

## СООТНОШЕНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТОВ СИСТЕМ И ИДЕАЛОВ ВОСПИТАНИЯ В РУССКОЙ ФИЛОСОФСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ<sup>1</sup>

Отличительными особенностями русской философии всегда являлись ее практическая направленность и стремление проявиться в различных сферах бытия человека. Неслучайно именно развитие русской философской мысли определяло формирование отечественной педагогики. Многие русские философы были одновременно педагогами, а педагоги исследовали философские проблемы. Выдающийся исследователь педагогической проблематики в русской философии Сергей Иванович Гессен называет педагогику «прикладной философией»<sup>2</sup>.

Системно исследуя историю отечественной философии, профессор А. Ф. Замалеев отмечает наличие с середины XIX в. в русской философской педагогике обоснования двух систем воспитания, одна из которых основана на идеале *семейственности*, другая – на идеале *личности*<sup>3</sup>.

Первая система выделилась в допетровскую эпоху и получила свое развитие и окончательное становление в философии славянофилов (В. Ф. Одоевский, А. С. Хомяков, К. Д. Ушинский). Суть этой педагогической концепции заключается в том, что только патриархально-семейное воспитание, ориентированное на личность, может стать основой духовного становления человека. При этом индивидуальный подход к воспитанию не становится индивидуалистическим, ребенок – не центр и смысл существования семьи, а часть рода, общины, служение которой, напротив, является для него святым долгом.

Вторая воспитательная система, как отмечает А. Ф. Замалеев, является продуктом «европеизации» русской семьи, разрушения ее родо-патриархальных традиций, в результате которого стала возможной свобода внебрачных отношений, и как следствие, метисация дворянских семей, явление незаконнорожденства. Место утраченного чувства национальности занимает идея личности, всечеловечества (Бердяев, Толстой).

---

<sup>1</sup> Статья печатается при поддержке РГНФ, грант № 09-03-00249а.

<sup>2</sup> См.: Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.

<sup>3</sup> Замалеев А.Ф. Философская педагогика в России // Замалеев А.Ф. Идеи и направления отечественного любомудрия. – СПб., 2003. С. 137.

Идея упадка семьи и патриархальных идеалов воспитания нашла также отражение в речи историка русской педагогики П. Ф. Каптерева, произнесенной им при открытии съезда по семейному воспитанию в декабре 1912 г. Он отмечал, что в то время семья переживала «глубокий кризис: прежние ранние браки заменяются поздними, семейная жизнь из-за подорожания всех продуктов становится очень трудной в материальном отношении; самая форма брака, связывающего на всю жизнь или очень надолго и нелегко расторгимого, считается устарелой... мать, которая получает в настоящее время среднее или даже высшее образование, не желает, как это было прежде, замыкаться в семье, отдавать ей все силы, а стремится к общественной деятельности. Таким образом, старая семья распалась, а новой пока еще жизнь не выработала. А раз заколебалась семья, значит, заколебалось и семейное воспитание»<sup>1</sup>. На смену ему приходило общественное воспитание, в пользу которого Каптерев приводит следующие аргументы: возникновение класса людей, не имеющих возможности воспитывать своих детей в семье; необходимость специального педагогического умения и подготовки, отсутствующих у родителей; необходимость для детей опыта общения со сверстниками.

Однако для автора в то же время было очевидно, что полное замещение семейного воспитания общественным связано с невосполнимыми потерями в формировании личности ребенка, так как: будет нанесен несомненный вред детской индивидуальности – «строго индивидуалистическое воспитание может быть только штучным, а не совместным, не общественным»; «только семья может внести в воспитание элемент необычайной важности – любовь, раскрытие и воспитание детского сердца»<sup>2</sup>.

Мысли Каптерева в наше время не только не потеряли своего значения, а приобрели еще большую актуальность, так как сегодня именно в России имеет широкое распространение самая крайняя и страшная форма общественного воспитания – детские сиротские учреждения, 90% воспитанников которых – социальные сироты, сироты при живых родителях.

На наш взгляд, следует различать две составляющие вопроса: методологическую, «*воспитание-как*», касающуюся соотношения таких противоположных форм, как семейное воспитание и общественное; и аксиологическую, «*воспитание-к чему*», предполагающую то, какие ценности в семье или в об-

---

<sup>1</sup> Каптерев П.Ф. История русской педагогики. – СПб., 2004. С. 528.

