

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

А.А. Остапенко

В условиях, когда в отечественной системе образования разворачивается движение «НАША НОВАЯ ШКОЛА» редакция журнала решила обратить внимание организаторов управленческих процессов на то обстоятельство, что без познания смыслов, теоретических и методологических аспектов планируемые преобразования могут в очередной раз оказаться не плодотворными. Поэтому мы начинаем публикацию цикла статей, направленных на повышение смысловой управленческой культуры руководителей образовательных систем.

Зачастую внешне сходные по своим компонентам образовательные системы дают различные (даже противоположные) результаты. А всё дело в том, что учебный процесс происходит не в «безвоздушном» пространстве, а в *некоторых в каждом случае уникальных условиях, которые не могут не влиять* на результаты этого процесса. Процесс происходит как в некоем образовательном пространстве, так и во времени. Разберёмся отдельно и с тем, и с другим.

Для начала разберёмся с пространством. Побывав в одной из сверхкрупных городских школ, я вдруг понял, что *привык* к тому, что каждое утро, заходя в здание своего небольшого сельского лицея, вижу горящий камин, вокруг которого сидят школьники — то старшие, то младшие, а чаще вперемешку. А понял я это тогда, когда, открыв центральную дверь чужой школы, увидел железную решётку, закрытую изнутри на замок, и вопросительный взгляд дежурного сотрудника милиции в камуфляже. Я всё понимаю, но всё же ловлю себя на мысли, что каждое утро родители «сдают» своих чад... за решётку. Если даже если в этой школе детей будут учить по тем же программам, по тем же учебникам и такие же учителя, какие работают в нашем лицее, то результаты деятельности этих двух школ будут *категорически разными*. «Детки в клетке» и дети у камина — это разные, как нынче модно говорить, парадигмы.

И.Д. Фрумин в своей книге «Тайны школы»¹ заметил, что крикливая учительница, переходя на работу в другую школу, становится другой, ибо в новой школе быть сварливым *не принято*. Всем прекрасно известно, что в одних школах *принято* «законно» списывать на экзаменах, в других — нет, у одних учителей *принято* опаздывать на уроки, у других — нет. В чём же тут дело?

Эффективность педагогической системы и образовательного процесса зависит не только от **явного содержания образования** (компонентов системы или процесса и их слаженности), но и от скрытых неявных факторов. «Скрытой реальностью» (hidden curriculum)

¹ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. — Красноярск: КГУ, 1999. — 256 с.

мы называем некоторое множество факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе»².

Поскольку в отечественной педагогической науке данный вопрос недостаточно исследован, то и термин не является устоявшимся. В.А. Сухомлинский определяет его как «фон»³, И.Д. Фрумин склоняется к термину «контекст»⁴, А.Н. Тубельский вводит понятие «уклад»⁵. Наиболее основательным исследованием этого феномена, на наш взгляд, является работа И.Д. Фрумина, сформулировавшего идею многослойности педагогического контекста, который «важен для неё не только и не столько как полное описание многослойной реальности, сколько как возможность выделить неявные, но существенные условия решения <...> педагогических задач»⁶.

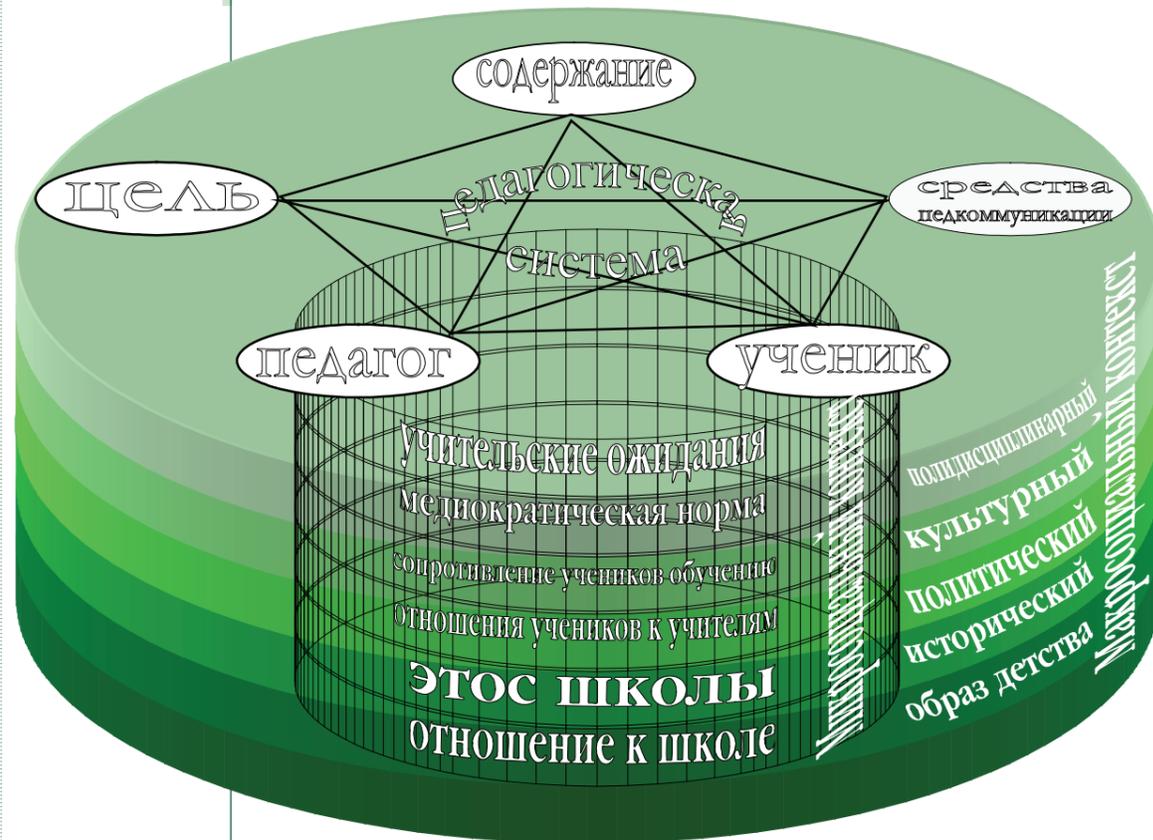


Схема скрытого содержания образования (по И.Д. Фрумину)

² Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. — Красноярск: КГУ, 1999. С. 32.
³ Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. — М.: Просвещение, 1982. — С. 138.
⁴ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. — Красноярск: КГУ, 1999. С. 15.
⁵ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. — 2000. - № 1. С. 57.
⁶ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. — Красноярск: КГУ, 1999. С. 15.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

В данном исследовании автор выделяет главные слои скрытого содержания: **макросоциальный и микросоциальный**, в которых есть свои составляющие. Схематически это выглядит следующим образом: явное содержание образования (компоненты педагогической системы Н.В. Кузьминой) как бы помещены в «среду» скрытого содержания (так называемый институциональный контекст).

То, что описывает И.Д. Фрумин, никоим образом не входит ни в описанные выше компоненты учебного процесса, ни в общепринятые компоненты педагогических систем, теорию которых прописала Н.В. Кузьмина. Согласно её теории⁷, любая педагогическая система состоит из следующих компонентов: а) гностического; б) проектировочного; в) конструктивного; г) коммуникативного; д) организаторского. Но то, о чём мы говорим, не составляет ни цели, ни средства, ни содержание образования, ни инструментарий педагога но, очевидно, в не меньшей (если не в большей) степени влияет на образовательные результаты. Упомянутое исследование скрытых факторов образования И.Д. Фрумина является, по сути, первым в отечественной педагогике исследованием этого «слоя» педагогической реальности. Его достоинства состоят в том, что автор сумел обозначить факторы этого «слоя», частично их описать (а вербализовать эту часть педагогики чрезвычайно сложно) и привести детальный анализ иностранных источников. И.Д. Фрумин попытался исследовать «вместилище» (пространство, среду, контекст, уклад, фон), в котором происходит учебный процесс, в котором находится педагогическая система.

На наш взгляд, это исследование было бы менее «лоскутным», если для анализа этого «вместилища» воспользоваться теорией развития человека академика В.С. Мухиной. Напомним, что, согласно её теории, «каждый отдельный человек, появившись на свет, входит в заданные условия. <...> Ребёнок постепенно входит в пространства: а) предметного (рукодельного) мира; б) образно-знаковых систем; в) природы; г) социальное пространство непосредственных отношений людей»⁸. Или, как пишет она в другом месте, «исторически обусловленные реальности существования человека можно классифицировать следующим образом: 1) реальность предметного мира; 2) реальность образно-знаковых систем; 3) реальность социального пространства; 4) природная реальность»⁹. «Эти реальности, определяющие бытие и развитие личности. Совершенно правомерно выделить реальность психического пространства самого человека как уникальное образование внутренних образов, заимствованных из культуры и преобразованных индивидуальной психикой и уникальной позицией, развивающейся с первых лет детства»¹⁰. Думаем, что совершенно правомерно вслед за В.И. Слободчиковым эту пятую, внутреннюю реальность назвать «субъективной»: «Субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека)»¹¹. Ещё ранее термин введён В.И. Несмеловым в виде «субъективная действительность»¹². Изобразим это схематически:

⁷ Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. — М.: Народное образование, 2002. — 208 с.

⁸ Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. — 1997. № 1. С. 12.

⁹ Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. — М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 1999. С. 80.

¹⁰ Мухина В.С. Близнецы. — М.: Народное образование, 1997. С. 571.

¹¹ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. — М., 1994. С. 5.

¹² Несмелов В.И. Наука о человеке. Т. 1. — Казань: Изд. императорского университета, 1898. С. 29.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды



Исторически обусловленные реальности существования и развития человека (по В.С. Мухиной)

По всей видимости, все эти миры-реальности неравнозначны, иерархичны, связаны и цельны, а расчленяются нами на модели лишь для удобства описания. Согласимся с отцом Павлом Флоренским в том, что «в действительности нет ни пространства, ни реальности, — нет, следовательно, также вещей и среды. Все эти образования суть только вспомогательные приёмы мышления и потому, само собою понятно, они могут и должны быть пластичными, чтобы представить возможность мысли всякий раз достаточно тонко приспособиться к той части действительности, которая в данном случае представляет собой предмет особого внимания. <...> мысленная модель действительности, в живом мышлении, всегда сшивалась и продолжает сшиваться из отдельных лоскутов, аналитически продолжающих друг друга, но между собою вовсе не тождественных»¹³. Следуя отцу Павлу Флоренскому, попробуем «сшить» «реальности», вычлененные В.С. Мухиной, в некое единое «вместилище» для педагогической системы или образовательного процесса, проанализировав каждую из реальностей. Следуя логике В.И. Несмелова и В.И. Слободчикова, четыре внешние реальности назовём вслед за З.И. Рябикиной «объективными»: «Объективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира»¹⁴.

