свое дальнейшее принципиальное развитие в философском творчестве Ленина — Сталина и продолжает, как руководство к действию, развиваться в наши дни, указывая человечеству все определеннее, все отчетливее, все ярче пути к коммунизму.

Надо признать, что освещение великого наследия Маркса и Энгельса, которое мы даем в наших книгах и в лекционных курсах по истории педагогики, имеет существенные недостатки.

В отдельных работах и курсах по истории педагогики не подчеркивается и недостаточно обосновывается то бесспорное положение, что Маркс и Энгельс являются ос-

новоположниками подлинно научных основ теории воспитания, образования и обучения, что только Маркс и Энгельс своим открытием и обоснованием исторического материализма создали прочную базу для подлинно научного познания такого общественного явления, как воспитание. В нашей научно-педагогической литературе мы не имеем ни одной серьезной попытки дать изложение педагогических воззрений Маркса и Энгельса, как великой, основополагающей доктрины, как подлинно научных основ педагогики.

Равным образом, если отбросить мало что говорящие декларативные заявления, мы ни разу не поставили всерьез и другой проблемы — показать то новое, во всем его многообразии, сложности и исторической обусловленности, что дали Ленин и Сталин для научного разрешения основных педагогических вопросов.

Замечательные слова товарища Сталина, опубликованные 9 апреля 1947 г. о том, что «Маркс и Энгельс, конечно, не могли предвидеть того, что произойдет спустя 40 лет после их смерти»³, мы должны были бы воспринять как указание на то, что нам нужно смелее ставить и разрабатывать коренные вопросы педагогики, памятуя, что марксизм — не догма, а руководство к действию, что нельзя у Маркса и Энгельса искать готовые ответы на все вопросы, которые ставит современность.

Товарищ А. А. Жданов упрекал т. Г. Ф. Александрова и других философов в отсутствии смелости. Если бы А. А. Жданов выступал в нашей среде — ему пришлось бы говорить гораздо решительнее.

Мы часто оказываемся совершенно беспомощными при разрешении основных теоретических и практических педагогических проблем нашей современности, ибо попадаем во власть цитат и положений, вместо того чтобы, опираясь на творческий метод марксизма-ленинизма, в новых исторических усло-

³ «Правда» от 9 апреля 1947 г.

внях решать эти проблемы по-новому, с учетом всего тридцатилетнего опыта строительства советской школы. В самом деле, если взять для примера, вопрос о политехническом образовании, то легко убедиться, что при решении его советская педагогика ограничивается приведением в изобилии цитат из работ Маркса и Энгельса, не пытаясь даже связать решение этой проблемы с новыми фактами и тенденциями в развитии социалистической промышленности и социалистического земледелия, с той новой техникой, которая все шире внедряется в промышленность и сельское хозяйство.

Данные вопросы являются только примерными из того многообразия проблем, которые неумолимо и неизбежно должны были бы встать перед нами, если бы мы действительно со всей глубиной выдвинули перед собой задачу построить советскую школу на базе всестороннего, но реализуемого в историческом плане, усвоения великого педагогического наследия Маркса и Энгельса.

Наша обязанность в данном случае — встать на подлинно партийные позиции, и эти позиции должны быть укреплены нами по всему фронту наших педагогических воззрений, что и должно, в свою очередь, найти свое отражение в оценках как отдельных историко-педагогических фактов, так и отдельных представителей истории педагогики.

В заслугу проф. И. Ф. Свядковскому следует поставить то, что он в своей, уже упоминавшейся выше, статье поставил этот вопрос как первоочередный и решающий.

Своевременность и первоочередность этого вопроса доказываются, в частности, только что вышедшим учебником проф. Е. Н. Медынского, о котором выше уже шла речь, поскольку многие характеристики, даваемые в нем автором отдельным представителям историко-педагогической мысли, не могут нас удовлетворить после философской дискуссии.

Остановимся, для примера, хотя бы на характеристике Гербарта.

Проф. И. Ф. Свядковский, между прочим, упрекал проф. Е. Н. Медынского в том, что он расценивает Гербарта как «основателя научной педагогической системы». В таком виде этот упрек нельзя признать правильным. В учебнике проф. Е. Н. Медынского сказано только, что «Герbart сделал попытку создать педагогику, как науку, построенную на психологии и этике», против чего формально трудно возражать, и что вовсе не означает признания за Гербартом прав на почетное имя основателя научной педагогики.

Недостаток характеристики Гербарта в учебнике проф. Е. Н. Медынского заключается не в том, о чем говорит проф. И. Ф. Свядковский, а в отсутствии исчерпывающей и последовательной критики реакционных идей Гербарта.

В частности, проф. Е. Н. Медынский в своем учебнике так анализирует пять известных «нравственных идей» Гербарта:

«1. Идея внутренней свободы, когда воля вполне согласна с рассудком, между волей и рассудком нет противоречий и внутренней борьбы. Внутренняя свобода делает человека цельным, в нем нет постоянных колебаний душевного разлада.

2. Идея совершенства, совмещающая в себе силу и энергию воли, многосторонность ее, согласованность волевых стремлений, организованность воли.

3. Идея благорасположения, когда человек бескорыстно старается доставить благо другим; своя воля находится в гармонии с волей других.

4. Идея права применяется в нравственных суждениях в случае конфликта двух или нескольких волей. Такие конфликты разрешаются на основании выработанного добровольным согласием права.

