



КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

А. Остапенко
Типы школьных укладов
13 - 25

А. Замостьянов
Героика в школе:
необходимость идеала
26 - 34

П. Степанов
Старшеклассники
35 - 41

ТИПЫ ШКОЛЬНЫХ УКЛАДОВ

А. ОСТАПЕНКО

В 4-м номера нашего журнала за 2005 год была опубликована статья А.А. Остапенко «Цели и стратегии воспитания», в которой автор сравнил различные типы актуальных для России педагогических мировоззрений. В настоящей статье наш постоянный автор продолжает эту тему, раскрывая различные типы школьных отношений, построенных на разных мировоззренческих установках.

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 ковер», к другому приглашают поговорить. При этом существуют десятки методик диагностики состояния ребенка в школе, его отношения к ней.



- ¹ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. — М.: Пед. общество России, 2001. — С. 9.
- ² Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. — 2000. — № 1. — С. 58.
- ³ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. — М.: Прогресс-Универс, 1994. — С. 981.
- ⁴ Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М.: Госиздат, 1952. — С. 767.
- ⁵ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. — М.: Пед. общество России, 2001. — С. 13.
- ⁶ Там же.
- ⁷ Франк С.Л. Духовные основы общества. — М.: Республика, 1992. — 511 с.

[5 — 12]
Методология
воспитания

14

Всю совокупность скрытых факторов образовательного процесса А.Н. Тубельский называет термином «уклад». Не давая определения понятия «уклад», он делает попытку выявить его компоненты, признавая, что предложенный «перечень не бесспорный»¹.

Во многих публикациях А.Н. Тубельского 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 одаренных 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 объему лексики);
— сложившаяся практика отвечать учителю то, что он ждет, 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)»².

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 идет. Полагаю, что **укладом школы или школьным укладом разумно считать именно локаль-**

ную субкультуру отношений, сложившуюся и устоявшуюся в школе.

В.И. Даль определяет уклад как «устройство, учреждение, устав, порядок»³, а С.И. Ожегов как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)»⁴. Тогда уклад можно считать частью того, что не очень точно называется скрытым содержанием образования (*hidden curriculum*) или если называть метафорично, — «вместилище» для образовательного процесса. Тем более, из приблизительного перечня типов школьного уклада, приведенного А.Н. Тубельским («авторитарный, патерналистский, патриархальный, традиционалистский, семейный, демократический»⁵), 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»⁶. Более того, ни в одной из работ А.Н. Тубельского ни один из укладов, кроме демократического, не описан. А поскольку это так, то можно попытаться сделать такую классификацию самостоятельно. Есть три основных стратегии образования: советская (материалистическая), гуманистическая и христианская. Школьные уклады могут основываться только на каком-то конкретном мировоззрении. Разные мировоззрения предполагают разные стили и типы отношений (товарищеские, партнерские, братские). Разберемся подробно, положив в основу анализа методологический подход, изложенный С.Л. Франком в работе «Духовные основы общества»⁷.

Согласно С.Л. Франку, общества могут быть механическими и органическими. Во 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 антинормический 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 четко: «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»⁸. 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 призывают переходить «от авторитарного образования к педагогике свободы»⁹, которая «требуется фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учителей»¹⁰. На мой взгляд, данный путь — это простое шарханье 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 о том, как лучше организовать дежурство в классе. Одна убеждена, что график дежурства должен «спускаться сверху», вывешиваться на видном месте в аудитории и жестко контролироваться, другая считает, что его можно получить как результат добровольной договоренности всех учеников и повесить на том же видном месте. Но невдомек 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 «партнерство», не понимая, что может быть еще 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 выделим три основных типа школьных укладов. Первый можно назвать «коллективистским», «авторитарным», «идеократическим», «товарищеским», «регламентным», второй — «гуманным», «гуманистическим», «демократическим», «лично ориентированным», «партнерским», «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 (ученые и педагоги) трех мировоззрений: советского, либерального и православного. Первые чаще всего употребляют слово «коллективистский», вторые — «демо-

⁸ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. — Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. — С. 6.