Мы полагаем, что педагогическая реальность (то ли педагогическая система, то ли образовательный процесс) как реальность антропная находится под влиянием тех же четырёх объективных реальностей, и именно они являются тем самым «вместилищем», которое формирует (придаёт форму) педагогической системе или образовательному процессу. Реальность природы («тварь») и реальность предметного мира («утварь») составляют единую цельную **предметно-пространственную среду** (ППС). Реальность социального пространства для педагогики назовём **локальной субкультурой отношений** (ЛСО). А реальность образно-знаковых систем назовём **знаково-символьной реальностью** (ЗСР), помня, что она включает в себя те элементы ППС и ЛСО, в которых видится дополнительный смысл. Но об этом ниже. Схематически это выглядит так:

¹³ Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. — М.: Прогресс, 1993. С. 3–5.

¹⁴ Рябикина З.И. Психология среды (от обзора теоретических направлений к конкретному исследованию) // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. С. 15.

А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды



Рассмотрим каждую составляющую отдельно.

1. Предметно-пространственная среда (ППС) школы. Она состоит из внешней и внутренней составляющих, «твари» и «утвари». Определим вслед за В.И. Далем, тварь как «творенье, Божеское создание»¹⁵, а утварь как «всё движимое в жилище, в доме»¹⁶. Человек (и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью».



Рис. 2.2.4.

Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворённое человеком. «Бог окликает человека как Отец. Вещь окликает его как дитя, нуждающееся в отце»¹⁷. Человек комфортно чувствует себя тогда, когда он находится в предметно-пространственной среде, обжитой им, и тогда,

¹⁵ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. — М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 733.

¹⁶ Там же. С. 1090.

¹⁷ Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. — М.: Прогресс, 1995. С. 33.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

когда он *обжил* окружающую «тварь» и *одухотворил* окружающую «утварь». «Утварь — это действительно живое (тварь), одушевлённое, порождённое, сделанное и обыгранное человеком, его собственное и неотъемлемое»¹⁸. Человек гораздо легче обживает тварь (природу, его окружающую), чем, «утварь», созданную кем-то. Уходя в лес, мы не чувствуем себя гостем, а, заходя к соседу, мы не можем чувствовать себя дома (в лучшем случае «как дома»). Поэтому, говоря о предметно-пространственной среде школы как о важной составляющей части её уклада, необходимо, с одной стороны, создавать условия взаимного *приближения школы и природы* (вспомнился «зелёный» класс во дворе школы В.А. Сухомлинского) как изначально комфортной среды (чрево Природы-матери, тварь и Человек как со=творения). С другой стороны, следует помнить, что «утварь» *обживается, о=сваивается* и становится частью духовного о=духо=творенного пространства. Но о=своение происходит, видимо, не путём *пассивной* притирки, а путём *активного обживания*, персонализации.

За обоснованием этих педагогических выводов обратимся к проксемике как отрасли психологии, которая по мнению одного из её основателей Э. Холла изучает то, «каким образом человек бессознательно структурирует своё микропространство через расстояния с другим человеком при повседневных взаимодействиях, через организацию пространства в его домах и в общественных зданиях и, наконец, в планировке городов»¹⁹. Употреблённое нами понятие «персонализация» в проксемике трактуется вполне конкретно. «Персонализация — процесс создания «своей» территории, который заключается в «оличивании» некоторого ближайшего окружения, проекции личности на территорию, с помощью чего достигается *уверенность и защищённость*»²⁰ (курсив наш. — А.О.). М. Хейдметс, анализируя целый ряд иностранных исследований по психологии среды, приводит целый ряд взаимодополняющих определений персонализации среды разных авторов: «Это возможность оставить свой индивидуальный отпечаток на своё окружение (Sommer). Это представление с помощью среды своих ценностей, статуса, самоопределения, предпочтения и действий (Becker). Это способ изменения окружения с целью преобразования его в индивидуальное, своё (Bartholomew)»²¹. И далее он приводит глубокие определения Ирвина Алтмана: «Персонализируя среду, человек ставит свой индивидуальный отпечаток на неё, информирует других, где его место начинается и кончается, а также представляет миру свои ценности и убеждения. Персонализация среды позволяет человеку отличаться от других, она является основой чувства уникальности и идентичности»²². Возвращаясь к педагогике, мы выявили, что наиболее активно о=своение происходит путём совместного (учениками и учителями) создания *локальных комфортных пространств*, наполненных символической вещностью. И ученик, и учитель должен иметь возможность «продлить» себя в «своём», обжитом пространстве школы, у него должен быть «свой уголок», где он может (имеет право) создавать свой уют. «Предметная среда, которая как бы социализируется и одушевляется в совместной деятельности ребёнка

¹⁸ Зинченко В.П. Психология доверия. — Самара: СамГПУ, 1998. С. 58.

¹⁹ Hall E. A system of notation of proxenue behavior // Amer. Anthropologist. — 1963. — V. 65. P. 1003.

²⁰ Филимоненко Ю. Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. С. 47.

²¹ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. С. 68.

²² Там же. С. 69.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

и взрослого, становится партнёром ребёнка по деятельности»²³. Индивидуальное пространство — это «физическое «пространство» с невидимыми границами, окружающее человека, и которое повсюду сопровождает его»²⁴. В противном случае школа становится «чужой», социальная установка отчуждения становится доминирующей, учитель и ученик приходят сюда отбывать каждый свою повинность. Отсутствие у школьника возможности обживать, персонализировать среду школы в культурной форме приводит к тому, что она «обживает» в акультурной, «дикой» форме то ли в виде обрисованных стен и мебели, то ли в крушении окружающих предметов. Уже упомянутый нами М. Хейдметс со ссылкой на авторитеты в области проксемики указывает, что отсутствие возможностей для персонализации «приводит к отчуждению человека от среды, вызывает пренебрежительное отношение к последней и «деперсонализацию» человека (Lawton, Vaill, Gill)»²⁵. Он же указывает, что для того, чтобы ввести типологию форм персонализированной среды (ПС) необходимо ввести «некоторые исходные разделения:

- с точки зрения субъекта разделим ПС на индивидуальную и групповую;
- объекты ПС разделим на места (территории, помещения) и отдельные объекты (вещи);
- по характеру использования объектов разделим все ПС на постоянные и временные.

Комбинируя эти разделения, можно получить восемь видов ПС»²⁶ (см. рис. 2.2.5).



Виды персонализированной среды (по М. Хейдметсу)

Экстраполируя данный подход на предметно-пространственную среду школы, наполним эту трёхмерную матрицу элементами школьной ПС.

²³ Зинченко В.П. Образ и деятельность. — М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1997. С. 353.

²⁴ Altman I., Chemers M. Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. — N.Y., 1977. P. 102.

²⁵ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. С. 72.

²⁶ Там же. С. 95–96.



Виды персонализированной школьной среды

М. Хейдметс приводит двухосную структуру персонализированных мест (ПМ) человека. Первая ось — «центр-периферия» (ядро персонализации — менее значимые сферы и объекты), вторая — ось социальной включённости. Схематически это выглядит так²⁷.



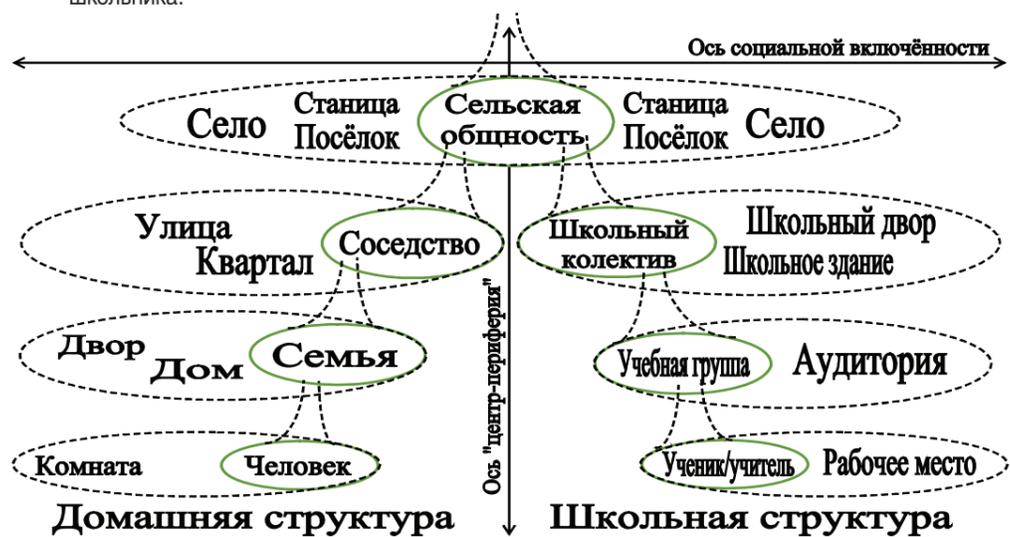
Структура персонализированных мест человека, проживающего в городе (по М. Хейдметсу)

²⁷ Там же. С. 97.

А. Остапенко

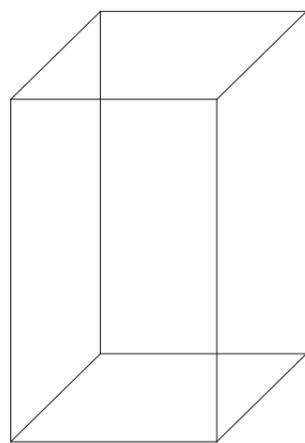
Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

Проведём повторную экстраполяцию идей М. Хейдметса, но теперь для представленной выше структуры персонализированных мест человека. Поскольку основная часть нашего исследования проводилась в условиях сельских и поселковых школ, одновременно произведём коррективу структуры для сельских условий и совместим школьную и домашнюю структуры школьника.

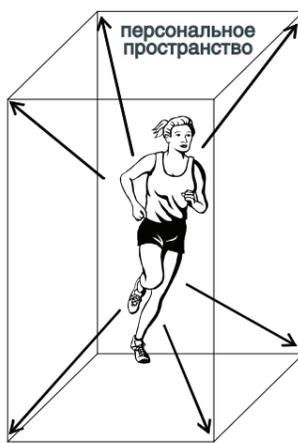


Структура персонализированных мест школьника, проживающего в селе

Вспомним основную закономерность проксемики: наличие «персонального пространства» (термин Р. Зоммера) даёт человеку состояния уверенности и защищённости. Типичными отклонениями от этой нормы являются следующие²⁸: а) «человек без среды»; б) «среда без человека»; в) «непоследовательность субъектной структуры общности (странное соседство)».