<sup>2</sup> Там же. С. 529.

щественных институтах формируются и развиваются в воспитателнике.

Методологический аспект рассматривал Каптерев, а об аксиологической составляющей идет речь в исследовании А. Ф. Замалеева.

Мы сделали попытку представить соотношение данных аспектов воспитательных систем и педагогических идеалов, получивших развитие в русской философской педагогике, в виде таблицы:

<i>воспитание</i> —как (методологический аспект) <i>воспитание</i> — к чему (аксиологический аспект)	Семейное воспитание СВ	Смешанное воспитание СВ+ОВ	Общественное воспитание ОВ
Идеал семейственности: патриархально-родовые ценности, опосредованно гражданско-патриотические ценности	Сильно выражены (славянофилы, А. С. Хомяков, К. Д. Ушинский, А. Ф. Одоевский)	Имеют место в степени, зависящей от семьи	Практически отсутствуют
Приоритет государственных, общественных интересов перед личными; коллективные ценности	Выражены опосредованно, как вытекающие из родовых ценностей	Имеют место в степени, зависящей от государства, исторической ситуации	Сильно выражены (пансионы для дворянских детей при Екатерине II, детские сиротские учреждения, советское воспитание по Макаренко)
Идеал личной свободы, приоритет общечеловеческих ценностей перед государственным, национальными, персонализмом; идеалы свободного воспитания (свобода-от)	Слабо выражены или отсутствуют (неудачная попытка Толстого реализовать идеал свободного воспитания Руссо в Ясной Поляне)	Имеют место в степени, зависящей преимущественно от личных качеств воспитуемого, способности к самовоспитанию	Практически отсутствуют (противоречат самой сути государственного воспитания как системы)
Воспитание человека как части космоса; идеалы свободного творческого развития и становления (свобода-для)	Служение родовым интересам на качественно новом уровне (философия «общего дела» Н.Федорова)	Имеют место в степени, зависящей преимущественно от личных качеств воспитателя и воспитуемого	Космисты, К. Н. Вентцель, П. А. Флоренский, С. И. Гессен

На наш взгляд, петровские реформы, кроме обозначенного выше влияния на семейные традиции, привнесли в русскую традиционную воспитательную систему такой элемент как приоритет государственных интересов перед личными, семейными, родовыми. Намерение укрепить российскую государственность путем «снятия кальки» с европейских государств привело к тому, что в период русской истории со второй половины XVIII в., времен Екатерины II и позднейших «мы встречаем совершенно определенное стремление государства отбирать детей от родителей с 5–6 лет и воспитывать их в государственных учреждениях, причем дети за все время учебы, продолжавшейся 10–12 лет не отпускались к родителям, а по-

следние виделись с ними лишь в стенах школы и то в присутствии школьного начальства; мы замечаем в этот период усиленные заботы государства о создании пансионов, приютов и школ для малолетних детей, стремление набрать в такие казенные заведения возможно большее количество детей, конечно, прежде всего, дворянских, и воспитывать их вне всякого влияния родителей. Государство совершенно откровенно говорило семье: ты, семья, только производительница детей, а воспитатель их – я»<sup>1</sup>.

Очевидно, что цель такой воспитательной системы – воспитание в человеке прежде всего гражданина своего Отечества. Гражданско-патриотические ценности не чужды семейственному идеалу воспитания, однако здесь они возникают, так сказать опосредованно, верность Отечеству является логическим следствием преданности роду, в противном случае патриотизм, не имея естественной базы, корней, может опираться только на идею, а значит, необходимо приобретает черты выморочности, неустойчивости. А. Ф. Замалеев отмечает, что философская педагогика славянофилов выдвигает категорическое требование независимости семьи от государства.

Свое дальнейшее развитие «педагогика государственно-сти» получила в советской истории, и оно тесно связано с именем А. С. Макаренко. Основой созданной Макаренко воспитательной системы служила педагогически организованная среда жизнедеятельности подростков, направленная на социальное оздоровление человека (духовное, нравственное, физическое), где главную реабилитационную функцию выполнял воспитательный коллектив.