⁹ Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Выпуск 2. Содержание гуманистического образования. — М.: Инноватор, 1995. — С.16.

¹⁰ Уваров А., Хасан Б. Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. — Т. 2. / Под ред. Л.И. Семиной. — М.: Бонфи, 2002. — С. 9.





¹¹ Остапенко А.А. Цели и стратегии воспитания // Воспитательная работа в школе. — 2005. — № 4. — С. 11-18.

¹² Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. — М.: Учпедгиз, 1954. — С. 174-175.

кратический», третьи — «соборный». Таким образом, попытаемся сравнить коллективистский, демократический и соборный школьные уклады. Эти типы укладов соответствуют тем трем типам педагогического мировоззрения, которые описаны ранее в статье «Цели и стратегии воспитания»¹¹

Коллективистский школьный уклад описать легко, так как наиболее полно он отражен в еще недавно единых для всех советских школьников «Правилах для учащихся», утвержденных Постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 г. Они, похоже, подзабылись, поэтому приведем их полностью.

«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 все необходимое для урока.

5. Являться в школу чистым, причесанным и опрятно одетым.

6. Содержать в чистоте и порядке свое место в классе.

7. Немедленно после звонка входить в класс и занимать свое 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, ди-

ректора 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 сестрах.

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»¹².



Выпишем из этого текста все подряд наречия: «упорно», «настойчиво», «беспрекословно», «прилежно», «аккуратно», «немедленно». Стиль текста сразу становится очевиден. В нем 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 года¹³. На десяти страницах текста слово «обязан» встречается 21 раз, тогда как о правах нет ни слова. Целый раздел «Правил» посвящен 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 и т.д. Объективируя эти группировки, которые имеют лишь функциональное к нему отношение, он представляет себе их коллективами, в которых он чувствует себя подчиненной 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 все-таки признавала ценность личности и существование личной совести, коллективизм же требует окончательного экстерииоризации совести и перенесение ее на органы коллек-

тива. 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 нем центр сознания и совести помещен вне личности в массовых, коллективных социальных группировках, например, в войске, в тоталитарных партиях»¹⁴.

«Переводя» слова Н.А. Бердяева с философского языка на педагогический, можно 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 считаю, 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»¹⁵. Централизм и единоначалие, с одной стороны, и перенос персональной ответственности на коллективную (из внутренней во внешнюю), с другой — таковы источники коллективистской дисциплины и порядка. Причем 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

¹³ Там же. — С. 108-119.

¹⁴ Бердяев Н.А. Прельщение и рабство коллективизма // Дон. — 1990. — № 2. — С. 165.

¹⁵ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — С. 72.





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

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

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

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

20 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.

21 Там же.

натяжкой, но все же может сочетаться с иерархичностью и жертвенностью. Под иерархичностью школьного уклада понимается сочетание подчинения младших старшему и ответственности старшего за младших. Завершаю анализ коллективистского уклада цитатой из И.А. Ильина, с которой полностью солидарен: «Век в котором оживают эти земные коллективные мечты, обычно век волнений и брожений»¹⁶.

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»¹⁷. В основе демократического толерантного уклада лежит 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»¹⁸. 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 воз-

раста и социального статуса. В качестве примера приведем первый пункт из Конституции 734-ой московской школы: «Все граждане НПО «Школа самоопределения» обладают равными гражданскими правами»¹⁹. Граждане в данном случае — все учителя, ученики и сотрудники школы. Это положение целиком и полностью отвергает принцип иерархичности. О послушании и подчинении речь не идет 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»²⁰. 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»²¹. В книге В.П. Бедерхановой фраза «ДОГОВОР СТАНОВИТСЯ ОСНОВОЙ ЖИЗНИ КОЛЛЕКТИВА»²² выделена прописными буквами. «Договор — один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодей-