«Среда без человека»



персональное пространство



«Человек без среды»

Наше исследование показало, что наиболее распространённой причиной первого нарушения является наличие в школе так называемой кабинетной системы организации учебного процесса. Уровень отчуждения ученика от школы находится в прямой зависимости от уровня чёткости и отлаженности кабинетной системы. Чем больше ученик «бродит» в течение дня, недели по

²⁸ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. С. 105.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

школе, тем более чужим он чувствует себя в ней. Это, в свою очередь, приводит к чувству временности пребывания в школе и напрямую влияет на количество немотивированных пропусков занятий. Фактором, в некоторой мере снижающим это состояние временности и отчужденности, является переход школы в режим концентрированного обучения с основной моделью недельного однопредметного «погружения». Этот режим снимает остроту проблемы и является компромиссным балансовым вариантом между тотальной кабинетной системой, делающей «бомжем» ученика, и отсутствием кабинетной системы, заставляющим «бегать» по школе учителя. Однопредметное недельное «погружение» позволяет и ученику, и учителю иметь хотя бы в течение недели постоянное рабочее место.

Данное порождённое кабинетной системой нарушение закономерностей проксемики чаще всего усугубляется отсутствием обязательных элементов персонального пространства ученика. Его главным элементом в школе должно являться *персональное рабочее место учащегося*. Но персональным для него, увы, является только портфель и всё его содержимое. Всё остальное в школе, чаще всего, «общее», «всехнее», а, стало быть, «ничейное».

В отношении возможности иметь персональное пространство, предметно-пространственная среда детского сада значительно более благоприятна, нежели среда школы. Так, в детском саду у каждого ребёнка обязательно есть свой шкафчик, своя кроватка, свой стульчик, своё полотенце и даже свой персональный ночной горшок, причём все эти компоненты «подписаны» либо специальными значками, либо просто именем. Всё это составляет персональное пространство воспитанника, а его наличие способствует тому, чтобы пребывание малыша в детском саду было спокойным и уверенным. Такой набор компонентов персонального пространства у школьника, как правило, или не полон, или его нет вовсе. Главное то, что ученик в школе и студент в вузе, как правило, не имеют главного компонента персонального пространства — «своего» рабочего места. Это является причиной его неуверенности, незащищённости и, как следствие, отчужденности от школы. Эта ситуация особо осложняется, если такого рабочего места у него нет и дома. «Невозможность персонализации среды сопровождается увеличением числа конфликтов и несогласованности в действиях»²⁹.

Вторым нарушением закономерности персональности является наличие «ничейных», «бесхозных» и, как правило, запущенных территорий. Это территории, на которые хоть и «ступала нога человека», но они остались необжитыми. Их не персонализировали, хоть на них и «наследили». Таковыми территориями могут быть не только умывальники, туалеты, коридоры, но и, зачастую, учебные кабинеты и аудитории, в которых учащийся чувствует себя скорее «пассажиром», временно вынужденно находящимся в зале ожидания душного вокзала. А уж кто является завсегдаемыми вокзалов, известно хорошо. Опыт показывает, что школьники, особенно старшеклассники, с энтузиазмом берутся за обживание (персонализацию) «запущенных территорий» при условии, что это эта территория станет их постоянным местом встреч и уединений. И тогда само собой эти пространства становятся чистыми, наполняются зеленью цветов и естественным образом в них поддерживается порядок. Особо остановимся на путях обживания больших пустых «ничейных» пространств (коридоров, рекреаций), но об этом ниже.

Третьим нарушением закономерности персональности является наличие «непоследовательной субъектной структуры общности», так называемого «странного

²⁹ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. С. 88.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

соседства». Одним из его проявлений является близкое территориальное расположение параллельных классов. Дело в том, что формальное равенство (а в данном случае равенство возраста учащихся) является источником невольного сравнения, конкурентности, которая неизбежно приводит к ухудшению межличностных (и межклассных) отношений, к розни. Так, наше исследование показывает, что в тех школах, где территориально дети одного возраста сконцентрированы вместе, высок уровень отчуждения. Особенно страдают от оторванности от главных событий школы учащиеся младших классов в том случае, если их учебные комнаты расположены в отдельном здании или на отдельном этаже. Они годами остаются «маленькими», а резкий переход в здание или на этаж для старших школьников сопровождается дополнительными конфликтами и трудностями адаптации. Если в школе нет разновозрастного внеурочного общения, то она гораздо менее управляема, в ней преобладает формальный отчуждающий стиль межличностных отношений. Это особенно заметно в огромных школах, где несколько параллельных классов занимают одно крыло или один этаж здания. И наоборот, если в соседних учебных комнатах находятся разные по возрасту классы, это способствует созданию в школе атмосферы заботы, взаимопомощи и уважения. Это легко наблюдать в маленьких однокомплектных школах, где нет параллельных классов. В школах и детских садах, где реализована возможность разновозрастного (или межвозрастного) обучения наблюдается более высокий уровень доверительных отношений. Это известно также по исследованиям Л.В. Байбородовой³⁰ (Ярославль) и М.М. Батербиева³¹ (Усть-Илимск).

Предметно-пространственная среда характеризуется в первую очередь стилем. Он может быть, условно говоря, «казённым» или «домашним», «строгим» или «свободным». В зависимости от этого, находящийся в школе (и ребёнок, и взрослый) будет либо внутренне подсознательно подтягиваться и сосредотачиваться, либо расхолаживаться и расслабляться. Стиль, который мы считаем оптимальным для предметно-пространственной среды школы, мы условно договорились называть **храмовым**. Под **храмовостью** мы понимаем такой стиль предметно-пространственной среды школы, который в максимальной степени способствует внутренней сосредоточенности ребёнка и максимально направлен к его индивидуальности. Так же как, по мнению отца Павла Флоренского, «храмовое действие является синтезом искусств»³², так, по нашему мнению, храмовость предметно-пространственной среды школы являет собой стилистическую цельность элементов среды, традиционную для облачения храма или той части дома, который служит домашней церковью. Опыт показывает, что созданию состояния храмовости в школе способствуют наличие в интерьере икон, витражей (создающих световую гамму), камина (создающего особое состояние воздуха), горящих свечей, специального музыкального оформления (музыкальный сигнал вместо звонка) и других элементов. При этом «стиль требует известной полноты круга условий, некоторой замкнутости художественного целого как особого мира, и вторжение в него элементов иного характера ведёт к искажению как целого, так и отдельных частей»³³.

2. Локальная субкультура отношений (ЛСО) школы или школьный уклад. Переходя к вопросу локальной субкультуры отношений, можно выделить широкий спектр состояний и установок, характеризующих школьные отношения. В одну школу дети бегут с удовольствием, в другую — их не загонишь; одних учителей любят и обожают, других — тихо ненавидят; в одной

³⁰ Байбородова Л.В. Воспитание учащихся в разновозрастных группах сельской малочисленной школы // Воспитание в сельской школе. Мат-лы Всероссийского семинара. Ч. II / Сост. Е.А. Салина. — Кострома: Эврика-М, 2002. С. 14-22 и др. её публикации.

³¹ Батербиев М.М. Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. — Братск: Издательский дом «Братск», 2001. — 144 с., Батербиев М.М. Дидактические основы проектирования образовательного учреждения с разновозрастными учебными группами. Автореферат ... канд. пед. наук. — М., 2002 — 25 с.

³² Флоренский П.А. Иконостас. Избр. тр. по искусству. — СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. С.299.

³³ Там же. С.299–300.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

школе принято списывать на контрольных и экзаменах, в другой — нет; к одному учителю «можно» опаздывать, к другому — нет; к одному директору «вызывают на ковёр», к другому приглашают посоветоваться. При этом существуют десятки методик диагностики состояния ребёнка в школе, его отношения к ней.

Всю совокупность скрытых факторов образовательного процесса А.Н. Тубельский называет термином «уклад». Не давая определения понятия «уклад», а отождествляя его с тем, что И.Д. Фрумин вслед за западными исследователями называет *hidden curriculum*, А.Н. Тубельский делает попытку выявить его компоненты, признавая, что предложенный «перечень не бесспорный»³⁴. В целом ряде публикаций данного автора этот перечень повторяется, поэтому будем считать его устоявшимся. Он таков:

- различного рода дифференциация школьников по способностям, включая наше отечественное изобретение последних лет — классы коррекции и спецклассы для одарённых детей;
- структура реальной власти в школе (тоталитарная или иерархическая, демократическая или либеральная);
- язык класса или школы (разумеется, не по формальному признаку, а по реально действующей семантике, тону, стилю и объёму лексики);
- сложившаяся практика отвечать учителю то, что он ждёт, а не то, что думает ученик;
- умение действовать в ситуации контрольной работы или экзамена (не культурные формы поведения в ситуации испытания, а сложившиеся правила списывания, подглядывания, угадывания и т.п.);
- реальное распределение учебного времени (не по учебному плану или расписанию, а время, фактически используемое учеником)³⁵.

Не будем обсуждать рядоположность данных компонентов, тем более, что автор и не претендует ни на полноту, ни на типологию, но заметим, что все они (за исключением последнего) относятся к той части, которую можно назвать *локальной субкультурой отношений*. Ни о предметно-пространственной среде, ни о знаковой реальности в этом перечне речь не идёт. Таким образом, мы полагаем, что укладом школы **или** школьным укладом **разумно считать именно локальную субкультуру отношений, сложившуюся и устоявшуюся в школе**. В.И. Даль определяет уклад как «устройство, учреждение, устав, порядок»³⁶, а С.И. Ожегов как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)»³⁷. Тогда уклад можно считать частью того, что не очень точно называется скрытым содержанием образования (*hidden curriculum*) или как мы его ранее метафорично назвали «вместилищем» для образовательного процесса. Тем более, что, анализируя приблизительный перечень типов школьного уклада, приведённый А.Н. Тубельским («авторитарный, патерналистский, патриархальный, традиционалистский, семейный, демократический»³⁸), очевидно, что все эти термины касаются в первую очередь типа отношений, а не пространственной среды. Естественно, что считать этот перечень классификацией укладов невозможно. Тем более что и сам автор указывает на то, что «некоторые из них впол-

³⁴ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. — М.: Пед. общество России, 2001. С. 9.

³⁵ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. — 2000. № 1. С. 58.

³⁶ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. — М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 981.

³⁷ Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М.: Госиздат, 1952. С. 767.

³⁸ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. — М.: Пед. общество России, 2001. С. 13.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

не сочетаются между собой, другие противостоят и противоречат сущности каждого»³⁹. Более того, ни в одной из работ А.Н. Тубельского ни один из укладов, кроме демократического, не описан. А поскольку это так, то мы полагаем, что вправе попытаться сделать такую классификацию самостоятельно. Для этого вспомним описанные в начале работы три основные стратегии образования: советскую (материалистическую), гуманистическую и христианскую. На наш взгляд, школьные уклады могут основываться только на каком-то конкретном мировоззрении. Разные мировоззрения предполагают разные стили и типы отношений (товарищеские, партнёрские, братские). Разберёмся подробно, положив в основу анализа методологический подход, изложенный С.Л. Франком в работе «Духовные основы общества»⁴⁰.

