

ХРАМОВОСТЬ И СОБОРНОСТЬ КАК ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И УКЛАДА

Структура «скрытой» педагогической реальности

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 в некоем образовательном пространстве.

Всем 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? Попробуем разобраться.

Добротным и квалифицированным развитием теории педагогической системы Н.В. Кузьминой, на наш взгляд, является доминантно-контекстный подход, предложенный протоиереем Алексием Касатиковым¹. Его суть состоит в том, что автор, опираясь на учение А.А. Ухтомского о доминанте, все элементы педагогической системы разделил на системообразующий (доминанта) и периферийные. Вся

¹ Касатиков А.А. Доминанта и контекст педагогической системы // Школьные технологии. — 2006. — № 2. — С. 14–19; Касатиков А.А. Способы задания общего контекста педагогической системы // Новые ценности образования. 2006. — Вып. 5–6 (29–30). Контексты и подтексты образования. — С. 62–69.

совокупность связей (доминантных и периферийных) между элементами образует *контекст* системы. «Доминанта играет в системе роль общего источника и общего управляющего центра, поскольку в ней нуждаются все элементы системы, к ней стекаются все связи, а значит и вся полнота информации системы»². Очевидно, что доминантой педагогической системы есть её *цель* (цели). Именно она обуславливает иерархию элементов системы. «Периодическое возвращение системы к доминанте есть ничто иное, как *традиция* системы, то есть комплекс мер, направленный на восстановление в системе доминантных связей»³. Особую роль в педагогической системе, по мнению отца Алексия Касатикова, играет её *граница*. «Требование наличия границы системы обозначает, фактически обязательность для существования системы *области недопустимого, запретного*. Если объект не имеет области запретного, заповедного, то по определению он не может быть системой»⁴. Таким образом, отец Алексей Касатиков определил, что компонентами любой педагогической системы, определяющими её полноту, являются её *доминанта, периферия, контекст, иерархия, традиция и граница*. Изобразим их в виде схемы, взяв за основу схему Н.В. Кузьминой, назвав **явными элементами педагогической системы**.

² Касатиков А.А. Доминантно-контекстный подход как основа организации учебного материала в условиях повышения квалификации. Дисс. ... канд. пед. наук. — Краснодар, 2007.

³ Там же.

⁴ Там же.

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) 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»⁵. Поскольку в отечественной педагогической науке данный вопрос недостаточно исследован, то и термин не является устоявшимся. В.А. Сухомлинский определяет его как «фон»⁶, И.Д. Фрумин склоняется к термину «контекст»⁷, А.Н. Тубельский вводит понятие «уклад»⁸. 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»⁹.

⁵ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. — Красноярск: КГУ, 1999. — С. 32.

⁶ Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. — М.: Просвещение, 1982. — С. 138.

⁷ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. — С. 15.

⁸ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. — № 1. — С. 57.

⁹ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. — С. 15.

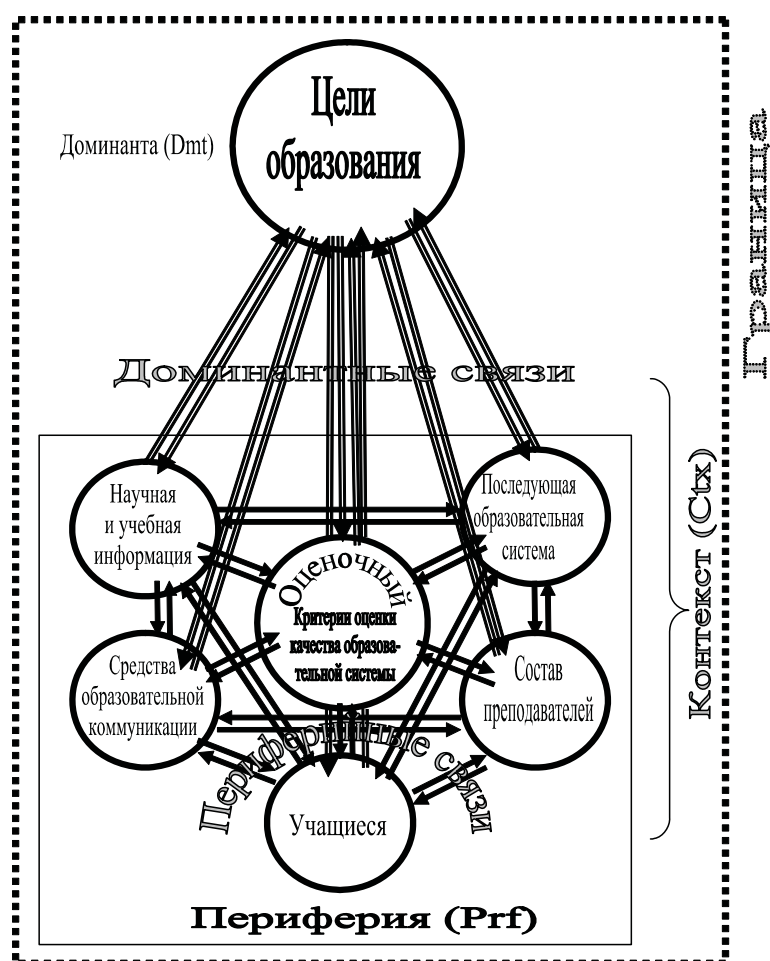


Рис. 1. Уточнённая схема педагогической системы Н.В. Кузьминой на основе доминантно-контекстного подхода протоиерея Алексия Касатикова

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. Мы помним, что согласно её теории¹⁰, 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,

¹⁰ 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.

ни содержание образования, ни инструментарий педагога но, очевидно, в не меньшей (если не в большей) степени влияет на образовательные результаты. Упомянутая книга о скрытых факторах образования И.Д. Фрумина, по сути, первое в отечественной педагогике исследование этого «слоя» педагогической реальности. Автор сумел обозначить факторы этого «слоя», частично их описать (а вербализовать эту часть педагогики чрезвычайно сложно) и детально проанализировать иностранные источники. И.Д. Фрумин попытался исследовать «вместилище» (пространство, среду, контекст, уклад,



Рис. 2. Исторически обусловленные реальности существования и развития человека (по В.С. Мухиной)

фон), в котором происходит учебный процесс и где находится педагогическая система.