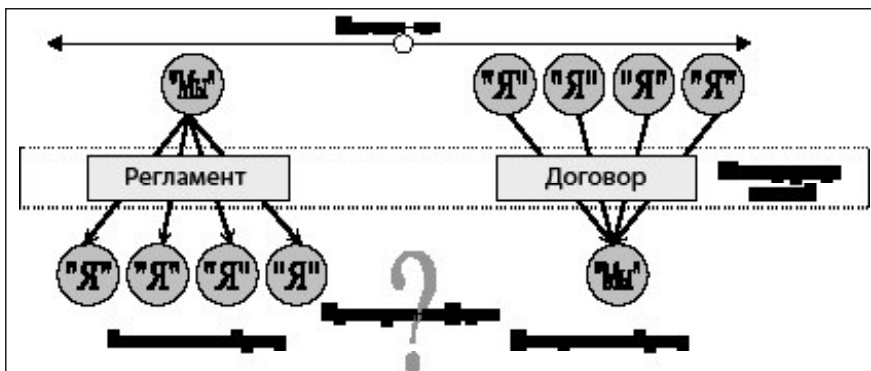


Рис. 1. Крайние типы школьных укладов



ствия»²³. 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).

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.). Причем такие крайние формально-уставные отношения (подчинения старшему по званию или должности) 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 такое подразделение проходит путь (в том числе и боевой) совместного проживания трудностей, лишений, невзгод, пораже-

ний. 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. В таких 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 учебы) из-за необходимости получить документ об образовании. В этом 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. Как правило, они проявляются в случае, когда эта общность проходит

²² Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. — Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. — С. 8.

²³ 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.





- ²⁴ 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.
- ²⁵ Аметов И.Ф. Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе. Диссертация ... канд. пед. наук. — Шуя, 2004. — 202 с.
- ²⁶ Зинченко В.П. Психология доверия. — Самара: СамГПУ, 1998. — С. 89-90.
- ²⁷ Ольбинский И.Б. «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. — 2001. — № 7. — С. 9.
- ²⁸ Хоружий С.С. Диптих безмолвия. — М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. — С. 137.

[5 - 12]
Методология
воспитания

20

некий путь совместного проживания успеха, достижений. Тогда партнерские отношения плавно переходят в братские. Переход от внешней договорной регуляции отношений к внутренней базируется на доверии и уважении. Чем выше уровень доверия, тем реже мы заглядываем в договор. Примером тому служат варианты укладов, описанные А.Н. Тубельским для школы или В.П. Бедерхановой для летнего лагеря. Таковым, на мой взгляд, является уклад детского центра «Орленок».

С двух сторон мы попытались подойти к тому идеальному варианту, когда необходимость во внешних регуляторах отпадает, и отношения между членами общности становятся органичными.

Такой тип уклада, следуя терминологии С.Л. Франка, назовем соборным. Базисным чувством всех его участников является доверие²⁴. Исследование феномена доверия, выполненное под нашим руководством И.Ф. Аметовым²⁵, подтвердило гипотезу В.П. Зинченко о том, что имеется *прямая связь* между уровнем отношений учащихся к своей школе (от любви до ненависти), состоянием, в котором чаще всего находятся учащиеся (от комфорта до тревожности и страха) и уровнем 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)»²⁶. «*Опережающее* (курсив наш. — А.О.) доверие есть основа личностного роста как взрослых, так и детей»²⁷. «Доверие — начальная установка открытости навстречу «другому», создающая предрасположенность к углублению общения»²⁸. Равно можно сказать, что регулятором нормальных человеческих отношений в обществе является вовсе не толерантность, а любовь его членов друг к другу. А основной формулой таких отношений может служить 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 нем 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 оно включено в круг понятий новых ценностей образования, представленный вполне демократическим изданием²⁹. Мало того, оно легло в основание новых педагогических концепций³⁰. Наша концептуальная