Согласно С.Л. Франку, общества могут быть механическими и органическими. В первых преобладают *внешние* регуляторы отношений (договора, регламенты, законы, устав и т.д.), базирующиеся на страхе и недоверии, во вторых — *внутренние*, основанные на любви и доверии. Применим антиномический подход к анализу различных типов обществ, а соответственно различных типов школьных укладов. Вспомним, что в педагогике существуют два принципиально противоположных подхода, две принципиально противоположные педагогические позиции во взгляде на устройство педагогических отношений или, как мы договорились называть, педагогических укладов. В.П. Бедерханова их сформулировала вполне ясно: «В науке и практике всегда существовали две крайние педагогические позиции, два взгляда на воспитанника. Одна — когда деятельность воспитателя автономна, когда он исходит из представлений об универсальных возможностях прямого воздействия. Другая — когда его усилия направлены на организацию самостоятельности детей, когда воспитатель опирается на представление о воспитаннике как «саморазвивающейся системе», ориентируясь на взаимодействие, на сотрудничество с ним. Варианты других педагогических позиций отражают сочетание первой и второй, и прежде всего различную меру субъектной и объектной позиции»⁴¹. Ш.А. Амонашвили называет эти подходы и позиции «авторитарно-императивным» и «гуманным», отдавая предпочтение второму и нещадно ругая первый. О.С. Газман и его последователи зовут по пути перехода «от авторитарного образования к педагогике свободы»⁴², которая «требует фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учителей»⁴³. На наш взгляд, данный путь — это путь простого шарахания в иную крайность, которая ничем не лучше первой. Представители первой (авторитарной) позиции не допускали возможности второй, а представители второй (гуманистической) не допускают возможности третьей, называя первую ошибочной. Эту дискуссию можно сравнить со спором двух кураторов классов, которые спорят о том, как лучше организовать дежурство в классе. Одна убеждена в том, что график дежурства должен ею «спускаться сверху», вывешиваться на видном месте в аудитории и жёстко контролироваться, другая убеждена в том, что его можно получить как результат добровольной договорённости всех учеников и повесить на том же видном месте. Но невдомёк обеим, что третий учитель каким-то образом достиг того, что график не висит, споров и дискуссий нет, а в классе чисто. Двое спорят о том, что лучше «товарищество» или «партнёрство», не понимая, что может быть ещё и «братство». Мы перешли от обращения «Товарищи!» к обращению «Господа!», проскочив обращение «Братья и сёстры!» Но именно об этом и пишет С.Л. Франк.

На основании его анализа основ различных типов обществ мы пришли к выводу, что возможно выделить три основных типа школьных укладов. Первый можно называть «коллективистским»,

³⁹ Там же.

⁴⁰ Франк С.Л. Духовные основы общества. — М.: Республика, 1992. 511 с.

⁴¹ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. — Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

⁴² Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Выпуск 2. Содержание гуманистического образования. — М.: Инноватор, 1995. С.16.

⁴³ Уваров А., Хасан Б. Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. — Т. 2. / Под ред. Л.И. Семёной. — М.: Бонфи, 2002. С. 9.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

«авторитарным», «идеократическим», «товарищеским», «регламентным», второй — «гуманным», «гуманистическим», «демократическим», «лично ориентированным», «партнёрским», «толерантным», «договорным» и третий — «соборным», «братским», «традиционным», «традиционалистским».

Во введении к нашей работе мы уже останавливались на том, что мы выбираем педагогическую аксиоматику, цели и стратегии, соответствующие христианскому (православному) мировоззрению, а, соответственно, мы больше внимания уделим третьему типу школьного уклада, полагая, что о первых двух написано чрезвычайно много.

Для удобства описания из всего набора терминов, определяющих типы укладов, выберем три, которые наиболее часто употребляются представителями (учёными и педагогами) описанных во введении трёх мировоззрений: советского, либерального и православного. Первые чаще всего употребляют слово «коллективистский», вторые — «демократический», третьи — «соборный». Таким образом, попытаемся сравнить коллективистский, демократический и соборный школьные уклады.

Коллективистский школьный уклад описать легко, так как наиболее полно он отражён в недавно единых для всех советских школьников «Правилах для учащихся», утверждённых Постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 г. Они, похоже, подзабылись, поэтому приведём их полностью, тем более что этот текст невелик.

«Каждый учащийся обязан:

1. Упорно и настойчиво овладевать знаниями для того, чтобы стать образованным и культурным гражданином и принести как можно больше пользы советской Родине.
2. Прилежно учиться, аккуратно посещать уроки, не опаздывать к началу занятий в школе,
3. Беспрекословно подчиняться распоряжениям директора школы и учителей.
4. Приходить в школу со всеми необходимыми учебниками и письменными принадлежностями. До прихода учителя приготовить всё необходимое для урока.
5. Являться в школу чистым, причёсанным и опрятно одетым.
6. Содержать в чистоте и порядке своё место в классе.
7. Немедленно после звонка входить в класс и занимать своё место. Входить в класс и выходить из класса во время урока только с разрешения учителя.
8. Во время урока сидеть прямо, не облокачиваясь и не разваливаясь, внимательно слушать объяснения учителя и ответы учащихся, не разговаривать и не заниматься посторонними делами.
9. При входе в класс учителя, директора школы и при выходе их из класса приветствовать их, вставая с места,
10. При ответе учителю вставать, держаться прямо, садиться на место только с разрешения учителя. При желании ответить или задать учителю вопрос поднимать руку.
11. Точно записывать в дневник или особую тетрадь то, что задано учителем к следующему уроку, и показывать эту запись родителям. Все домашние уроки выполнять самому.
12. Быть почтительным с директором школы и учителями. При встрече на улице с учителями и директором школы приветствовать их вежливым поклоном, при этом мальчикам снимать головные уборы.
13. Быть вежливым со старшими, вести себя скромно и прилично в школе, на улице и в общественных местах.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

14. Не употреблять бранных и грубых выражений, не курить. Не играть в игры на деньги и вещи.
15. Беречь школьное имущество. Бережно относиться к своим вещам и к вещам товарищей.
16. Быть внимательным и предупредительным к старикам, маленьким детям, слабым, больным, уступать им дорогу, место, оказывать всяческую помощь.
17. Слушаться родителей, помогать им, заботиться о маленьких братьях и сёстрах.
18. Поддерживать чистоту в комнатах, в порядке содержать свою одежду, обувь, постель.
19. Иметь при себе ученический билет, бережно его хранить, не передавать другим и предъявлять по требованию директора и учителей школы.
20. Дорожить честью своей школы и своего класса, как своей собственной.

За нарушение правил учащийся подлежит наказанию, вплоть до исключения из школы»⁴⁴.

Выпишем из этого текста все подряд наречия: «упорно», «настойчиво», «беспрекословно», «прилежно», «аккуратно», «немедленно». Стиль текста сразу становится очевиден. В нём нет ни слова о правах, нет ни слова о поощрениях, и тем более о личном «я» каждого ученика. Не отличаются особой оригинальностью и «Правила внутреннего трудового распорядка для работников начальных, семилетних и средних школ РСФСР», утверждённые Министерством просвещения РСФСР 16 мая 1950 года⁴⁵. На десяти страницах текста слово «обязан» встречается 21 раз, тогда как о правах нет ни слова. Целый раздел «Правил» посвящён взысканиям и так же ни слова о поощрениях. Складывается впечатление, что читаешь армейский устав.

Основой данного подхода, а стало быть, и уклада является первенство «мы» над «я». И С.Л. Франк, и Н.А. Бердяев также как и апологеты такого общественного уклада называют его «коллективизмом». На наш взгляд, Н.А. Бердяев весьма точно его описал и проанализировал. «Человек принадлежит к разным социальным группировкам — семье, сословию и классу, профессии, национальности, государству и т.д. Объективируя эти группировки, которые имеют лишь функциональное к нему отношение, он представляет себе их коллективами, в которых он чувствует себя подчинённой частью и в которых он растворяется. Но веком коллективизма нужно назвать время, когда частичные и дифференциальные социальные группировки обобщаются и универсализируются. Образуется как бы единый централизованный коллектив, как верховная реальность и ценность. Тогда начинается настоящее прельщение коллективизма. Коллектив начинает играть роль церкви, с той разницей, что церковь всё-таки признавала ценность личности и существование личной совести, коллективизм же требует окончательного экстерниоризации совести и перенесение её на органы коллектива. С этим связано принципиальное различие между соборностью и коллективизмом. <...> Прельщение и рабство коллективизма есть не что иное, как перенесение духовной общности, коммюнитарности, универсальности с субъекта на объект, объективация или частичных функций человеческой жизни или всей человеческой жизни. Коллективизм всегда авторитарен, в нём центр сознания и совести помещён вне личности в массовых, коллективных социальных группировках, например, в войске, в тоталитарных партиях»⁴⁶.

«Переводя» с философского языка на педагогический слова Н.А. Бердяева, мы можем достаточно уверенно утверждать, что коллективистский уклад предполагает наличие *внешнего регулятора отношений* в виде *регламента* или устава (для армий и партий). Вслед за С.К. Бондыревой и Д.В. Колесовым мы считаем, что «регламент — это добытый опытом и относительно устойчивый порядок действий, обязательный для обеспечения функционирования некоего сложного целого, т.е. состоящего из множества элементов. Регламент обеспечивает согласование частей этого множества, призванного функционировать как целое»⁴⁷. Централизм и

⁴⁴ Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. — М.: Учпедгиз, 1954. С. 174–175.

⁴⁵ Там же. С. 108–119.

⁴⁶ Бердяев Н.А. Прельщение и рабство коллективизма // Дон. — 1990. № 2. С. 165.

⁴⁷ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 72.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

единоначалие, с одной стороны, и перенос персональной ответственности на коллективную (из внутренней во внешнюю), с другой стороны, — таковы источники коллективистской дисциплины и порядка. Причём совсем не обязательно она должна держаться на страхе или наказаниях (в «Правилах для учащихся» о наказаниях написана одна строка), она вполне может быть сознательной дисциплиной. *Наличие внешнего регулятора отношений между членами школьного сообщества относит коллективистский уклад к механическим обществам.* При этом коллективистский уклад с некоторой натяжкой, но всё же может сочетаться с иерархичностью и жертвенностью. Под иерархичностью школьного уклада мы понимаем сочетание подчинения младших старшему и ответственности старшего за младших. Завершаем анализ коллективистского уклада цитатой из И.А. Ильина, с которой полностью солидарны: «Век в котором оживают эти земные коллективные мечты, обычно век волнений и брожений»⁴⁸.