По Макаренко, коллектив как гуманное организованное сообщество фильтрует негативные воздействия общества, защищает личность, развивает личностные качества, благодаря которым у каждого человека появляется способность противостоять этим негативным влияниям и строить свою жизнь, используя все положительное, что есть в социальном опыте. Тем самым коллектив выполняет охранительно-стабилизирующую и помогающую функцию по отношению к личности.

Кроме того, именно в коллективе дети накапливают свой культурный опыт. Вступая в процесс многообразной деятельности, в различные отношения, воспитанники воспринимают культуру того общества, в котором они живут, и не только при-сваивают накопленный опыт, но и развивают такие личност-

---

<sup>1</sup> Там же. С. 528.

ные качества, которые позволяют им вырабатывать новые ценности, открывают возможности личностного роста.

Другими словами, Макаренко создал в детской колонии такую саморегулирующуюся и саморазвивающуюся систему, которая, будучи достаточно открытой, в то же время способна не только противостоять проникающим разлагающим негативным проявлениям внешней среды, например, вновь прибывшим в колонию беспризорникам, но и напротив, ассимилировать их, принять и сделать здоровым элементом собственного социального организма. Нетрудно заметить в то же время, что создать и поддерживать такую систему может только духовно развитая, внутренне свободная личность, истинный лидер, каким был Макаренко.

Нельзя не отметить, что педагогическая система Макаренко не только была поддержана государством, так как выполняла «социальный заказ» на воспитание достойных граждан советского общества, но и была, пожалуй, оптимальной в сложившейся исторической ситуации послевоенного времени, когда только государство могло взять на себя заботу и ответственность за воспитание огромной армии беспризорников, а трудовой коллектив призван был заменить сироте семью.

Обращаясь к противоположному аксиологическому полюсу русской философской педагогики, основанному на идеале личной свободы, нельзя не согласиться с замечанием А. Ф. Замалева о том, что «бердяевское “самоутверждение личности”... непременно приобретает характер конфликта, противоборства с обществом, семьей»<sup>1</sup> и «сводит сущность педагогики к самовоспитанию»<sup>2</sup>.

Если обратиться к истории, то начало «педагогики свободы» положено, вероятно, Жан-Жаком Руссо, философом эпохи Просвещения, утверждавшем природную доброту человека как исходный принцип.

Роман-трактат «Эмиль, или О воспитании» явился главным педагогическим сочинением Руссо, целиком и полностью посвященным проблемам воспитания человека. В нем два главных действующих лица – Эмиль (от рождения до 25 лет) и его воспитатель, почти все эти 25 лет проведенный рядом с Эмилем. Для выражения своих педагогических идей Руссо создал в своем романе такую ситуацию, когда воспитатель начинает воспитывать ребенка, оставшегося с малолетства сиротой, и берет

---

<sup>1</sup> Замалева А.Ф. Философская педагогика в России. – С. 142.

<sup>2</sup> Там же. С. 141.

на себя все обязанности и права родителей. И Эмиль является полностью плодом многолетних усилий своего воспитателя.

Руссо считал, что плохое, неверное воспитание ломает внутренний мир ребенка, уничтожает заложенные в нем природой хорошие качества. К такому искажению природы ребенка приводит введенное иезуитами авторитарное воспитание, вся внутренняя логика которого сводилась к тому, что воспитатель и воспитуемый выступали по отношению друг к другу как диктатор и раб. Авторитет учителя учащийся должен был признавать беспрекословно и принять как догму, «истинность» которой не нуждается в доказательствах. Такая система воспитания не могла создать людей, мыслящих свободно, действующих сознательно.

Однако, противопоставляя системе авторитарного средневекового воспитания собственную, по сути утопическую, систему, Руссо не смог разрешить ее внутреннего противоречия. Ведь если пристальнее присмотреться к нарисованной им идиллии, то станет ясно, что авторитарная педагогика просто приобрела здесь иную форму.

Великий российский педагог XX в. С. И. Гессен пронизательно обратил внимание на кардинальное противоречие свободной педагогики в версии Руссо: «Но чего хочет Эмиль? Что он спрашивает? Он хочет и спрашивает именно того, чего желает, чтобы он хотел и спрашивал, его воспитатель Жан Жак. Эмиль находится под неустанным контролем Жана Жака, подобно тени следящего за каждым его шагом и расставляющего перед ним сеть искусно подстроенных случаев. Каждое “самостоятельное” действие ученика есть плод искусной махинации его воспитателя»<sup>1</sup>.