На наш взгляд, это исследование И.Д. Фрумина было бы менее фрагментарным, если для анализа этого «вместилища» воспользоваться теорией исторически обусловленных реальностей существования 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 (рукотворного) мира; б) образно-знаковых систем; в) природы; г) социальное пространство непосредственных отношений людей»¹¹. «Это 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»¹². 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)»¹³. Ещё ранее термин введён В.И. Несмеловым в виде «субъективная действительность»¹⁴. Изобразим это схематически (рис. 2).

Все эти миры-реальности неравнозначны, иерархичны 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

¹¹ Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. — 1997. — № 1. — С. 12.

¹² Мухина В.С. Близнецы. — М.: Народное образование, 1997. — С. 571.

¹³ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. — М., 1994. — С. 5.

¹⁴ Несмелов В.И. Наука о человеке. Т. 1. — Казань: Изд. императорского университета, 1898. — С. 29.

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»¹⁵. 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»¹⁶.

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 цель-

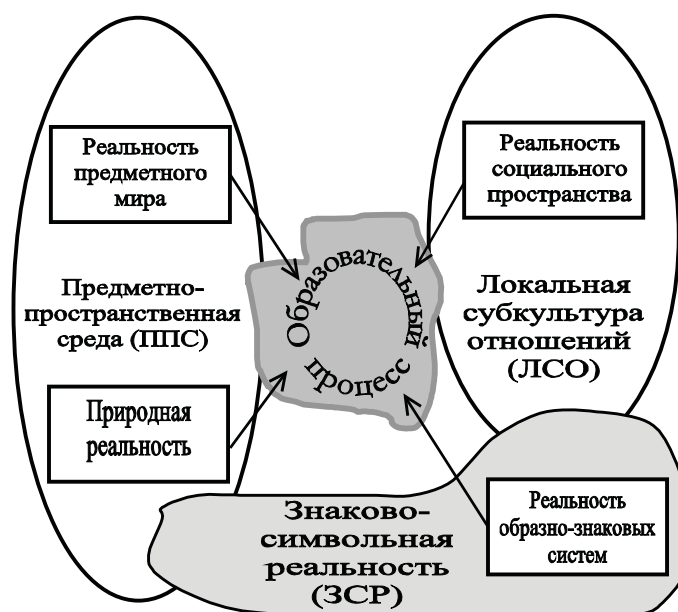


Рис. 3. Структура «скрытой» педагогической реальности

ную **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 предметно-пространственной среды и социального пространства, в которых видится дополнительный смысл. Но об этом ниже. Схематически это выглядит так (рис. 3).

Рассмотрим каждую составляющую отдельно.

Храмовость школьной предметно-пространственной среды

Она состоит из внешней и внутренней составляющих, «твари» и «утвари». Определим вслед за В.И. Далем, тварь

¹⁵ Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. — М.: Прогресс, 1993. — С. 3–5.

¹⁶ 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.

как «творенье, Божеское создание»¹⁷, а утварь как «всё движимое в жилище, в доме»¹⁸. Человек (и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью».



Рис. 4. Место человека в предметно-пространственной среде

Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворённое человеком. «Бог окликает человека как Отец. Вещь окликает его как дитя, нуждающееся в отце»¹⁹. Человек комфортно чувствует себя тогда, когда он находится в *предметно-пространственной среде*, обжитой им, и тогда, когда он *обжил* окружающую «тварь» и *одухотворил* окружающую «утварь». «Утварь — это действительно живое (тварь), одушевлённое, порождённое, сделанное и обыгранное человеком, его собственное и неотъемлемое»²⁰. 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 сре-*

де 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»²¹. 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*»²² (курсив

¹⁷ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. — М.: Прогресс-Универс, 1994. — С. 733.

¹⁸ Там же. — С. 1090.

¹⁹ Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. — М.: Прогресс, 1995. — С. 33.

²⁰ Зинченко В.П. Психология доверия. — Самара: СамГПУ, 1998. — С. 58.

²¹ Hall E. A system of notation of proxenue behavior // Amer. Anthropologist. 1963. V. 65. P. 1003.

²² Филимоненко Ю. Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. — С. 47.

мой. — А.О.). М. Хейдметс, анализируя иностранные исследования по психологии среды, приводит взаимодополняющие определения 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)»²³. 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»²⁴. Возвращаясь к педагогике, мы выявили, что наиболее активно освоение 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

ка и взрослого, становится партнёром ребенка по деятельности»²⁵. Индивидуальное пространство — это «физическое «пространство» с невидимыми границами, окружающее человека, и которое повсюду сопровождает его»²⁶. 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 «обживается» 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)»²⁷. 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;

²⁵ Зинченко В.П. Образ и деятельность. — М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — С. 353.

²⁶ Altman I., Chemers M. Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. N.Y., 1977. P. 102.

²⁷ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. — С. 72.

²³ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. — С. 68.

²⁴ Там же. — С. 69.



Рис. 5. Виды персонализированной среды (по М. Хейдметсу)

- 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»²⁸.

²⁸ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. — С. 95–96.

Экстраполируем этот приём на предметно-пространственную среду школы, наполним эту трёхмерную матрицу элементами школьной ПС.

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



Рис. 6. Виды персонализированной школьной среды

это выглядит так²⁹ (рис 7). Повторим экстраполяцию идей М. Хейдметса, но теперь для представленной выше структуры персонализированных мест

человека. Поскольку наше исследование проводилось в основном в условиях сельских и поселковых школ, одновременно произведём коррективу структуры для сельских условий и совместим школьную и домашнюю структуры школьника (рис 8).

²⁹ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. — С. 97.

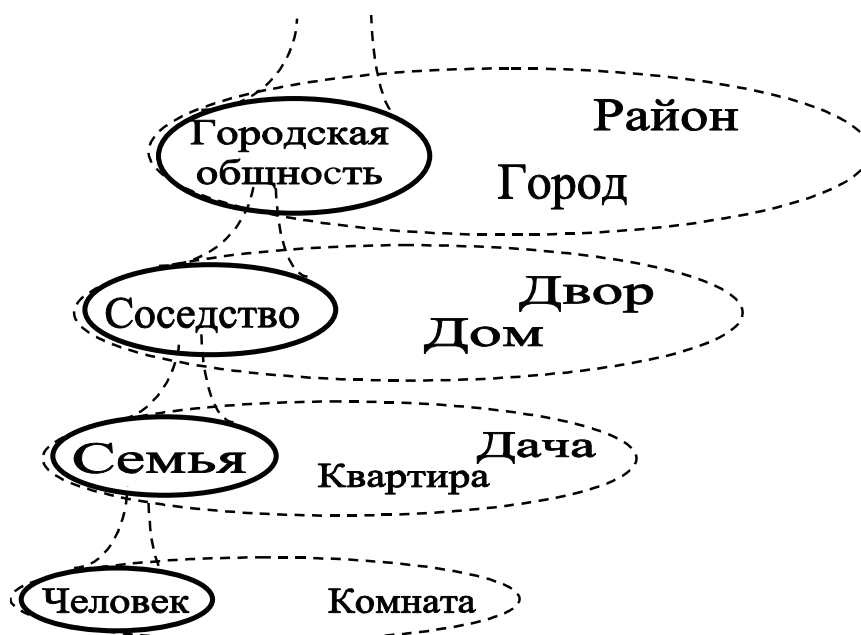


Рис. 7. Структура персонализированных мест человека, проживающего в городе (по М. Хейдметсу)