Демократический школьный уклад наиболее полно проработан и реализован А.Н. Тубельским в 734-ой московской школе. Для анализа воспользуемся именно этим опытом, в котором уклад понимается как «действующая модель демократического общества»⁴⁹. Основой демократического толерантного уклада является норма, при которой «свобода каждого поступать по своему разумению, исходя из своих ценностей и интересов, ограничивается лишь свободой других членов сообщества поступать так же, где правила общей жизни устанавливаются по общему согласию, где терпимость по отношению к чужим обычаям является нормой поведения»⁵⁰. Другими словами, *основой данного уклада является первенство «я» над «мы»*. По мнению сторонников организации такого уклада, все люди равны в правах, в свободе и в ответственности независимо от возраста и социального статуса. В качестве примера приведём первый пункт из так называемой Конституции 734-ой московской школы: «Все граждане НПО «Школа самоопределения» обладают равными гражданскими правами»⁵¹. Гражданами в данном случае являются все учителя, ученики и сотрудники школы. Это положение целиком и полностью отвергает иерархичность школьного уклада. О послушании и подчинении речь не идёт в принципе. Иерархичность заменяется механизмом договорных отношений, который по мнению сторонников такой организации уклада не имеет альтернативы: «Многое из того, что человечество изобрело, кануло в Лету, а договор не только не утратил своего значения, но и становится *единственным условием* (курсив наш. — А.О.) мирного сосуществования людей на планете»⁵². Совершенно очевидно, что в договорные отношения люди вступают тогда, когда им это нужно, когда им это выгодно, и тогда «овладение договором как культурным *механизмом регулирует отношения* (курсив наш. — А.О.), возникающие между разными людьми»⁵³. В книге В.П. Бедерхановой фраза «ДОГОВОР СТАНОВИТСЯ ОСНОВОЙ ЖИЗНИ КОЛЛЕКТИВА»⁵⁴

⁴⁸ Ильин И.А. Собр. соч. в 10 т. Т. 3. — М.: Русская книга, 1994. С. 141.

⁴⁹ Тубельский А.Н. Школа самоопределения // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. — М.: Инноватор, 1995. С. 77.

⁵⁰ Тубельский А.Н. Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. — М.: Эврика, 2003. С. 121.

⁵¹ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. — М.: Пед. общество России, 2001. С. 98.

⁵² Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Семёной. — М.: Бонфи, 2002. С. 198.

⁵³ Там же.

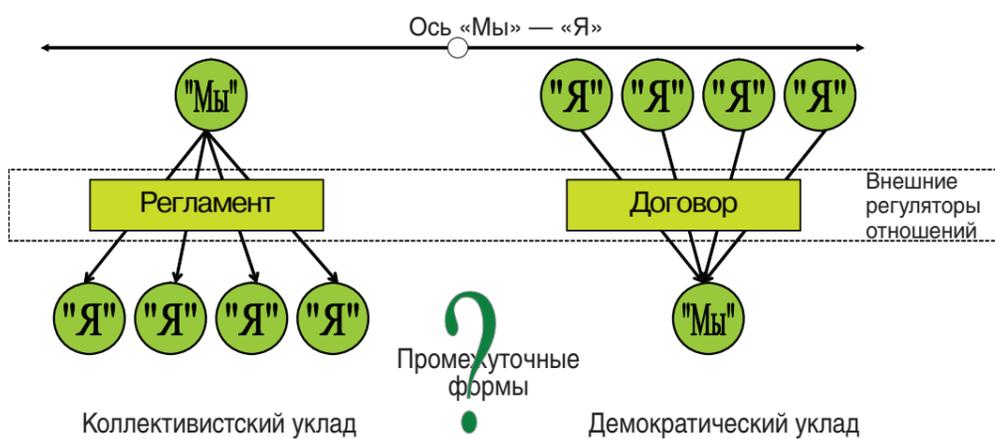
⁵⁴ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. — Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 8.

А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

выделена прописными буквами. «Договор — один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия»⁵⁵. Авторы сами признают, что *договор есть механизм, внешний регулятор отношений между равными членами школьного сообщества, а стало быть, демократический уклад следует отнести к механическим обществам* (по критериям С.Л. Франка).

Таким образом, два типа школьных укладов, коллективистский и демократический, являясь полными антиподами в отношении первенства и главенства «мы» и «я», схожи в том, что они являются механическими обществами с внешними механизмами управления: регламентами или договорами.



Сторонники обоих типов школьных укладов, как правило, уверены в своей правоте и не рассматривают возможности иных решений. Но возможны ли они? Возможны ли уклады, базирующиеся не на внешней регуляции отношений, а на внутренней? Возможны ли, пользуясь терминологией С.Л. Франка, органические уклады, а не механические? Для начала попробуем смоделировать некие их промежуточные формы, сближая обрисованные крайности.

Крайним примером коллективистского уклада могут служить формальные армейские отношения, полностью регламентированные армейским уставом. В образовании они могут складываться в военизированных образовательных учреждениях (суворовских и нахимовских училищах, кадетских корпусах, казачьих школах, исправительных учреждениях и т.п.). Причём такие крайние формально-уставные отношения (подчинения старшему по званию) сохраняются до тех пор, пока между членами этой общности не начнут складываться неформальные («не в службу, а в дружбу»), неуставные (в хорошем смысле этого слова) отношения. Особенно это проявляется в случае, если это подразделение проходит некий путь (в том числе и боевой) совместного проживания трудностей, лишений, невзгод, поражений. Тогда товарищеские отношения плавно переходят в братские. Такой тип отношений характеризуется тем, что чем выше уровень неформальных, человеческих, братских отношений, тем реже приходится обращаться к уставу. Другими словами, происходит плавный переход от внешней регламентной (уставной) регуляции отношений к внутренней, базирующейся на доверии и уважении. Чем выше уровень доверия, тем реже мы заглядываем в устав. Классический педагогический пример — колонии, руководимые А.С. Макаренко.

Крайним примером демократического уклада, являются формально-договорные отношения, основанные на взаимной выгоде при полном несовпадении интересов, ценностей и мировоззрений. Вот в этих случаях требуется перетерпеть эти отношения до момента достижения

⁵⁵ Юсфин С.М. Договор // Новые ценности образования. Выпуск 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. — М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 33.

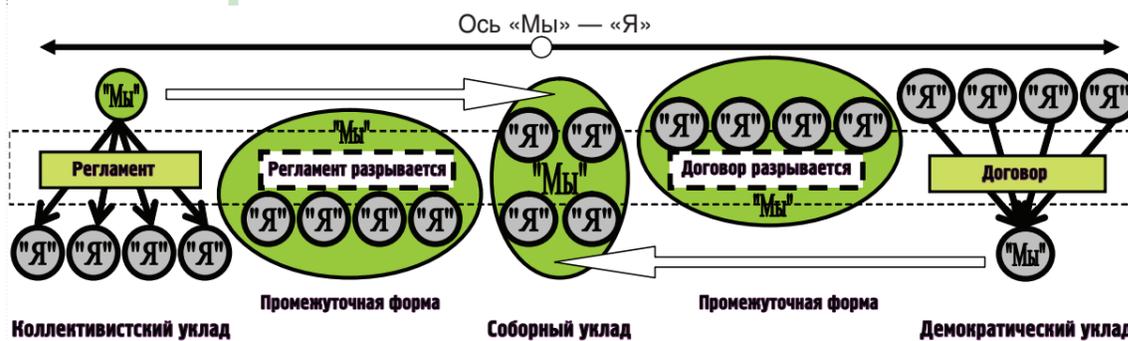


А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

совместной цели (получение аттестата, диплома, прибыли и т.п.) и этот процесс терпения (ради результата) и требует отношений толерантности. В одной из частных школ пришлось наблюдать взаимное терпение учителей и учеников по типу: учитель терпит потребительское отношение учеников («учитель» как «официант», которому заплачено) из-за высокой зарплаты и из-за страха быть уволенным, а ученики и родители терпят выдвигаемые школой и учителями требования (которые в таком случае не выходят за пределы учёбы) из-за необходимости получить документ об образовании. В таком случае все отношения регулируются договорами (и чаще всего письменными). Такие крайние формально-договорные отношения (подчинения пунктам договора) сохраняются до тех пор, пока между членами этой общности не начнут складываться неформальные («не потому что за деньги»), недоговорные (в хорошем смысле этого слова) отношения. Особенно это проявляется в случае, если эта общность проходит некий путь совместного проживания успеха, достижений. Тогда партнёрские отношения плавно переходят в братские. Другими словами, происходит плавный переход от внешней договорной регуляции отношений к внутренней, базирующейся на доверии и уважении. Чем выше уровень доверия, тем реже мы заглядываем в договор. Примером и могут служить варианты школьных укладов, описанные А.Н. Тубельским для школы или В.П. Бедерхановой для летнего лагеря. Таковым, на наш взгляд, является уклад детского центра «Орлёнок».

Как видно, мы с двух сторон попытались подойти к тому идеальному варианту, когда необходимость во внешних регуляторах отпадает, когда отношения между членами общности органичны.



Такой тип уклада, следуя терминологии С.Л. Франка, назовём соборным. Базисным чувством практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором, является доверие⁵⁶. Серьёзным исследованием феномена доверия является выполненная под нашим руководством работа И.Ф. Аметова⁵⁷, подтвердившего гипотезу В.П. Зинченко о том, что имеется *прямая связь* уровня отношений учащихся к своей школе (от любви до ненависти), уровня состояния, в котором чаще всего находятся учащиеся (от комфорта до тревожности и

⁵⁶ Первыми серьёзными научными исследованиями феномена доверия являются работы: Зинченко В.П. Психология доверия. — Самара: СамГПУ, 1998. — 112 с.; Скрипкина Т.П. Психология доверия. — М.: Академия, 2000. — 264 с.

⁵⁷ Аметов И.Ф. Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе. Диссертация ... канд. пед. наук. — Шуя, 2004. — 202 с.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

страха) и уровня доверия/недоверия. В.П. Зинченко утверждал, что чувство доверия/недоверия «способно порождать многие другие чувства (от любви до ненависти), состояния (от комфорта до стресса и фрустрации), социальные установки (от приятия до отторжения)»⁵⁸. «*Опережающее* (курсив наш. — А.О.) доверие есть основа личностного роста как взрослых, так и детей»⁵⁹. «Доверие — начальная установка открытости навстречу «другому», создающая предрасположенность к углублению общения»⁶⁰. Равно можно сказать, что регулятором нормальных человеческих отношений является вовсе не толерантность, а любовь его членов друг к другу. А основной формулой таких отношений можно назвать святоотеческий принцип, сформулированный для церковного домостроительства: «Разнообразие в частности, единство в главном, и во всем — любовь». Действительно, доверие и любовь неразрывно связаны друг с другом. Мы доверяем тому, кого любим, равно как и любим того, кому можно доверять. Отсутствие доверия разрушает любовь, а доверие предшествует любви. Опишем тип такого школьного уклада, остановившись на нём подробно.