То есть у Руссо, апостола свободного образования, ребенок подпадает под «неустанный контроль», значительно более тотальный и авторитарный, чем то, которое имеет место даже в старомодных и рутинных педагогических моделях. Гессен видит роковую ошибку в том, что «свобода понимается Руссо чисто отрицательно, как отсутствие внешнего гнета. Она для него не цель, а факт воспитания»<sup>2</sup>.

Возможно, в незавершенном романе «Эмиль и Софии или Одинокое», который является продолжением педагогического романа, Руссо сам критически оценивает предложенную им систему воспитания. Ведь благополучие героев оборачивается в

---

<sup>1</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. С. 52.

<sup>2</sup> Там же. С. 53.

нем трагическими изменениями в их жизни. Выросшие в деревне, в условиях, единственно, по Руссо, соответствующих задачам воспитания, герои оказываются в Париже и становятся жертвами развращающего влияния городской цивилизации. Вероятно, система воспитания, полученного героями, не проходит суровое испытание жизнью именно в силу своей изолированности и оторванности от ее реалий; «привыкший к неустанному пестованию со стороны Жан Жака в тепличной атмосфере изолированной от жизни «природы», Эмиль, попавши в горнило подлинной, действительной жизни, менее всего сможет в ней отстаивать свою самобытность»<sup>1</sup>.

В России апологетом свободного воспитания был Л. Н. Толстой, которому принадлежит бесценный опыт создания уникальной педагогической системы в Яснополянской народной школе. В отличие от Руссо, главную беду сложившейся модели образования Толстой видел не в поработавшей связи школы с существующими формами и институтами общественной жизни, но, наоборот, в полной оторванности школы от жизни.

По замыслу Толстого, крестьянские дети учатся только тому, что им интересно и в таком режиме, который им удобнее. Решающая роль отводится в такой системе свободному развитию индивидуальности ничем не ограниченному, не оформленному.

Однако в этом случае равновесие конфликта лишь смещается в противоположную сторону. Толстого, как и Руссо, не миновала печальная закономерность, проявляющаяся при попытке односторонней реализации любого радикального идеала. Всякий радикализм (в данном случае – радикализм своеволия), реализуемый односторонне, то есть путем тотального отрицания своей противоположности (в данном случае – усвоения культурных и правовых норм), обречен на крах, на вырождение в собственную противоположность.

Яснополянская школа привела Толстого к горькому опыту: если школа не вводит четких правил внутреннего порядка, в том числе и дисциплинарного характера, она оказывается не в состоянии оградить детей от принуждающих факторов внешней жизни: дурные привычки, мнение толпы, влияние испорченных старших детей и проч. Полная отмена четких педагогических правил игры – дисциплины – открыла школьные двери господству бессознательного неорганизованного принуждения среды.

---

<sup>1</sup> Там же. С. 52.

Критикуя теорию «свободного образования» Руссо, которую пытался воплотить в яснополянской народной школе Толстой, великий русский педагог и философ Гессен, противопоставляет анархистскому идеалу свободы как «свободы от принуждения» понимание свободы как принципиально творческого акта: «Свобода есть не столько факт нашей жизни, сколько встающий перед нами долг, задание»<sup>1</sup>.

Философско-педагогическое наследие Гессена, впервые исследовавшего педагогическую проблематику в истории русской философии, – уникальное явление в истории русской мысли. «Теория Гессена стала итогом философских споров о смысле и задачах образования, которые проходили в России на протяжении целого столетия», – отмечает исследователь творчества и биографии философа педагогики В. А. Кравцов<sup>2</sup>.

Принципиальное понимание «свободы как долга и задания» – характерная особенность философии русского космизма, и неслучайно В. В. Зеньковский усматривал близость концепции Гессена принципам метафизики всеединства В. С. Соловьева. Но сам термин «космическое воспитание» принадлежит современнику Гессена русскому педагогу, выдающемуся отечественному Теоретику и пропагандисту свободного воспитания К. Н. Вентцелю.

Разрабатывая одним из первых педагогические проблемы ноосферы и экологии духа, Вентцель оставил потомкам труды по философии и богословию, политологии и культурологии, этике, психологии и педагогике.