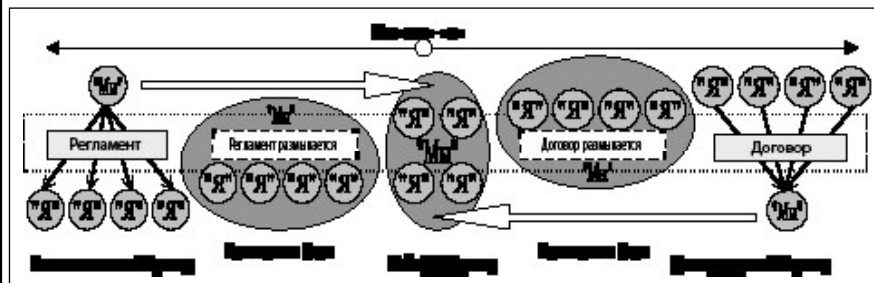


Рис. 2. Полный спектр типов школьных укладов



статья³¹ 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»³², а не как изначальный *богословский* (точнее *экклесиологический*) принцип. Но необходимо понимать, что лишь на первом этапе он может выступать как *способ организации*, постепенно перерастая в принцип Соборного Единства — «принцип внутренней формы совершенного единства множества»³³. 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»³⁴. Такое бытие перестает быть, говоря словами В.С. Соловьева, «достойным», ибо тогда «частный или единичный элемент утверждает себя в своей особности, стремясь исключить или подавить чужое бытие» или «тогда частные или единичные элементы порознь или вместе хотя и стоят на месте целого, исключают или отрицают его самостоятельное единство, а, <...> все это: и исключительное самоутверждение (эгоизм), и анархический партику-

ляризм, и деспотическое объединение мы должны признать *злом*»³⁵. 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 хомяковской формулы-определения, согласно которой Соборное Единство есть «единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви»³⁶. Остановимся на каждой составляющей отдельно.

Не случайно 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 *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 все то, чем он обязан другим, начиная от сво-

²⁹ 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.

³⁰ Видгоф В.М. Школа как со-бытие // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. — М.: Инноватор, 1995. — С. 77.

³¹ Остапенко А.А. Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых // Школьные технологии. — 2000. — № 5. — С. 22-26.

³² 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.

³³ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. — СПб.: РХГИ, 1994. — С. 25.

³⁴ Булгаков С.Н. Соч. в 2-х т. Т. 1. — М.: Наука, 1993. — С. 441.





³⁵ Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. Т. 2. — М.: Мысль, 1990. — С. 395.

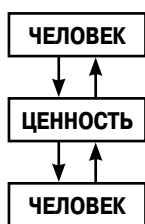
³⁶ Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. — Прага: Изд. Самарина, 1867. — С. 101.

³⁷ Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. — Т.1. — С. 892.

³⁸ Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. — М.: Правда, 1989. — С.311.

³⁹ Платонов О.Н. Русская цивилизация // Русский вестник. — 1993. — № 18-20. — С.17.

их 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»³⁷. Человек связан, обязан (-свободен) с другим человеком производством ценностей (и в первую очередь духовных).



Чем у человека больше количество лучей отношений заботы (даяния), тем лучше, лучистее его внутреннее солнце ибо «солнце должно в бытие человеке — центре космоса, сам человек должен бы быть солнцем мира. <...> А солнце вне человека, и человек во тьме»³⁸. 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, 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»³⁹.

Школьник же зачастую 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 взаимообмен (в том числе знаниями). Школа является местом, где подросток отучается от заботы о другом, от мысли о даянии. Основой отношений между школьниками, как правило, становятся отнюдь не работа и даяние, что делает бескорыстие — одну из коренных черт русского народа — нелепым пережитком. Все перечисленные факторы не способствуют тому, чтобы школа была «живым соборным организмом», а не местом отбывания установленной государством повинности.

Для продвижения по пути к соборному единству необходимо, чтобы каждый школьник хоть в чем-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 дает человеку внутреннюю свободу. 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, характерная черта 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 деспотическим единством»⁴⁰.