Вспомним основную закономерность проксемики: наличие «персонального пространства» (термин Р. Зоммера) даёт человеку состояния *уверенности* и *защищённости*. Типичными отклонениями от этой нормы являются следующие³⁰: а) «человек без среды»; б) «среда без человека»; в) «непоследовательность субъектной структуры общности (странное соседство)».

Наше исследование свидетельствует, что наиболее распространённая причина первого нарушения — так называемая кабинетная система организации учебного процесса в школе. Уровень отчуждения ученика от школы находится в прямо зависит от уровня чёткости и отлаженности кабинетной системы. Чем больше ученик «бродит»

в течение дня, недели по 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. Фактор, снижающий это состояние временности и отчуждённости, — 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 ученика «бомжем», и отсутствием кабинетной системы, заставляющим учителя «бегать» по школе. Однопредметное недельное «погружение» позволяет и ученику и учителю иметь хотя бы в течение недели постоянное рабочее место.

Порождённое кабинетной системой нарушение закономерностей проксе-

³⁰ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. — С. 105.

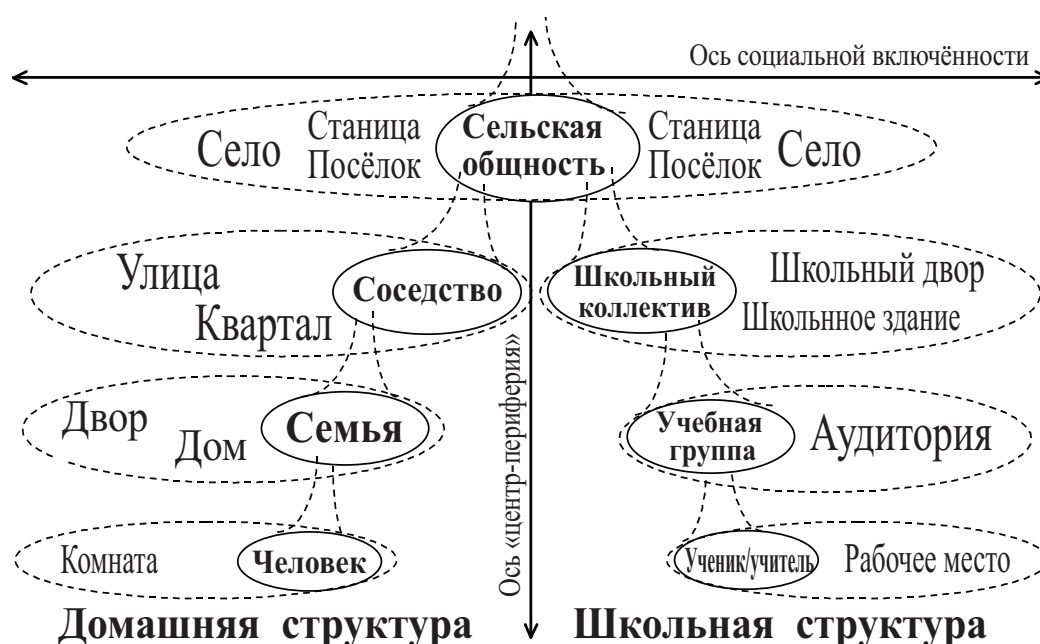


Рис. 8. Структура персонализированных мест школьника, проживающего в селе

мики чаще всего усугубляется отсутствием обязательных элементов персонального пространства ученика. Его главным элементом в школе должно являться *персональное рабочее место учащегося*. Но персональный у него, увы, только портфель и его содержимое. Всё остальное в школе, чаще всего, «общее», «всехнее», а, стало быть, «ничейное».

С точки зрения 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 кровать, свой стульчик, своё полотенце и даже свой персональный ночной горшок, причём все эти предметы обозначены картинками либо просто на них указано имя. Всё это составляет персональное пространство воспитанника, а его наличие способствует тому, чтобы ма-

лыша в детском саду было спокойно и уверенно. У школьника такой набор компонентов персонального пространства, 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 одна из причин неуверенности, незащищённости и, как следствие, отчуждённости от школы. Ситуация осложняется, если такого рабочего места у него нет и дома. «Невозможность персонализации среды сопровождается увеличением числа конфликтов и несогласованности в действиях»³¹.

Второе нарушение закономерностей проксемики — наличие «ничейных», «бесхозных» и, как правило, запущенных территорий. Это территории,

³¹ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. — Краснодар: КубГУ, 2000. — С. 88.

на которые хоть и «ступала нога человека», но они остались необжитыми. Их не персонализировали, хоть и «наследовали». Таковыми могут считаться 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. Опыт свидетельствует, 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 сами собой эти пространства становятся чистыми, наполняются зеленью цветов и естественным образом в них поддерживается порядок.

Третье нарушение закономерности персональности — наличие «непоследовательной субъектной структуры общности», так называемого «странного соседства». Одно из его проявлений — близкое территориальное расположение параллельных классов. Дело в том, что формальное равенство (а в данном случае равенство возраста учащихся) — источником невольного сравнения, конкурентности, которая неизбежно приводит к ухудшению межличностных (и межклассных) отношений, к розни. Так, в результате нашего исследования мы убедились, что в тех школах, где территориально сконцентрированы дети одного возраста, высок уровень отчуждения. Оторванность от главных событий школы отражается на учащихся младших классов, особенно в том случае, если их учебные комнаты расположены в отдель-

ном здании или на отдельном этаже. Они продолжают оставаться «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. Особенно это 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. Об этом свидетельствуют исследования Л.В. Байбородовой³² (Ярославль) и М.М. Батербиева³³ (Усть-Илимск).