В своей работе «Проблема космического воспитания», написанной в 1925 г., Вентцель представляет следующее логическое обоснование самой возможности постановки вопроса о космическом воспитании. «Мы говорим о социальном воспитании, о воспитании человека как члена общества; в педагогике даже возникло целое течение, носящее название “социальная педагогика”. Но человек не только часть некоторого социального целого, будет ли это целое называться семьей, народом, классом, человечеством, – он также часть того целого, которое мы называем вселенной или космосом, каковой мы тоже могли бы рассматривать как своего рода универсальное общество, охватывающее в себе все существа, стоящие только на различных ступенях развития. То, что человек представляет часть космоса, есть факт, с которым так или иначе надо считаться, и если

---

<sup>1</sup> Там же. С. 70.

<sup>2</sup> Кравцов В.А. Философско-педагогическая теория С. И. Гессена. – Тольятти, 2001. С. 76.



мы говорим о воспитании человека в качестве члена человеческого общества более или менее широких размеров, то является также совершенно правомерным говорить о воспитании человека в качестве члена космоса как гражданина вселенной»<sup>1</sup>.

Итак, в приведенной попытке классификации аксиологических подходов к воспитанию в русской философии можно выделить также *педагогика русского космизма*, берущую начало от персонализма Бердяева и метафизики всеединства Соловьева.

Один из современных исследователей и пропагандистов теории космического воспитания А. В. Хуторской дает следующую интерпретацию идей русского космизма, содержащихся в работах Н. Ф. Федорова, В. С. Соловьева, К. Э. Циолковского, П. А. Флоренского, Н. А. Бердяева, Д. Л. Андреева и др.: «Образование – это не столько “заказ” социума, сколько миссия человека во Вселенной. Человек равновелик миру, следовательно, его предназначение – вселение в свой мир... Вселение происходит через собственную продуктивную деятельность образующегося человека... Смысл творчества заключается в самой природе человека. Осуществляемое каждым индивидуально, творчество имеет общечеловеческий, космический характер... Образование – это поиск нового, свободное открытие мира. Образование является открытым, направленным на освоение неизвестного, а не только на изучение известного. Образование – суть творение, а не присвоение... Образование человека имеет смысл связи времен, создавая будущее, он “воскрешает” прошлое, изучая прошлое – создает будущее. Через личную деятельность в историческом времени человек становится участником культурно-исторического процесса человечества... Содержание образования заложено в реальной действительности... Образование начинается с “малой родины”, постепенно расширяемой вовне... Пути и методы познания отыскиваются в самой познаваемой реальности, намечаются из объектов бытия... Познание объекта происходит с помощью всего комплекса качеств человека – от физических органов чувств до духовных и душевных»<sup>2</sup>.

Интересно, что космическая педагогика, берущая начало в отрицающей примат патриархально-родовых ценностей философии Бердяева («личность есть ценность, стоящая выше госу-

---

<sup>1</sup> *Вентцель К.Н.* Проблема космического воспитания // *Вентцель К.Н.* Избр. труды. – М., 1999. С. 206–207.

<sup>2</sup> *Хуторской А.В.* Философия русского космизма как аксиологический базис отечественного образования // Труды научного семинара «Философия-образование-общество» / Под. ред. В.А. Лекторского. – М., 2005. С. 142–152.

дарства, нации, человеческого рода, природы, и она в сущности не сходит в этот ряд»<sup>1</sup>), возвращается к ним на качественно новом, более высоком уровне в философской доктрине Федорова, который утверждает, что не любовь к детям должна иметь первостепенное значение, а любовь детей к родителям. Сыновняя любовь к отцу (шире – к предкам) есть высший род любви. Любовь сына и дочери должна быть детской, достигающей своего совершеннолетия тогда, когда она приводит к делу воскрешения отцов, родителей. Такая любовь, по Федорову, есть наиболее полное воплощение догмата Св. троицы – Бога-отца, Бога-сына и Бога-Духа Святого. Она носит платонический характер, в ней «долг сынов и дочерей человеческих ко всеобщему отечеству берет окончательный перевес над обществом полового подбора»<sup>2</sup>. Долг – тот элемент, который приводит философию свободы как факта (свобода-от) к философии свободы как задачи творческого преобразования бытия (свобода-для).