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 ребенка видеть «изюминку» в другом и находить ее в себе, научить ребенка радоваться особенной красоте другого 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»⁴¹.

Но понимание соборности как «определенного принципа собирания множества в единство — принципа связи, принципа соединения»⁴² — лишь первый организационный слой преобразования.

Философско-богословское отступление мне 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. Приведем 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 расчлененная множественность входящих в него индивидов. <...> Целое не только неразрывно объединяет части, но налично в каждой из своих частей»⁴³. 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 личности. Оно не есть для нее внешняя среда, предметно-воспринимаемая и стоящая в отношении внешнего взаимодействия с личностью. Оно не есть объект отвлеченно-предметного познания и утилитарно-практического отношения, а как бы духовное питание, которым внутренне живет личность, ее богатство, ее достояние»⁴⁴. Школьный уклад можно считать соборным, если ученики идут в школе не на учебу, 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»»⁴⁵. Только школа, имеющая собственное, на других непохожее индивидуальное лицо, способна воспитывать учащихся, обладающих индивидуальностью, непохожестью и колоритом. Безликие ученики есть продукт безликой школы.

⁴⁰ Леонтьев К.Н. Избранное. — М.: Рарог, 1993. — С. 69.

⁴¹ Соловьёв В.С. Соч. в 2-х т. — Т.1. М.: Мысль, 1990. — С.511.

⁴² Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. — СПб.: РХГИ, 1994. — С. 25.

⁴³ Франк С.Л. Духовные основы общества. — М.: Республика, 1992. — С. 60-61.

⁴⁴ Там же. — С. 61.





⁴⁵ Там же.

⁴⁶ Там же. — С. 62.

⁴⁷ Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С.С. Невская. — М.: ИТРК, 2003. — С. 189.

⁴⁸ Васильев-Макаренко А.С. Господь и Бог Наш Иисус Христос и братья Макаренко. Неопубликованная рукопись.

⁴⁹ Трубецкой С.Н. Соч. — М.: Мысль, 1994. — С. 498.

⁵⁰ Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. — М.: Наука, 1990. — С. 188.

«4) Быть может, самое существенное отличие соборности как внутреннего существа от внешнеэмпирического слоя общественности заключается в ее сверхвременном единстве, в котором мы находим новый, не учтенный нами доселе момент подлинно реального первичного единства общества»⁴⁶. Школьное единство — это не только те люди, которые в настоящее время составляют единство, но и ушедшие из нее (выпустившиеся, уехавшие или даже умершие), а также будущие ученики, чьи родители сегодня еще сидят за партой. Память и предвидение составляют живую сущность школьной реальности, ее 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 идет 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 мой взгляд, существует рискованный путь к полноценности, к внутренней полноте, путь, полный ошибок, неожиданностей, но дающий надежду на возможность прорыва, а есть надежный безрисковый путь внешнего регулирования школьного механизма. Первый — рискованный, но дающий надежду, второй — безрисковый, но безнадеж(д)ный. Вспомним А.С. Макаренко, доверившего колонисту Семену 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»⁴⁷.

Конечно, Антон Семенович 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 предпочел «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 Семеновича) Семен Григорьевич был церковным старостой в Белополье (а старостой не мог быть человек неуважаемый или неверующий), пишет: «Антон никогда не был воинствующим безбожником, банальным атеистом, зараженным модным в двадцатом веке духом отрицания, скорее он был типичным правдоискателем, а стало быть и Богоискателем Бога, понимаемого им по-своему»⁴⁸. Пути регламентации и договора — безрисковые пути. Если бы Макаренко шел одним из них или даже «доверял, но проверял», то Карабанов наверняка бы сбежал.

Я считаю принцип соборности базовым принципом организации локальной внутренне органической субкультуры отношений в школе. «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»⁴⁹. «Соборность



противоположна и <...> авторитарности, и <...> индивидуализму, она означает коммюнитарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости»⁵⁰.

25

Управление
и проектирование
[65 — 88]