Предметно-пространственная среда характеризуется в первую очередь стилем. Он может быть, условно говоря, «казённым» или «домашним»,

³² 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.

³³ 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.

«строгим» или «свободным». В зависимости от этого находящийся в школе (и ребёнок, и взрослый) будет либо внутренне подсознательно подтягиваться и сосредотачиваться, либо расслаживаться и расслабляться. Стиль, который мы считаем оптимальным для предметно-пространственной среды школы, мы условно назовём **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 действо является синтезом искусств»³⁴, 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 характе-

ра ведет к искажению как целого, так и отдельных частей»³⁵.

Соборность школьного уклада

Переходя от предметно-пространственной среды школы 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 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»³⁶. Во многих публикациях Александра Наумовича этот перечень повторяется, поэтому

³⁴ Флоренский П.А. Иконостас. Избр. тр. по искусству. — СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. — С. 299.

³⁵ Там же. — С. 299–300.

³⁶ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. — М.: Пед. общество России, 2001. — С. 9.

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)»³⁷.

Не будем обсуждать рядоположенность 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»³⁸, а С.И. Ожегов как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)»³⁹. Тогда уклад можно считать частью того, что не очень точно называется скрытым содержанием образования (*hidden curriculum*) или как мы его ранее метафорично называли «вместилищем» для образовательного процесса. Тем более, из приблизительного перечня типов школьного уклада, приведённого А.Н. Тубельским («авторитарный, патерналистский, патриархальный, традиционалистский, семейный, демократический»⁴⁰), 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 вполне сочетаются между собой, другие противостоят и противоречат сущности каждого»⁴¹. 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

³⁷ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. — 2000. — № 1. — С. 58.

³⁸ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. — М.: Прогресс-Универс, 1994. — С. 981.

³⁹ Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М.: Голосиздат, 1952. — С. 767.

⁴⁰ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. — М.: Пед. общество России, 2001. — С. 13.

⁴¹ Там же.

классификацию самостоятельно. Вернёмся к описанным в начале главы трём основным стратегиям образования: советской (материалистической), гуманистической и христианской. 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»⁴².

Согласно С.Л. Франку, общества могут быть механическими и органическими. В первых преобладают *внешние* регуляторы отношений (договоры, регламенты, законы, уставы и т.д.), базирующиеся на страхе и недоверии, во вторых — *внутренние*, основанные на любви, уважении, заботе 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 предельно чётко: «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»⁴³. 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»⁴⁴, которая «требует фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учителей»⁴⁵. На наш взгляд, данный путь — это простое шараханье 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 классных руководителей, которые спорят о том, как лучше организовать

⁴³ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. — Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. — С. 6.

⁴⁴ Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. — М.: Инноватор, 1995. — С. 16.

⁴⁵ Уваров А., Хасан Б. Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2. / Под ред. Л.И. Сёминой. — М.: Бонфи, 2002. — С. 9.

⁴² Франк С.Л. Духовные основы общества. — М.: Республика, 1992. — 511 с.

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 сестры!» 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», «авторитарным», «идеократическим», «товарищеским», «регламентным», второй — «гуманным», «гуманистическим», «демократическим», «личностно ориентированным», «партнёрским», «толерантным», «договорным» и третий — «соборным», «братским», «традиционным», «традиционалистским». Уделим больше внимания третьему типу школьного уклада, полагая, что о первых двух написано достаточно.

Из набора терминов, определяющих типы укладов, выберем три, которые наиболее часто употребляют представители (учёные и педагоги) трёх мировоззрений: советского, либерального и православного. Первые чаще всего употребляют слово «коллективист-

ский», 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.

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»⁴⁶.

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», утвержденные Министерством просвещения РСФСР 16 мая 1950 года⁴⁷. 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.

Основа коллективистского подхода, а стало быть, и уклада — первенство «мы» над «я». Н.А. Бердяев весьма точно описал и проанализировал коллективизм. «Человек принадлежит к разным социальным группировкам — семье, сословию и классу, профессии, национальности, государству

⁴⁶ Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. — М.: Учпедгиз, 1954. — С. 174–175.

⁴⁷ Там же. — С. 108–119.

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 экстерииоризации 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»⁴⁸.

«Переводя» с философского языка на педагогический слова Н.А. Бердяева, мы можем достаточно уверенно утверждать, что коллективистский уклад предполагает наличие *внеш-*

него 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»⁴⁹. Централизм и единоначалие, с одной стороны, и перенос персональной ответственности на коллективную (из внутренней во внешнюю), с другой — 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), это вполне может быть сознательная дисциплина. *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 ожива-

⁴⁸ Бердяев Н.А. Прельщение и рабство коллективизма // Дон. — 1990. — № 2. — С. 165.

⁴⁹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — С. 72.

ют эти земные коллективные мечты, обычно век волнений и брожений»⁵⁰.

Демократический школьный уклад наиболее полно реализован А.Н. Тубельским в «Школе самоопределения». Для анализа воспользуемся этим опытом, в котором уклад понимается как «действующая модель демократического общества»⁵¹. В основе демократического толерантного уклада такая 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»⁵². Другими словами, в основе демократического уклада — *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 Конституции 734-ой московской школы: «Все граждане НПО «Школа самоопределения» обладают равными гражданскими правами»⁵³. Граждане в данном случае — все учителя, ученики и сотрудники школы. Это положе-

ние целиком и полностью отвергает принцип иерархичности. 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»⁵⁴. 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»⁵⁵. В книге В.П. Бедерхановой фраза «ДОГОВОР СТАНОВИТСЯ ОСНОВОЙ ЖИЗНИ КОЛЛЕКТИВА»⁵⁶ выделена прописными буквами. «Договор — один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия»⁵⁷. Признавая, что *договор есть механизм, внешний регулятор отношений между равными членами школьного сообщества, демократический уклад следует отнести к механическим обществам* (по критериям С.Л. Франка).

⁵⁰ Ильин И.А. Собр. соч. в 10 т. Т. 3. — М.: Русская книга, 1994. — С. 141.

⁵¹ Тубельский А.Н. Школа самоопределения // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. — М.: Инноватор, 1995. — С. 77.

⁵² Тубельский А.Н. Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. — М.: Эврика, 2003. — С. 121.

⁵³ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. — М.: Пед. общество России, 2001. — С. 98.

⁵⁴ Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Сёминой. — М.: Бонфи, 2002. — С. 198.