Соборный школьный уклад. То, что понятие соборности является одним из фундаментальных понятий православного богословия, удивить никого не может. Но нас необычайно порадовало то, что *соборность* включена в круг понятий новых ценностей образования, представленный вполне демократическим изданием⁶¹. Мало того, оно легло в основание новых педагогических концепций⁶². Наша концептуальная статья⁶³ о педагогическом аспекте соборности была включена в номер журнала, подготовленный редакцией серии «Новые ценности образования». Мы специально упоминаем об этом, чтобы подчеркнуть факт признания этого принципа и той частью педагогической науки, которая весьма далека от православного мировоззрения. Естественно, что в новом педагогическом контексте соборность выступает как «ключевое и объемлющее понятие всей человеческой реальности»⁶⁴, а не как изначальный *богословский* (точнее *эклезиологический*) принцип. Но необходимо понимать, что лишь на первом этапе понимания и реализации принцип соборности может выступать как *способ организации*, постепенно перерастая в принцип Соборного Единства как «принцип внутренней формы совершенного единства множества»⁶⁵. И поэтому на начальном этапе становления школьного сообщества соборность «как душа Православия» (прот. Сергей Булгаков) может быть *способом организации* школы, ибо модель соборного единства, основанного на *свободе* каждого члена соборного организма, не позволит вырождаться единству в одинаковость, уничтожающую свободу каждого. Если вдруг это происходит, то «единение в мнениях создаёт секту, школу, партию, которые могут быть сплочены, дисциплинированы и, однако, остаются столь же удалены от соборности, как и войско, руководимое одной властью и одной волей»⁶⁶. Такое бытие перестаёт быть, говоря словами В.С. Соловьёва, «достойным», ибо тогда «частный или единичный элемент утверждает себя в своей особности, стремясь, стремясь исключить или подавить чужое бытие» или «тогда частные или единичные элементы

⁵⁸ Зинченко В.П. Психология доверия. — Самара: СамГПУ, 1998. С. 89–90.

⁵⁹ Ольбинский И.Б. «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. — 2001. № 7. С. 9.

⁶⁰ Хоружий С.С. Диптих безмолвия. — М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. С. 137.

⁶¹ Слободчиков В.И. Со=бытийная общность // Новые ценности образования. Выпуск 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. — М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 88–89.

⁶² Видгоф В.М. Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. — М.: Инноватор, 1995. С. 77.

⁶³ Остапенко А.А. Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых // Школьные технологии. — 2000. № 5. С. 22–26.

⁶⁴ Слободчиков В.И. Со=бытийная общность // Новые ценности образования. Выпуск 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. — М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 88.

⁶⁵ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. — СПб.: РХГИ, 1994. С. 25.

⁶⁶ Булгаков С.Н. Соч. в 2-х т. Т. 1. — М.: Наука, 1993. — С. 441.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

порознь или вместе хотят стать на место целого, исключают или отрицают его самостоятельное единство, а, <...> всё это: и исключительное самоутверждение (эгоизм), и анархический партикуляризм, и деспотическое объединение мы должны признать злом»⁶⁷. Чтобы не стать заложниками анархии, деспотизма или сектантства необходимо подробно рассмотреть основные признаки-атрибуты истинной соборности.

Таковыми, по мнению С.С. Хоружего, являются *свобода, органичность, согласие благодать и любовь*. Такую сумму атрибутов он выводит из одной из хомяковских формул-определений, согласно которой Соборное Единство есть «единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви»⁶⁸. Остановимся на каждой составляющей отдельно.

Не случайно первой А.С. Хомяков поставил *свободу*. Для западного индивидуалистического рационализма, свобода, конечно же, несовместима с единством. По Хомякову же, соборность есть «тождество единства и свободы, проявляемое в законе духовной любви». Здесь, на наш взгляд, обретает актуальность давняя дискуссия о том, что есть истинная свобода: свобода *от* или свобода *с(со)*? Когда человек действительно свободен? Когда он, «освобождаясь» отсекает или когда соединяет, обретая свободу? Для русского соборного сознания эта дилемма решается в пользу свободы *с(со)*. Всякое *отсечение* есть разрыв связи, нарушение единства. *Отсечение* во имя мнимой *свободы* есть процесс загона отсекающего в угол необходимости отводить взгляд, прятаться, уходить, избегать того, от кого отгородился скорлупой якобы свободы.

Свобода *с(со)* предполагает обретение связей, обязанностей. Связь (=обязанность) есть отношение дающего и принимающего. Двусторонняя связь есть процесс обоюдного даяния, процесс взаимной благодарности. «Отнимите у любого человека всё то, чем он обязан другим, начиная от своих родителей и кончая государством и всемирною историей, — и не только от свободы, но и от самого его существования не останется совсем ничего. Отрицать этот факт неизбежной зависимости было бы безумием»⁶⁹. Человек связан, обязан (=свободен) с другим человеком производством ценностей (и в первую очередь духовных).



Чем у человека большее количество лучей отношений заботы (даяния), тем лучше, лучистее его внутреннее солнце ибо «солнце должно быть человеке — центре космоса, сам человек должен бы быть солнцем мира. <...> А солнце вне человека, и человек во тьме»⁷⁰. Солнечный человек — человек производящий, дающий. «Дайте, и дастся Вам» (Лк. 6, 38). «Просящему у тебя дай и от хотящего занять у тебя не отвращайся.» (Мф. 5, 42)

Свободный человек — это человек, включённый в другого; человек, ежеминутно готовый проявить заботу о другом; человек жертвенный. Максимально проявляется свобода в отношении взаимной любви. Человеческие отношения, освящённые искренней любовью, являются истинно свободными. Свобода есть связь, а не отсечение. «Распространённое заблуждение наших современников понимать свободу как абсолютную независимость человека *от* (курсив наш. — А.О.) уста-

⁶⁷ Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. Т. 2. — М.: Мысль, 1990. С. 395.

⁶⁸ Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. — Прага: Изд. Самарина, 1867. С. 101.

⁶⁹ Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. — Т.1. С.892.

⁷⁰ Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. — М.: Правда, 1989. С.311.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

новленных веками традиций и обычаев национальной жизни не были бы поняты нашими предками, смотревшими на такую независимость, как на разнузданность и своеволие, ничего общего со свободой не имевшие»⁷¹.

В издавна привычной ныне существующей системе образования школьник ранее в течение десяти, а теперь и одиннадцати лет находится в роли потребителя, в условиях отсутствия необходимости заботы о другом. В школьном классе мы гораздо чаще слышим слова «Не подсказывай!», нежели «Помоги, подскажи!» Ученики поставлены системой в рамки мнимого равенства («А чем ты лучше других?»), якобы обусловленного равенством возраста одноклассников. Это делает зазорным помощь другому («Если он мне помогает, значит я слабее») и фактически полностью исключает взаимообмен (в том числе знаниями). Школа становится местом, где подросток отучается от заботы о другом, от мысли о даянии. Основой отношений между школьниками, как правило, становятся отнюдь не забота и даяние, что делает бескорыстие — одну из коренных черт русского народа — нелепым пережитком. Все перечисленные факторы не способствуют тому, чтобы школа становилась «живым соборным организмом», а не местом отбывания установленной государством повинности.

Для продвижения по пути к соборному единству необходимо, чтобы каждый школьник хоть в чём-то (индивидуальном, близком ему) был дающим (помогающим, обучающим, строящим, и т.д.) и не когда-то, после окончания школы (когда потребность даяния уже атрофирована), а сегодня же. Лишь внутренняя потребность даяния даёт внутреннюю свободу человеку. Взаимная забота есть согласие, есть солидарность. Задача учителя наладить отношения **взаимоотдачи**, сделать их ежедневной, ежеминутной нормой, сделать их максимально многообразными. **Взаимопонимание, взаимопомощь, взаимозабота, взаимоотдача**, отношение доверия и, в конце концов, **любви** создают органическое свободное единство между людьми, именуемое **созвучием, соцветием**, основанное на **сочувствии, совести, солидарности**. Такое единство соратников и есть первый этап на пути к Соборному Единству, характерной чертой которого есть, как сказал бы К.Н. Леонтьев, «цветущая сложность». «Так что высшая точка развития не только в органических телах, но и вообще в органических явлениях, есть высшая степень сложности, объединённая внутренним деспотическим единством»⁷².

Люди, а в особенности дети, красивы своей неодинаковостью. Непохожесть придаёт особенность, колорит, оригинальность, богатство единству детского коллектива. Красота не в правильности черт (физических и духовных) и не в похожести на эталон или идеал красоты, а в особенности, в «изюминке». Задача учителя — научить ребёнка видеть «изюминку» в другом и находить её в себе, научить ребёнка радоваться особенной красоте другого (а не похожей кукольности) при полном отрицании зависти. «При естественной неодинаковости людей — столь же неизбежной, сколько и желательной: было бы печально, если бы все люди были духовно и физически на одно лицо, тогда и сама множественность людей не имела бы смысла — прямое равенство между ними в их частности или отдельности вовсе невозможно»⁷³.

Но такое понимание соборности как «определённого принципа собирания множества в единство — принципа связи, принципа соединения»⁷⁴ является лишь первым организационным слоем преобразования. Хотя этот процесс очень длительный и трудный, а может для сегодняшнего большинства, отравленного безбожием и рознью, насаждением «общечеловеческих» ценностей и странных нелепых «идолов» и «идеалов», и вовсе несбыточный.

Вторым же слоем вхождения в соборность есть духовное вхождение в соборный организм Православия, в живое тело Церкви. Уход от безбожия — это ещё не шаг к соборности, а полшага. Важные полшага, но не решающие. Нынешние школьники уже гораздо меньше отравлены

⁷¹ Платонов О.Н. Русская цивилизация // Русский вестник. — 1993. № 18–20. С.17.

⁷² Леонтьев К.Н. Избранное. — М.: Рарогъ, 1993. С. 69.

⁷³ Соловьёв В.С. Соч. в 2-х т.— Т.1.С.892.

⁷⁴ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. — СПб.: РХГИ, 1994. С. 25.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

атеистическим «воспитанием», хоть и погружены в атмосферу всеобщего разгула сатанизма. У них нет (и это видно) отторжения и скепсиса при соприкосновении с Церковью. И сегодня очень важно не упустить этот шанс и сделать вместе с учеником и первую, и вторую половины шага.

Достаточно большое философско-богословское отступление нам понадобилось для того, чтобы показать, что соборный тип школьного уклада не может вписываться в простую логику преобладания «мы» или «я». Такой тип уклада парадоксален, антиномичен. Мало того, он предполагает внутренний источник органичности (а не организации), саморегуляция является имманентным свойством соборного уклада. С.Л. Франк указал признаки соборности. Приведём эти признаки, одновременно экстраполируя их на школьный уклад.