5. Идея справедливости служит руководящим началом при суждении о награде тем, кто оказывает услуги обществу или от-

дельным лицам (служит гармонии волю), или о наказании тем, кто эту гармонию нарушает. Если кто-либо совершил добро или зло, мы до тех пор неудовлетворены, пока он соответственно не получит воздаяния добром или злом»⁴.

И это все, кроме дополнительно замечания, что этика Гербарта «формально абстрактна, лишена конкретного содержания».

Проф. Е. Н. Медынский во время дискуссии по его книге в Академии педагогических наук говорил о том, что всякую, даже совершенно неприемлемую для нас педагогическую систему следует излагать так, чтобы костяк образующего ее фактического материала был бы возможно точнее доведен до сведения читателей или слушателей, и в этом отношении он был совершенно прав. Но, вероятно, проф. Е. Н. Медынский после философской дискуссии согласится с тем, что современный советский читатель, привыкший к конкретному историческому мышлению, в основе которого лежит отчетливое представление о классовой структуре общества и экономических предпосылках, на которых строится общественная идеология, едва ли многое поймет в преднамеренно-отвлеченных формулах Гербарта, с такой бережной осторожностью перенесенных автором на страницы своего учебника.

В действительности пять моральных идей Гербарта нуждаются в совершенно иной интерпретации. Ведь в данном случае немецкий педагог воздвигает торжественный фасад, на пяти колоннах которого начертаны гордые, зовущие вперед призывы. Однако, если мы без пиетета вникнем в их суть, то окажется, что первые две из пяти «идей» чисто формальны и поэтому лишены реального значения, тогда как три последних просто и прямо реакционны. В самом деле, если под идеей «внутренней свободы» разуметь согласие моего рассудка

и воли к действию, то такого рода понимание равным образом может признать морально ценным и поведение якобинца, мужественно идущего навстречу смерти от рук на минуту торжествующих роялистов, и поведение маркиза, готового умереть под ножом гильотины монтаньяров, лишь бы не унизиться просьбой о пощаде перед ненавистной «чернью». Это же относится и к идее «совершенства», поскольку следующим по ее пути можно признать и члена революционного заговора, много лет выковывывающего его основы, должествующие спасти народ от тирании монархии, и монаха-столпника, преуспевающего с каждым годом в своих аскетических «подвигах». Реакционность трех последних «идей» заключается в том, что они призывают к «благорасположению», «праву» и «справедливости» в условиях классовых отношений Пруссии начала XIX в., а это, естественно, означает стремление к затушевыванию классового угнетения и экономического неравенства, лежащих в основе данного государственного образования в эту историческую эпоху и присущих вообще классовому обществу.

Мы совершенно преднамеренно остановились на конкретном примере, связанном с именем Гербарта, для того, чтобы показать, в каком направлении нам нужно проводить борьбу за углубление и уточнение классовых характеристик при построении общей системы нашего историко-педагогического изложения.

И в этом отношении наше внимание к материалам дискуссии может быть особенно полезным.

Вспомни прежде всего ту суровую критику, которой подвергает А. А. Жданов Г. Ф. Александрова за его «благодушие». «Почти всех старых философов, — замечает А. А. Жданов, — т. Александров находит случай сказать доброе слово. Чем крупнее буржуазный философ, тем больше фимиама ему преподносится. Все это приводит к тому, что т. Александров, возможно

⁴ Проф. Е. Н. Медынский, Всеобщая история педагогики, Учпедгиз, 1947, стр. 190.

сам того не подозревая, оказывается в плену буржуазных историков философии, которые исходят из того, чтобы в каждом философе видеть прежде всего союзника по профессии и потом уже противника».

Эти соображения тов. Жданова были поддержаны выступлениями ряда участников дискуссии.

Так С. Л. Рубинштейн отмечал необходимость при изложении философских систем «прослеживать линии, тенденции, которые связывают прошлое и настоящее», а В. В. Смирнова и П. А. Шария указывали на неправомерность отождествления формально одних и тех же понятий, выдвигаемых авторами различных, иногда взаимно непротивимых, философских систем («Патриотизм» славянофилов, Белинского, Грановского, Чернышевского и т. д., «скептицизм» Монтеня, Декарта, Юма и т. д.).

Борьба с «благодушием», с объективистским подходом при изложении материала по истории педагогики должна стать нашей важной задачей, и в этом отношении «Материализм и эмпириокритицизм» Ленина может послужить нам исходным началом и образцом того, как нужно вести борьбу с реакционной идеологией, в какой бы отрасли научных знаний она ни проявлялась и какими бы новыми, модными словами она ни маскировалась.

Что же касается проблемы многообразного значения одних и тех же понятий в сменяющихся одна другую педагогических системах, то этот вопрос в истории педагогики имеет особо важное значение, поскольку наша наука оперирует с относительно небольшим кругом исходных понятий, но ставит своей задачей изучать их в каждом конкретном случае во всех их связях и опосредствованиях. Так, понятие «свобода» в воспитании, насчитывающее только у Л. Н. Толстого не менее четырех значений, имело великое множество толкований в истории педагогики, особенно XIX—XX вв. Проследив хотя бы основные этапы развития этого многообразия значений, мы можем понять и подлинный смысл борьбы за «свободу» в советской педагогике. Число примеров в данном случае можно было бы расширить.

Важно, однако, отметить одно. Мы в настоящее время стоим в начале пути, ведущего к обновлению методологических основ и предпосылок нашей науки на базе глубокого и всестороннего изучения основ марксистско-ленинской методологии. Большая и сложная работа может быть проведена лишь коллективными усилиями. От умения сочетать строго критическое отношение к себе и к другим с началами дружной товарищеской взаимопомощи зависит успех дела.