⁵⁵ Там же.

⁵⁶ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. — Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. — С. 8.

⁵⁷ Юсфин С.М. Договор // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. — М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. — С. 33.

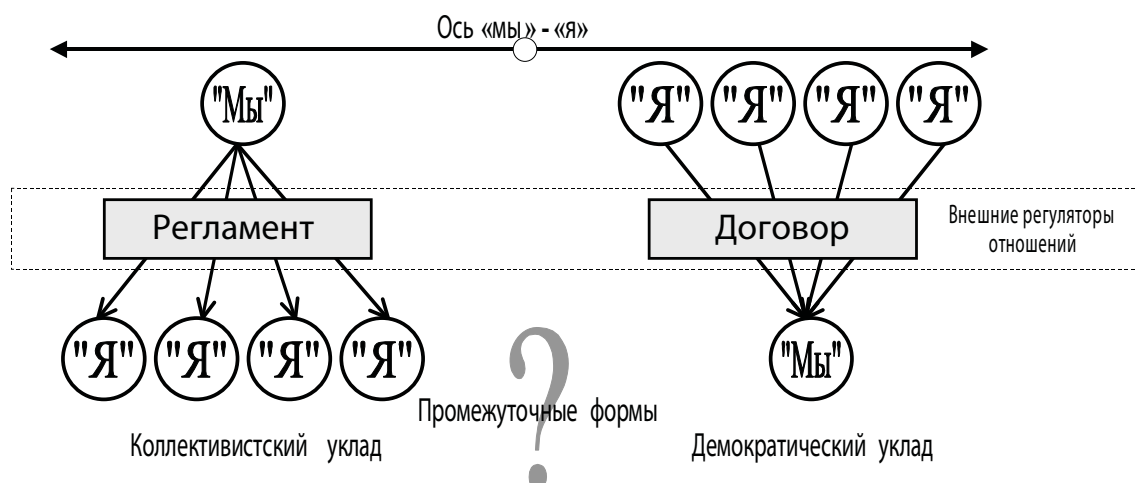


Рис. 9. Крайние типы школьных укладов

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 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 или должности) сохраняются до тех пор, пока междучленами 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 такое подразделение проходит 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.

Крайний пример демократического уклада — формально-договорные отношения, основанные на взаимной выгоде при полном несовпадении (плюрализме) интересов, ценностей и мировоззрений. Вот в этих случаях требуется перетерпеть эти отношения до момента достижения совместной цели (получение аттестата, диплома, прибыли и т.п.) и это 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 меж-

ду 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 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. Базисное чувством практических

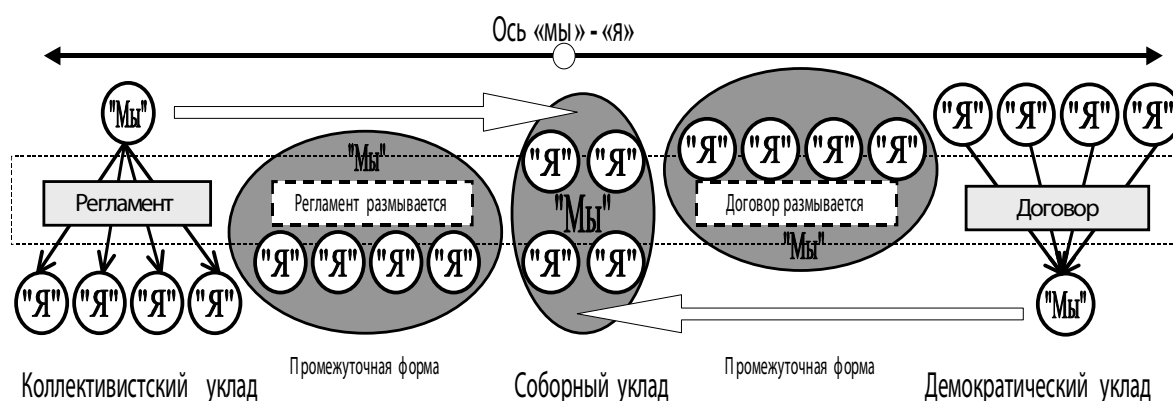


Рис. 10. Полный спектр типов школьных укладов

отношений общества, руководимого внутренним регулятором — доверие⁵⁸. Исследование И.Ф. Аметовым⁵⁹, феномена доверия, выполненное под нашим руководством, подтвердило 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 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)»⁶⁰. «Опережающее (курсив наш. — А.О.) доверие есть основа личностного роста как взрослых, так и детей»⁶¹. «Доверие — начальная установка открытости навстречу «другому», создающая предрасположенность к углублению общения»⁶². 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 святооте-

ческий принцип, сформулированный для церковного домостроительства: «Разнообразие в частностях, 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 изданием⁶³. Мало того, оно легло в основание новых педагогических концепций⁶⁴. Наша концептуальная статья⁶⁵ 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

⁵⁸ Первыми серьезными 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.

⁵⁹ Аметов И.Ф. Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе. Диссертация ... канд. пед. наук. Шуя, 2004. — 202 с.

⁶⁰ Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. — С. 89–90.

⁶¹ Ольбинский И.Б. «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. 2001. — № 7. — С. 9.

⁶² Хоружий С.С. Диптих безмолвия. — М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. — С. 137.

⁶³ Слободчиков В.И. Со=бытийная общность // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. — М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. — С. 88–89.

⁶⁴ Видгоф В.М. Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. — М.: Инноватор, 1995. — С. 77.

⁶⁵ Остапенко А.А. Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых // Школьные технологии. — 2000. — № 5. — С. 22–26.

соборность выступает как «ключевое и объемлющее понятие всей человеческой реальности»⁶⁶, а не как изначальный *богословский* (точнее *экклезиологический*) 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»⁶⁷. 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 создает секту, школу, партию, которые могут быть сплочены, дисциплинированы и, однако, оставаться столь же удалены от соборности, как и войско, руководимое одной властью и одной волей»⁶⁸. Такое бытие перестает 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 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**»⁶⁹. 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»⁷⁰. Остановимся на каждой составляющей отдельно.

Неслучайно первой А.С. Хомяков поставил *свободу*. Для западного индивидуалистического рационализма, свобода, конечно же, несовместима с единством. По А.С. 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

⁶⁶ Слободчиков В.И. Со=бытийная общность // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. — М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. — С. 88.

⁶⁷ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. — СПб.: РХГИ, 1994. — С. 25.