- «1) Соборность есть, как указано, органически неразрывное единство «я» и «ты», вырастающее из первичного единства «мы». При этом не только отдельные члены соборного единства («я» и «ты» или «вы») неотделимы друг от друга, но в такой же неотделимой связи и внутренней взаимопронизанности находятся между собой само единство «мы» и расчленённая множественность входящих в него индивидов. <...> Целое не только неразрывно объединяет части, но налично в каждой из своих частей»⁷⁵. Опыт лучших школ, имеющих лицо и имя, показывает, что каждый член этого школьного сообщества является носителем этого лица, каждый человек является ответственным носителем духовного капитала школы.
- «2) Соборное единство образует жизненное содержание самой личности. Оно не есть для неё внешняя среда, предметно-воспринимаемая и стоящая в отношении внешнего взаимодействия с личностью. Оно не есть объект отвлечённо-предметного познания и утилитарно-практического отношения, а как бы духовное питание, которым внутренне живёт личность, её богатство, её достояние»⁷⁶. Школьный уклад можно считать соборным, если ученики идут в школе не «на учёбу», а учителя «на работу», а и те, и другие — «на жизнь».
- «3) Соборное целое, частью которого чувствует себя личность и которое вместе с тем образует содержание последней, должно быть столь же конкретно-индивидуальным, как сама личность. <...> Истинное «мы» столь же индивидуально как «я» и «ты»»⁷⁷. Только школа, имеющая собственное, на других непохожее индивидуальное лицо, способна воспитывать учащихся, обладающих индивидуальностью, непохожестью и колоритом. Безликие ученики есть продукт безликой школы.
- «4) Быть может, самое существенное отличие соборности как внутреннего существа от внешнеэмпирического слоя общественности заключается в её сверхвременном единстве, в котором мы находим новый, не учтённый нами доселе момент подлинно реального первичного единства общества»⁷⁸. Школьное единство составляют не только те люди, которые в настоящее время составляют это единство, но и ушедшие из неё (выпустившиеся, уехавшие или даже умершие), а также будущие ученики, чьи родители сегодня ещё сидят за партой. Память и предвидение составляют живую сущность школьной реальности, её традицию и культуру как связь поколений.

⁷⁵ Франк С.Л. Духовные основы общества. — М.: Республика, 1992. С. 60–61.

⁷⁶ Там же. С. 61.

⁷⁷ Там же.

⁷⁸ Там же. С. 62.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

Соборный школьный уклад составляет живое полноценное внутреннее органическое единство школы.

Резонным будет замечание: да где же такую школу найти? Где в наше время найти полноценного, цельного, не ущербного человека, который был бы здоров и телесно, и душевно, и духовно? Вопрос, конечно, резонный, но ответ на него кроется в том пути, по которому идёт школа: либо в стремлении к этой полноценности, либо в довольствовании тем малым, которое она имеет. Невольно напрашивается сравнение о «журавле в небе» и «синице в руке».

На наш взгляд, есть рискованный путь к полноценности, к внутренней полноте, путь, полный ошибок, неожиданностей, но дающий ничтожную возможность прорыва, а есть надёжный безрисковый путь внешнего регулирования школьного механизма. Первый — рискованный, но дающий надежду, второй — безрисковый, но безнадеж(д)ный. Вспомним А.С. Макаренко, доверившего колонисту Семёну Карабанову деньги и револьвер. Знаменитая сцена истерики Карабанова стала педагогической классикой. Вспомните эти строки. «Он схватил себя за горло, как будто его что-то душило, потом рванул воротник и зашатался.

— Вы надо мною издеваетесь! Не может быть, чтобы вы мне так доверяли. Не может быть! Чуете? Не может быть! Вы нарочно рискуете, я знаю, нарочно...

Он задохнулся и сел на стул»⁷⁹.

Конечно, Антон Семёнович рисковал, но этот *риск давал надежду, давал шанс* на прорыв духовного роста этого мальчишки. Проще было не рисковать, но тогда бы этот беспризорник снова и снова искал бы пути нового побега. А.С. Макаренко предпочёл «журавля в небе», хотя это могло ему стоить, как минимум, свободы, как максимум, жизни. Поэтому он и велик. Парадоксально, но говоря о соборном укладе, основывающемся на религиозных догматах, мы приводим в пример великого атеиста Макаренко... А.С. Васильев-Макаренко, внучатый племянник А.С. Макаренко, прадед которого (отец великого Антона Семёновича) Семён Григорьевич был церковным старостой в Белополье (а старостой не мог быть человек неуважаемый или неверующий), пишет: «Антон никогда не был воинствующим безбожником, банальным атеистом, заражённым модным в двадцатом веке духом отрицания, скорее он был типичным правдоискателем, а стало быть и Богоискателем Бога, понимаемого им по-своему»⁸⁰. Описанные выше пути регламентации и договора являются безрисковыми путями. Если бы Макаренко шёл одним из них или даже доверял, но проверял, то Карабанов наверняка бы сбежал.

Принципом организации локальной внутренне органической субкультуры отношений школы мы считаем принцип **соборности**. «Органическая соборность предполагает не только родовое единство, но и личное живое общение между людьми, — и не только род и индивид, но особое сверхличное начало, в котором примиряется родовое с индивидуальным»⁸¹. «Соборность противоположна и <...> авторитарности, и <...> индивидуализму, она означает коммунистичность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости»⁸².

3. Знаково-символьная реальность (ЗСР) школы. Говоря о **знаково-символьной реальности**, рискнём предположить, что она представляет собой не что иное, как части первых двух «миров» — предметно-пространственной среды (ППС) и уклада как локальной суб-

⁷⁹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С.С. Невская. — М. ИТРК, 2003. С. 189.

⁸⁰ Васильев-Макаренко А.С. Господь и Бог Наш Иисус Христос и братья Макаренко. Неопубликованная рукопись.

⁸¹ Трубецкой С.Н. Соч. — М.: Мысль, 1994. С. 498.

⁸² Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. — М.: Наука, 1990. С. 188.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

культуры отношений (ЛСО), но части уже персонализированные и наполненные смыслом. Глядя на знак \dagger , одни увидят в нём православный крест, другие четыре пересекающиеся отрезка. Вспомним слова Н.А. Бердяева о том, что «символ говорит о том, что смысл одного мира лежит в другом мире, что из другого мира подаётся знак о смысле. Символ есть мост между двумя мирами»⁸³. *Знаково-символьная* реальность — это те части предметно-пространственной среды и локальной субкультуры отношений, которые наполнены дополнительным смыслом. *Знаково-символьная* реальность, которой «обрастает» школа, становится *значимо-символической* для каждого, кто её создаёт или обживает. Та часть ППС, которая «отошла» в область ЗСР, — это та «утварь», которая обрела дополнительные смыслы, изначально ей не присущие. Эта знаково-символьная «утварь», с одной стороны, представляет собой *сегодняшнюю* значимую реальность (знаки, символы, эмблемы, логотипы, фирменный стиль, школьная форма, школьная пресса, и т.д.), а, с другой стороны, это *тетология* школы (школьный музей, стенды с именами медалистов школы и прочие атрибуты материально зафиксированной истории школы). Эта утварь может быть *живой* (если к ней обращаются и она значима), а может быть *мёртвой* (я видел кадетов, гордящихся своей военной формой, и видел ПТУшников, которые стесняются своей формы).

Сначала разведём понятия «знака» и «символа». Для этого воспользуемся известным подходом, заключающимся в том, что «знак замещает единичный объект, символ же замещает родственную группу (совокупность) взаимосвязанных объектов»⁸⁴. И воспользуемся подходом М. Хейдметса к описанию ППС и смоделируем ту её часть, которая стала знаково-символьной реальностью. На наш взгляд, основываясь на опыте нашего исследования в нескольких базовых сельских школах, она может выглядеть так (стр. 27).

Та часть ППС, которая «отошла» в ЗСР, составляет *живую* культуру, «культурный слой» школы. Первоклассник или новенький ученик, попадая в эту живую культуру, осваивает и присваивает её, становится причастным к ней, получает возможности её дополнять и совершенствовать. Этот процесс играет значительную роль в его становлении.

С другой стороны, он попадает в сложившийся уклад, в сложившуюся локальную структуру отношений школы. Та часть ЛСО, которая «отошла» в ЗСР, составляет *живую традицию* школы (ритуалы, обряды, инициации, этикет, правила, законы, и т.д.). Разберёмся детально в её структуре, положив в основание дальнейших рассуждений упомянутое исследование традиции С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова, экстраполировав его на школьную реальность.

По мнению указанных авторов «традиция — это преемственность/связь во времени, несущая в себе некое значимое для множества индивидов содержание»⁸⁵, а «совокупность конкретных традиций определяет самобытность данного сообщества»⁸⁶ (в нашем случае, школы). Содержание традиции (в т.ч. и традиции школы), по их мнению, составляет ряд факторов, образующих понятийный круг. «*Понятийный круг — совокупность из нескольких взаимодополняющих*

⁸³ Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч.1. — Париж: YMCA-Press, 1927. С. 88.

⁸⁴ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 64.

⁸⁵ Там же. С. 13.

⁸⁶ Там же. С. 20.

А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

понятий, фиксирующих наиболее существенные черты своего объекта, каждое из которых частично выводится из другого понятия этой совокупности, а частично его повторяет, но не в главном, т.е. сохраняет свой «суверенитет». Понятием «круг» преодолевается и «грех» неполноты, и грех тавтологичности понятийной характеристики объектов»⁸⁷. Объектом, подлежащим описанию, является традиция (школы), а понятийный круг выглядит следующим образом: *обычай — ритуал — обряд*. Не вдаваясь в детали рассуждений С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова (их можно прочитать), приведём выкристаллизованную ими сравнительную характеристику⁸⁸ этого понятийного круга.

Индивидуальные элементы ППС



Групповые элементы ППС

Структура знаково-символьной реальности предметно-пространственной среды школы

Рассмотрим каждый модус отдельно применительно к традиции школы, снабдив его педагогическими примерами (стр. 28).

⁸⁷ Там же. С. 39.

⁸⁸ Там же. С. 88–89.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

Модус	Семантическое понятие	Ситуационность проявления	Доминанта	Назначение	Главный эффект	Упорядочение
Обычай	Явление	Повседневное, обыденное	Способ действий	Решение жизненной задачи	Прагматический	Сферы практических действий
Ритуал	Элемент события	Строго определённое	Последовательность элементарных действий	Составной элемент обряда	Символический	Эмоциональной сферы
Обряд	Событие	Особо значимое, торжественное, неповторимое	Последовательность ритуализированных действий	Фиксация жизненного этапа; придание особой значимости событию	Идеологический	Сферы сознания

Обычай. Этот фактор рассматривается в рамках понятийного круга *потребность — привычка — манера*. «Обычай может возникнуть и сформироваться только как привычка»⁸⁹, а «обычай — это (совместная или совпадающая) привычка множества взаимосвязанных и постоянно общающихся индивидов»⁹⁰. Очевидно, что одной из задач школы является привитие полезных привычек через реализацию или внедрение некоего обычая. Пример приведу из своей бытности студентом лучшего в СССР Полтавского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, руководимого академиком И.А. Зязюном, которого считал и считаю своим учителем. Ректор успешно приучал всех студентов и преподавателей вуза к абсолютной чистоте в аудитории, к абсолютной аккуратности в одежде (юноша должен быть на занятиях «при галстук», девушка не должна быть в брюках), он беспощадно отчислял из вуза за курение и выпивку, ибо был убеждён в несовместимости дурных привычек с учительской профессией. Он нещадно боролся с дурными привычками и неутомимо прививал полезные. «Диктатура чистоты, наилучшего санитарного состояния в институтской среде для физического благополучия каждого студента и преподавателя — моё первое и самое основное ректорское кредо. Я его взял у А.С. Макаренко. Я его придерживался ежедневно. Я его вводил в сознание каждого студента как обязательную потребность его жизни, подобно, например, чистенью зубов перед сном и после сна»⁹¹. Полезные привычки у человека не возникают сами по себе, к ним приучают плавно, целенаправленно и ежедневно. И значительно легче это происходит через введение школьника в сложившийся обычай как совместную привычку. И тогда это значительно быстрее становится нормой и ежедневной потребностью. Полезная привычка ежедневного чтения у ребёнка вырабатывается в среде (например, в семье), где чтение стало обычным (отсюда обычай), обыденным делом.