Еще один аспект, который роднит идеалы патриархально-семейственного воспитания с идеалами космической педагогики – утопическое по сути требование независимости от государства: в первом случае – семьи, во втором – новой школы. Ведь Вентцель в свою историческую эпоху всерьез выступает за необходимость «во что бы то ни стало добиваться полной автономии школы (от государства. – М. Д.) и ее самостоятельности»<sup>3</sup>.

Практическое освоение идей «космической педагогики» актуально в современной общественно-педагогической практике России, т.к. они ориентируют образовательный процесс на духовно-научное освоение окружающего мира, на воспитание нравственных качеств человека, отвечающих императиву выживания и устойчивого развития человеческой цивилизации, природы, космоса, на подготовку учащихся к решению глобальных проблем бытия. «Цель космического воспитания заключается в том, чтобы довести воспитанника до сознания того, что он со всем космосом составляет одно единое нераздельное целое, которое развивается в каком-то направлении, и что он, хочет ли этого или не хочет, так или иначе принимает то

---

<sup>1</sup> Бердяев Н.А. О назначении человека (опыт парадоксальной этики) // Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М., 1993. С. 194.

<sup>2</sup> Федоров Н.Ф. Философия общего дела. Т. 2. – СПб., 1912. С. 116.

<sup>3</sup> Вентцель К.Н. Борьба за свободную школу // Свободное воспитание. Сб. избр. трудов. – М., 1993. С. 173.

или другое участие в этом процессе развития космической жизни»<sup>1</sup>.

Возвращаясь к рассмотренным выше особенностям и недостаткам таких методологически полярных воспитательных систем, какими являются семейное воспитание (СВ) и общественное воспитание (ОВ), следует сделать вывод, что в современном мире наиболее благоприятные условия для формирования гармоничной и всесторонне развитой личности может дать только совмещение этих форм. Смешанная форма воспитания (СВ+ОВ) – наиболее распространенная. Чисто семейные формы сегодня являются исключением из правила, а чисто общественные, носителями которых выступают в основном детские сиротские учреждения, свидетельствуют о социальной дисгармонии в государстве. Следует также отметить, что «семейная составляющая» в таком совмещении традиционно имеет гораздо больший вес в России, чем на Западе.

Схематическая интерпретация соотношения аксиологического и методологического аспектов систем и идеалов воспитания в русской философской педагогике выглядит так:

<i>воспитание–как</i> (методологический аспект) <i>воспитание–</i> <i>к чему</i> (аксиологический аспект)	Семейное воспитание СВ	Смешанное воспитание СВ+ОВ	Общественное воспитание ОВ
Семья	идеалы сильно выражены	степень сформированности идеалов зависит от семьи	идеалы слабо выражены или практически отсутствуют
Государство	идеалы выражены опосредованно	степень сформированности идеалов зависит от государства и исторической ситуации	идеалы сильно выражены
Личность	идеалы слабо выражены или практически отсутствуют	степень сформированности идеалов зависит от качеств воспитуемого, его способности к самовоспитанию	идеалы слабо выражены или практически отсутствуют
Космос	идеалы сильно выражены	степень сформированности идеалов зависит от качеств воспитателя и воспитуемого	идеалы сильно выражены

Данная таблица позволяет сделать вывод о том, что смешанная форма воспитания (СВ+ОВ) – не только самая распространенная, но и наиболее гибкая и динамичная: ведь в этой области возможно формирование практически любых аксиологических элементов воспитания. Степень сформированности патриархально-родовых идеалов в ребенке зависит от семьи, гражданско-патриотических и коллективных – от государства

<sup>1</sup> Вентцель К.Н. Проблема космического воспитания. – С. 209–210.

и сложившейся исторической ситуации. Идеал личной свободы, «персонализм» является, как мы уже рассмотрели, преимущественно продуктом самовоспитания, уровень его сформированности зависит больше всего от личных качеств воспитанника (свобода-от); а становление идеалов свободного творческого развития (свобода-для) возможно при соответствующем высоком уровне духовного потенциала личности воспитателя.

В заключение хотелось бы рассмотреть в свете данной концепции соотношения аксиологической и методологической составляющей воспитательных систем, такую крайнюю форму общественного воспитания, какой является детский дом. Во-первых, нужно принять, как факт, что в условиях детского сиротского учреждения, к сожалению, принципиально не может идти речь о гармоничном формировании личности, в связи с той невосполнимой ущербностью чисто общественного воспитания, о которой мы уже говорили, и которые отмечал в своих работах историк педагогики Каптерев.