⁶⁸ Булгаков С.Н. Соч. в 2-х т. Т. 1. — М.: Наука, 1993. — С. 441.

⁶⁹ Соловьёв В.С. Соч. в 2-х т. Т. 2. — М.: Мысль, 1990. — С. 395.

⁷⁰ Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. — Прага: Изд. Самирина, 1867. — С. 101.

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»⁷¹. Человек связан, обязан (=свободен) с другим человеком производством ценностей (и в первую очередь духовных).



Чем у человека больше количество лучшей отношений заботы (даяния), тем лучше, лучистее его внутреннее солнце ибо «солнце должно быть человеку — центре космоса, сам человек должен бы быть солнцем мира. <...> А солнце вне человека, и человек во тьме»⁷². 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)

⁷¹ Соловьёв В.С. Соч. в 2-х т. Т.1. — С. 892.

⁷² Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. — М.: Правда, 1989. — С. 311.

Свободный человек — это человек, включенный в другого; человек, ежеминутно готовый проявить заботу о другом; человек жертвенный. Максимально проявляется свобода в отношении взаимной любви. Человеческие отношения, освященные искренней любовью, являются истинно свободными. Свобода есть связь, а не отсечение. «Распространенное заблуждение наших современников понимать свободу как абсолютную независимость человека от (курсив наш. — А.О.) установленных 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»⁷³.

Школьник находится в роли потребителя, в условиях отсутствия необходимости заботы о другом. В школьном классе мы гораздо чаще слышим «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 взаимобмен (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

⁷³ Платонов О.Н. Русская цивилизация // Русский вестник. — 1993. — № 18–20. — С. 17.

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, объединенная внутренним депотическим единством»⁷⁴.

⁷⁴ Леонтьев К.Н. Избранное. — М.: Рарогъ, 1993. — С. 69.

Люди, а в особенности дети, красивы своей неодинаковостью. Непохожесть придает особенность, колорит, оригинальность, богатство единству детского коллектива. Красота не в правильности черт, 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 сам множественность людей не имела бы смысла — прямое равенство между ними в их частности или отдельности вовсе невозможно»⁷⁵.

Но понимание соборности как «определённого принципа собирания множества в единство — принципа связи, принципа соединения»⁷⁶ — лишь первый организационный слой преобразования.

Вторым же слоем вхождения в соборность есть духовное вхождение в соборный организм Православия, в живое тело Церкви. Уход от безбожия — это еще не шаг к соборности, а полшага. Важные полшага, но не решающие. Нынешние школьники гораздо меньше отравлены атеистическим «воспитанием», хоть и погружены в атмосферу всеобщего разгула сатанизма. У них нет отторжения и скепсиса

⁷⁵ Соловьёв В.С. Соч. в 2-х т. Т. 1. — М.: Мысль, 1990. — С. 511.

⁷⁶ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. — СПб.: РХГИ, 1994. — С. 25.

при соприкосновении с Церковью. И сегодня очень важно не упустить этот шанс и сделать вместе с учеником и первую, и вторую половины шага.

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 — имманентное свойство 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»⁷⁷. Опыт лучших школ, имеющих лицо и имя, показывает, что каждый член этого школьного сообщества — носитель этого лица, каждый человек — ответственный носитель духовного капитала школы.

«2) Соборное единство образует жизненное содержание самой лич-

ности. 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»⁷⁸. Школьный уклад можно считать соборным, если ученики идут в школе не на учёбу, а учителя — не 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»»⁷⁹. 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 общности заключается в её сверхвременном единстве, в котором мы находим новый, не учтённый нами доселе момент подлинно реального первичного единства общества»⁸⁰. Школьное единство — это не только те люди, которые в настоящее время составляют единство, но и ушедшие из неё (выпустившиеся, уехавшие или

⁷⁸ Там же. — С. 61.

⁷⁹ Там же.

⁸⁰ Там же. — С. 62.

⁷⁷ Франк С.Л. Духовные основы общества. — М.: Республика, 1992. — С. 60–61.

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.

Соборный школьный уклад составляет живое полноценное внутреннее органическое единство школы.

Резонно спросить: 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? Ответ на этот вопрос 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»⁸¹.

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, основываемся 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»⁸². Пути регламентации и договора — безрисковые пути. Если бы Макаренко шёл одним из них или даже «доверял, но проверял», то Карабанов наверняка бы сбежал. Глубоким, на наш взгляд, является исследование православных корней

⁸¹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С.С. Невская. — М. ИТРК, 2003. — С. 189.

⁸² Васильев-Макаренко А.С. Господь и Бог Наш Иисус Христос и братья Макаренко // Знак вопроса. Подписная научно-популярная серия. 2005. — № 4.

педагогики Макаренко, предпринятое Ричардом и Натальей Соколовыми⁸³.

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»⁸⁴. «Соборность противоположна и <...> авторитарности, и <...> индивидуализму, она означает коммюнитарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости»⁸⁵.

Знаково-символьная реальность школы

Говоря о **знаково-символьной реальности**, предположим, что она представляет собой не что иное, как части первых двух «миров» — предметно-пространственной среды (ППС) и уклада как локальной субкультуры отношений (ЛСО), но части уже персонализированные и наполненные смыслом. Глядя на знак **†**, 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»⁸⁶. **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 — это *memoria* 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 «знак» и «символ». Для этого воспользуемся известным способом, заключающимся в том, что «знак замещает единичный объект, символ же замещает

⁸³ Соколов Р.В., Соколова Н.В. А.С. Макаренко: православные корни. Судьба педагога и его педагогического опыта (к 70-летию со дня кончины А.С.Макаренко). — М.: Центр внешкольной работы им. А.С. Макаренко, НИИ Школьных технологий, 2009. — 68 с.

⁸⁴ Трубецкой С.Н. Соч. — М.: Мысль, 1994. — С. 498.

⁸⁵ Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. — М.: Наука, 1990. — С. 188.

⁸⁶ Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч. 1. — Париж: YMCA-Press, 1927. — С. 88.



Рис. 11. Структура знаково-символьной реальности предметно-пространственной среды школы

родственную группу (совокупность) взаимосвязанных объектов»⁸⁷. Воспользуемся подходом М. Хейдметса к описанию ППС и смоделируем ту её часть, которая стала знаково-символьной реальностью. Основываясь на опыте нашего исследова-

ния в нескольких базовых сельских школах, представим её в виде схемы (рис 11).

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

⁸⁷ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — С. 64.