Другим фактором возникновения обычая является манера. «Манера — это свойственный индивиду способ поведения в какой-либо ситуации или черта внешности, имеющая произвольный характер. Именно многократность воспроизведения превращает индивидуальную привычку или манеру в обычай»⁹². Есть едва уловимая разница между понятиями «манеры» и «привычки». «Манера — внеситуационна, как бы привязана к самому индивиду, а привычка — к его поведению в той или иной жизненной ситуации»⁹³. Манеры теснейшим образом связаны

⁸⁹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 42.

⁹⁰ Там же. С. 40.

⁹¹ Зязюн И.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. — Київ: МАУП, 2000. С. 106–107.

⁹² Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 46.

⁹³ Там же.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

с желанием быть модным, поэтому верным педагогическим приёмом формирования традиции через обычай является объявление модным то, что педагогически целесообразно. СМИ формируют модный образ поведения и внешности, всячески накачанный нечеловеческими и антисоциальными признаками. Психологи И.Я. Медведева и Т.И. Шишова этот процесс метко назвали «порчей Образа». В сегодняшней ситуации, когда «порча Образа» стала «нормой» для большинства, учитывая радикальность поведения подростков и молодёжи и желание быть не таким как все, их достаточно легко «спровоцировать» на то, что быть не такими «как в телевизоре», быть приличными и аккуратными людьми модно. Сейчас мы уже не удивляемся, когда рядом с какими-нибудь «бригоголовыми» или ободранными панками видим группы аккуратно одетых, подчёркнуто вежливых молодых людей. Нам известны молодёжные группы, в которых модным чтением является роман «Как закалялась сталь» или модно знать святоотеческую литературу. И патриотизм, и ответственность можно сделать модными. И тогда они входят в манеры, а следом и в обычаи. Сегодня для молодёжи можно и нужно воссоздание в себе Образа сделать предметом моды и манер. А там и понимание придёт.

Ритуал. «Ритуалы относятся не столько к содержанию жизни, сколько к формам её упорядочивания в условиях общества»⁹⁴. Ритуал отличается от обычая тем, что «ритуал — это явление символическое»⁹⁵. Вспомним роль пионерской символики: «Она раскрывает детям задачи пионерской организации, воздействует на формирование моральных качеств, мобилизует их готовность на исполнение любых поручений, на отличное выполнение их учебных и общественных обязанностей»⁹⁶. С таким объяснением трудно не согласиться, его актуальность вряд ли утеряна. Опустите или замените слова «пионерской организации» и вы получите вполне современный текст. Ритуал поднятия флага на флагштоке не изменился, не изменились и его значение и смысл, изменился только цвет флага и смыслы этих цветов. «Ритуал — это фактор сплочения сообщества»⁹⁷.

Важнейшими ритуалами, сопровождающими человека всю жизнь, являются инициации или так называемые метки взросления, предоставляющие человеку новый статус в обществе. Поскольку человек обладает двумя возрастами — хронологическим (паспортным) и социальным — инициации являются символическими переходами из одного возраста в другой. Тем более, что в большинстве обществ до введения паспортизации или других форм фиксирования даты рождения, большинство людей не имели точных знаний о своём хронологическом возрасте, а главную роль в определении уровня взрослости играл социальный статус. Подробный психолого-педагогический анализ этого явления в разных типах человеческих обществ представлен нами отдельно⁹⁸.

Обряд. «Обряд — это совокупность ритуалов: каждое действие в составе обряда имеет символическое значение. С этой точки зрения *обряд — это сложный ритуал*»⁹⁹, основной функцией которого является «фиксация наиболее важных перемен в жизни индивидов, переход их из прежнего состояния в новое и легальность пребывания их в этом (новом) состоянии»¹⁰⁰.

⁹⁴ Там же. С. 63.

⁹⁵ Там же. С. 61.

⁹⁶ Рейнсон-Правдин А.Н. Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. С. 196.

⁹⁷ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 67.

⁹⁸ Касатиков А.А., Остапенко А.А. Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Шпаков А.Э., прот. Алексей Касатиков, Остапенко А.А., Дробышев В.В. Православная культура в современной России. — Краснодар: Просвещение-Юг, 2005. С. 148–154.

⁹⁹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 81.

¹⁰⁰ Там же. С. 84.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды

Обряд рассматривается С.К. Бондыревой и Д.В. Колесовым в рамках понятийного круга *действие — обряд — церемония*. Все компоненты этого понятийного круга присутствуют в той или иной мере в реальности школьной жизни.



В приведённой указанными авторами схеме¹⁰¹ смысловым вектором является зрелищность. В школьной жизни действия как спектакли (инсценировки) и действия как церемонии занимают очень важное место. На наш взгляд, действия можно разделить на запланированные и внеплановые. Так, например, к запланированным традиционным инсценировкам относятся школьные праздники (первого и последнего звонка, день рождения лица, посвящение в старшеклассники и т.п.), к запланированным традиционным церемониям относятся вручение аттестатов, награждения победителей олимпиад и конкурсов, объявление имени учителя и ученика года и т.п. К незапланированным церемониям относятся похороны, которые время от времени случаются среди наших школьных будней. Нам приходится хоронить и учителей, и одноклассников. Эмоциональная насыщенность этих церемоний может сыграть как положительную, так и отрицательную роль в становлении школьного уклада, и поэтому влияние таких событий на школьное сообщество не должно пускаться на самотёк. Исследований этой части педагогической реальности практически нет. Особо должна быть поставлена работа с ребёнком, попавшим в ситуацию острого горя. Символика «школы печали», на наш взгляд, гораздо более глубока, нежели символика «школы радости».

Особым инструментом создания школьного уклада являются школьные операции (вспомним пионерские операции «Никто не забыт», «Живи, книга», «Очистим родники»). В них всегда заранее определён результат, они могут иметь различный масштаб и размах. Но они не должны быть частыми, иначе они теряют качество события (уникальности) и обретают качество мероприятия (обыденности).

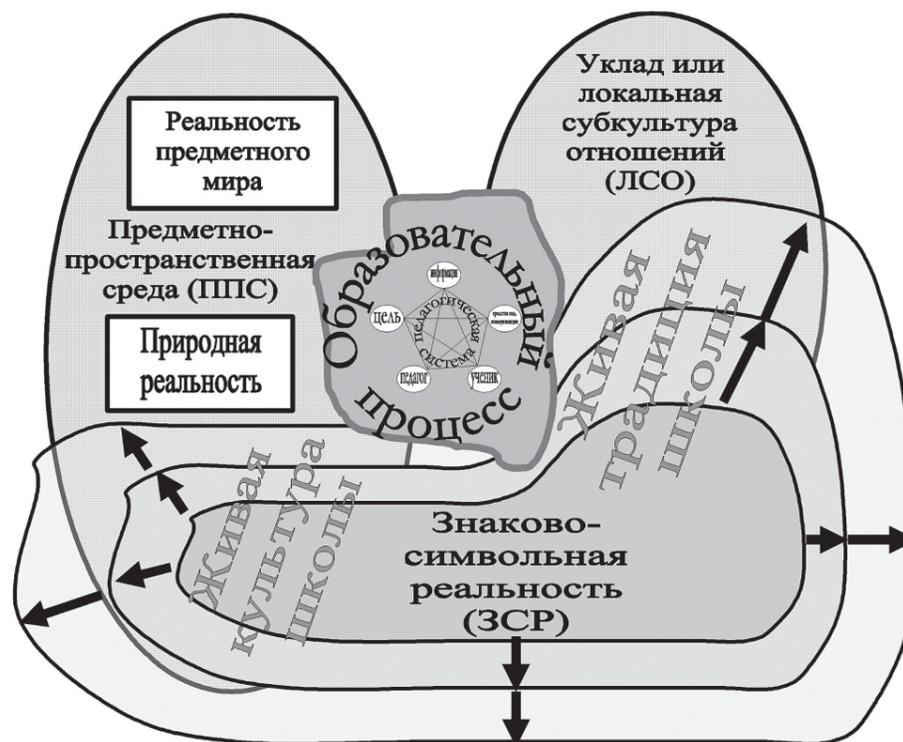
Таким образом, «миры», в которые «погружён» ученик вместе с педагогической системой школы, вместе со всем образовательным процессом представляют собой единое «вместилище», которое и можно назвать скрытым (неявным) содержанием образования. Оно состоит из предметно-пространственной среды школы, локальной субкультуры отношений в школе (уклада) и знаково-символьной реальности школы. Последняя состоит как из элементов ППС, так и из элементов ЛСО (уклада), обретших символические смыслы. Совокупность этих компонентов, с одной стороны, образует *живую культуру* школы, а с другой стороны, — её *живую традицию*. В разных школах этот культурно-традиционный «слой» разной «толщины». Он может нарастать или «таять», он может быть целостным или лоскутным, в нём может преобладать «обновленчество» или «музейная мемориальность», но именно он и составляет неповторимое «лицо» школы, её имидж и социальный статус. Кроме того, этот фактор является условием динамической стабильности школьной системы, её «разумного» консерватизма.

¹⁰¹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 92.



А. Остапенко

Системный аспект построения модели преобразования школьной среды



Структура скрытого (неявного) содержания образования

И устроен этот культурно-традиционный «слой» должен быть, на наш взгляд, на принципах *храмовости* (для ППС) и *соборности* (для ЛСО), ибо такое устройство способствует наибольшему раскрытию внутренней свободы человека (и ученика, и учителя) и его сосредоточенности. Такие педагогические условия способствуют **образованию** ребёнка как процессу восстановления в нём (в том числе и его собственной свободной волей) полноты Образа.

Остапенко А.А., доктор педагогических наук, профессор, профессор Кубанского государственного университета, профессор Екатеринодарской духовной семинарии, старший научный сотрудник Федерального института развития образования, главный редактор журнала «Педагогическая техника».