Во-вторых, идеалы личной свободы, свободного развития в детском доме не только отсутствуют, но и не могут возникнуть, так как противоречат самой сути государственного воспитания как системы. Разумеется, практически в каждом детском доме, согласно уставу, «создаются условия, способствующие умственному, эмоциональному и физическому развитию личности», но, как правило, такому развитию, которое может служить оптимизации внешнего позиционирования детского дома в окружающей среде. Смысл функционирования кружков самодеятельности и спортивных секций сводится к завоеванию призов на спортивных соревнованиях и конкурсах самодеятельности, которые проводятся чаще всего между детскими сиротскими учреждениями – то есть, по-прежнему, не выходя за пределы системы. Конечно, при этом дети приобретают определенные умения и навыки, способствующие их личностному развитию, но зачастую процесс такого индивидуального становления – побочный эффект, а не внутренняя цель системы.

Таким образом, детский дом в его сегодняшней форме идеалов семейственности дать не может, идеалов личной свободы дать не хочет, так как это равносильно саморазрушению детского дома как системы, а идеалов государственности, приоритета коллективных ценностей дать уже почти не умеет в связи с особенностями современной исторической ситуации в России.

Получается, что сегодня детский дом воспитывает ребенка не как самодостаточную личность, не как члена семьи, и даже не как гражданина своего государства (о чем говорит социальная дезадаптированность выпускников детских сиротских учреждений, их склонность к иждивенчеству и спекуляции на своем социальном статусе), а как элемента системы самого детского дома, оптимально ей соответствующего. Самое полезное, что может вынести воспитанник из стен детского дома – это, в лучшем случае, умение приспособливаться к новой системе, зачастую именно это умение имеется ввиду под его «социальной адаптацией».

Против такого понимания социализации выступал Зеньковский: «Моральное воспитание есть воспитание к свободе и через свободу... не приспособление ребенка к жизни, а развитие в нем сил добра, обеспечение связи добра и свободы должно составлять цель воспитания; приспособление (функциональное, социальное и т. д.) к жизни имеет ведь чисто инструментальный характер»<sup>1</sup>. Исходной основой нашей социальной жизни Зеньковский справедливо считает семью, в которой мы вырастаем.

В то же время при отсутствии семьи общественное воспитание может и должно ставить задачу формирования в подрастающем человеке коллективных, общинных ценностей, традиционно близких русскому человеку (вспомним воспитание сирот «миром», общиной, принятое в Древней Руси). Это возможно в случае, если «мир», общество также будет включено в воспитательную систему. Во многих детских домах принято приглашать воспитанников в гости в семьи воспитателей или волонтеров (добровольных помощников). Если администрация детского дома с пониманием относится к сути данной проблемы, то не только старается налаживать контакты воспитанников с родственниками, но и помогает ребятам расширять социальные связи, заводить взрослых друзей среди волонтеров. Социальная служба и администрация могут и должны координировать такое общение.

И особенно ценно было бы, если бы идеологической базой для этого общения стали принципы космического воспитания: поиск, освоение нового, неизвестного, свободное открытие мира и осознание своей равноценности Вселенной. Космическая педагогика в плане социализации видит своей целью «не приспособление (воспитанников. – М. Д.) к существующему обще-

---

<sup>1</sup> Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии // Таинственное, чем мир...: О духовности личности. – М., 1991. С. 69.

ственному строю, а выработку из них творцов нового, более совершенного общественного строя»<sup>1</sup>.

Следует сделать вывод, что в критической ситуации сугубо общественного воспитания, имеющей место в детском сиротском учреждении, именно педагогические идеи философии русского космизма могут стать аксиологической и методологической базой для создания саморегулирующейся воспитательной системы и творческой образовательной среды, способной стимулировать становление самостоятельной гармонично развитой личности. Идеалы русского космизма дают широкое поле для философского осмысления и практического освоения наследия русской философской педагогической мысли.

---

<sup>1</sup> *Вентцель К.Н.* Опыт создания самоуправляющейся общины детей как средства воспитания // Свободное воспитание. Сб. избр. трудов. – С. 144.