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»⁸⁸, а «совокупность конкретных традиций определяет самобытность данного сообщества»⁸⁹ (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 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»⁹⁰. 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, приведём выкристаллизованную ими сравнительную характеристику⁹¹ этого понятийного круга.

Таблица 1

Понятийный круг живой традиции школы

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

⁸⁸ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — С. 13.

⁸⁹ Там же. — С. 20.

⁹⁰ Там же. — С. 39.

⁹¹ Там же. — С. 88–89.

Рассмотрим каждый модус отдельно применительно к традиции школы, снабдив его педагогическими примерами.

Обычай. Этот фактор рассматривается в рамках понятийного круга *потребность — привычка — манера*. «Обычай может возникнуть и сформироваться только как привычка»⁹², а «обычай — это (совместная или совпадающая) привычка множества взаимосвязанных и постоянно общающихся индивидов»⁹³. Очевидно, что одной из задач школы является привитие полезных привычек через реализацию или внедрение некоего обычая. Пример приведу из своей бытности студентом Полтавского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, руководимого академиком И.А. Зязюном. Ректор успешно приучал всех студентов и преподавателей вуза к абсолютной чистоте в аудитории, к абсолютной аккуратности в одежде, 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. Макаренка. Я его придерживался ежедневно. Я его вводил в сознание каждого сту-*

*дента как обязательную потребность его жизни, подобно, например, чистенью зубов перед сном и после сна»*⁹⁴. Полезные привычки у человека не возникают сами по себе, к ним приучают плавно, целенаправленно и ежедневно. И делать это значительно легче, если вводить школьника в сложившийся обычай как совместную привычку. Тогда это становится нормой и ежедневной потребностью. Полезная привычка ежедневного чтения у ребёнка вырабатывается в среде (например, в семье), где чтение стало обычным, обыденным делом.

Другой фактор возникновения обычая — 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»⁹⁵. Есть едва уловимая разница между понятиями «манера» и «привычка». «Манера — внеситуационна, как бы привязана к самому индивиду, а привычка — к его поведению в той или иной жизненной ситуации»⁹⁶. Манеры теснейшим образом связаны с желанием быть модным, поэтому верным педагогическим приёмом формирования традиции через обычай — объявить модным то, что педагогически целесообразно. СМИ формируют модный образ поведения и внешности, переполненный нечеловеческими и антисоциальными

⁹² Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — С. 40.

⁹³ Там же. — С. 42.

⁹⁴ Зязюн И.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. — Київ: МАУП, 2000. — С. 106–107.

⁹⁵ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — С. 46.

⁹⁶ Там же.

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 видим группы аккуратно одетых, подчёркнуто вежливых молодых людей. Нам известны молодёжные группы, в которых модным чтением является роман «Как закалялась сталь» Н. Островского 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»⁹⁷. От обычной ритуал отличается тем, что «ритуал — это явление символическое»⁹⁸. 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»⁹⁹. С таким объяснением трудно не согласиться, его актуальность вряд ли утеряна. 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»¹⁰⁰.

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 означают символический переход 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 в специальной статье¹⁰¹.

⁹⁹ Рейнсон-Правдин А.Н. Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. — С. 196.

¹⁰⁰ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — С. 67.

¹⁰¹ Касатиков А.А., Остапенко А.А. Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Шпак А.Э., прот. Алексей Касатиков, Остапенко А.А., Дробышев В.В. Православная культура в современной России. — Краснодар: Просвещение-Юг, 2005. — С. 148–154. То же: Kasatikov A., Ostapenko A., Nešić B., Pešić V. Obeležja odrastanja kao mera podudarnosti stupnja ontogeneze čoveka i hijerarhijskog stupnja društva // Godišnjak za psihologiju filozofski fakultet u Nišu / Red. Blagoe Nešić. Godina III. Broj 3. Niš [Сербия]: SVEN, 2004. S. 7–12.

⁹⁷ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — С. 63.

⁹⁸ Там же. — С. 61.

Обряд. «Обряд — это совокупность ритуалов: каждое действие в составе обряда имеет символическое значение. С этой точки зрения *обряд — это сложный ритуал*»¹⁰², основная функция которого — «фиксация наиболее важных перемен в жизни индивидов, переход их из прежнего состояния в новое и легальность пребывания их в этом (новом) состоянии»¹⁰³. 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 схеме¹⁰⁴ смысловым вектором является зрелищность.



**Рис. 12. Соотношение понятий
символьно-знаковой реальности**

В школьной жизни действа как спектакли (инсценировки) и действа как церемонии занимают очень важное место. На наш взгляд, действа 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. 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».

Особый инструмент создания школьного уклада — школьные операции (вспомним пионерские операции «Никто не забудь», «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 сре-

¹⁰² Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — С. 81.

¹⁰³ Там же. — С. 84.

¹⁰⁴ Там же. — С. 92.

ды школы, локальной субкультуры отношений в школе (уклада) и знаково-символьной реальности школы. Последняя включает как элементов ППС, так и элементы 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 — условие динамической стабильности школьной системы, её «разумного» консерватизма.

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 Божия.

* * *

Лекционно-семинарская практика шлифовала и совершенствовала наглядную опору, изображённую на рис 13. И сегодня пришло время представить новую усовершенствованную «карту» педагогики.

Сегодня она выглядит так (рис. 14).

Ясно, что природная среда (тварь) и человеческое общество с его складывающимися отношениями (укладом) находятся в определённом соотношении. Уклад проникает в тварь, обживает её и превращает в обжитую (окультуренную) часть природной среды, которая становится предметной средой (утварью). На схеме (рис. 33) это удобно изобразить *в виде пересечения множеств*. Со школьной скамьи мы привыкли это делать в виде пересечения кругов. Так и представим. А поскольку на саму педагогическую систему влияют все три названные группы пересекающихся факторов (тварь, утварь и уклад), то подсистеме как *явную педагогическую реальность* поставим в центр в эту самую зону влияния. И на наш взгляд, в таком виде эти три группы факторов *скрытой педагогической реальности*, их соотношение и влияние становятся более понятными.

А вот что касается упомянутых смыслов, которые, проникая в тварь и утварь, превращают их в «живую культуру», а, проходя сквозь уклад, превращают его в «живую традицию», то тут следует помнить, что смыслы бывают разные. Смыслы, как известно, бывают *высокие* (возвышающие, просветляющие, возносящие) и *низкие* (приземляющие, затемняющие, опускающие). И источники этих смыслов тоже разные. Вот их логично на нашей картинке так и изобразить: высокие с их Единым Источником — сверху, а низкие с их многочисленными источниками — снизу. Источник сверху — это Бог, Абсолют, «положительный ме-



Рис. 13. Структура «скрытой» (неявной) педагогической реальности

тафизический фактор (ПМФ)» (термин А.А. Гостева), а источники снизу — это «отрицательные метафизические факторы (ОМФ)». «ОМФ-пространства хотя и не имеют самосущностного бытия, тем не менее также имеют свои символы-интерфейсы в окружающей действительности»¹⁰⁵. Человек (и все гуманитарные системы), находясь между высокими и низкими источниками смыслов, *либо карабкается* (а это трудно) *вверх, либо падает* (а это легко) *вниз*. Напомним, что «становление»¹⁰⁶

¹⁰⁵ Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека. — М.: Генезис, 2008. — С. 64.

¹⁰⁶ Слово «становление» предполагает: а) наличие вертикали (лежать — горизонталь, стать, встать — вертикаль); б) устремлённость вверх к высокому.

полного, всего человека; человека как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного Смысла бытия — перед Богом»¹⁰⁷.

Увы, современные вузовские учебники педагогики (особенно педагогики высшей школы) практически не говорят о вопросах добра и зла. Из них исчезли понятия «совесть» и «стыд»¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Исаев Е.И. Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пособие. — М.: ПСТГУ, 2013. — С. 7.

¹⁰⁸ «Прогнал» через поисковую систему несколько имевшихся у меня в электронном виде свежих вузовских учебников по педагогике с целью найти в них слова «стыд» и «совесть». Увы, в них ни стыда, ни совести! Печальная тенденция.

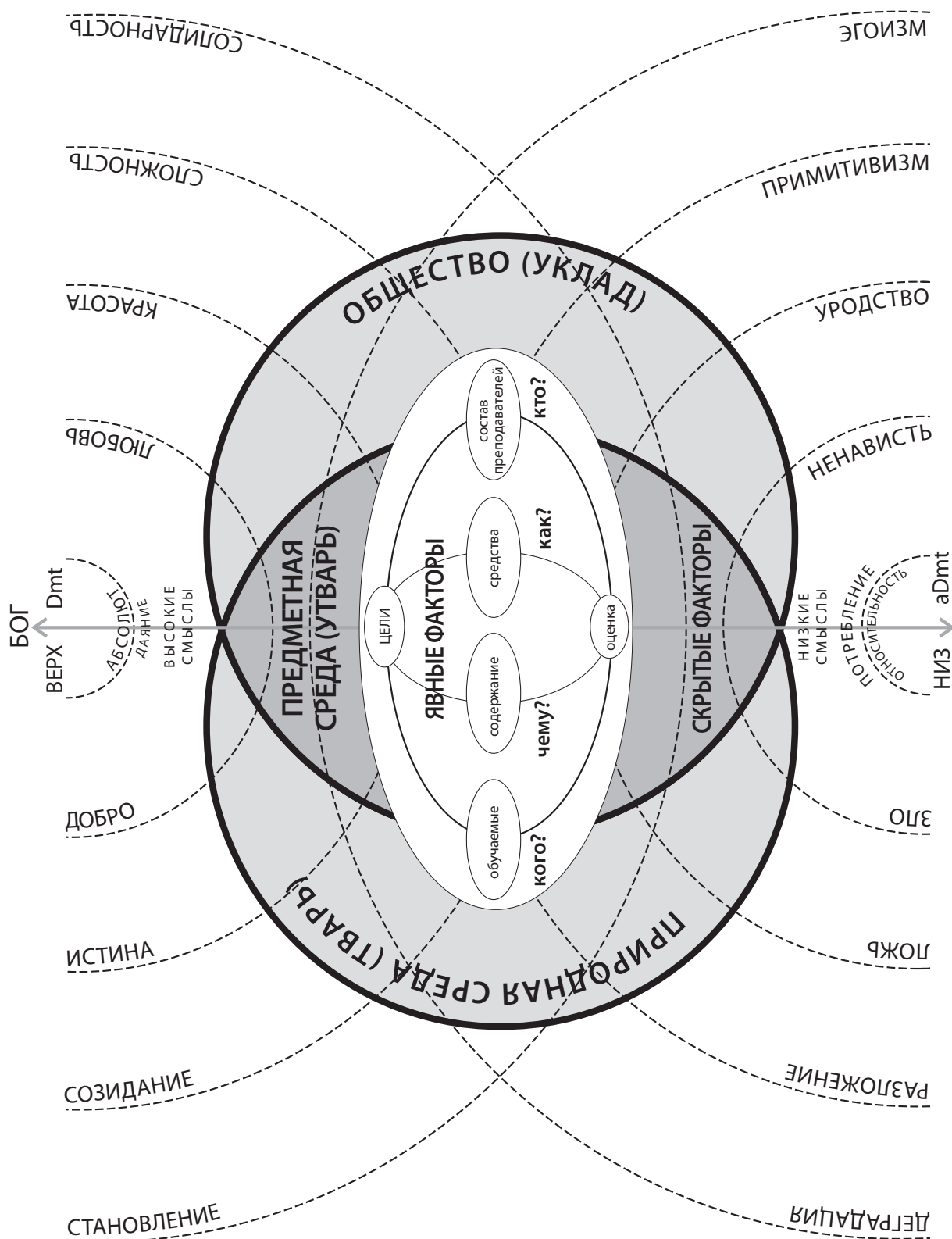


Рис. 14. Комбинированная модульная опора «Структура явной и скрытой педагогической реальности»

Попробуем их туда вернуть, а заодно представить всю педагогику более системно, целостно и наглядно. Будем надеяться, что наши рассуждения смогут как-то помочь вузовским преподавателям.

Вопросы и задания

1. Какие компоненты по теории В.С. Мухиной входят в исторически обусловленные реальности существования и развития человека?
2. Почему рассматриваемые в этой лекции вопросы уместно называть «скрытой» или «неявной» педагогической реальностью?
3. Какие компоненты составляют явную педагогическую реальность?
4. Что подразумевается под понятием «персонализация пространства»?
5. Из каких частей состоит предметно-пространственная среда школы?
6. Придумайте синонимы к названиям трёх приведённых в лекции типов школьных укладов?
7. Какие элементы составляют живую культуру и живую традицию школы?