

«Скрытые» факторы образования

Остапенко А.А.

Структура «скрытого» содержания образования

Побывав в одной из сверхкрупных городских школ, я невольно начал сравнивать её со своим небольшим сельским лицеем. Сравнивал и понимал, что сравнение это не в пользу города. В нашем лицее меня каждое утро встречала почти идиллическая картина: горящий камин, у которого сидят школьники. Иногда у огонька блаженствовали старшие, иногда младшие, а чаще и те, и другие вместе. В чужой школе, едва переступив порог, я уткнулся в железную решётку, запертую изнутри на замок. А рядом сотрудник милиции в камуфляже.

Всё понимаю: Северный Кавказ, терроризм, звонки с угрозами, а теперь ещё и письма с порошками. Я не возмущаюсь, а ловлю себя на мысли, что каждое утро родители «сдают» своих чад... за решётку. Если в этой школе детей учат по тем же программам, по тем же учебникам и такие же учителя, какие работают в нашем лицее, то результаты деятельности наших двух школ будут *категорически разными*. «Детки в клетке» и дети у камина, согласитесь, — это разные, как принято говорить, парадигмы.

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

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

Эффективность педагогической системы и образовательного процесса зависит не только от **явного содержания образования** (компонентов системы или процесса и их слаженности), но и от неявных факторов. «Скрытой реальностью (hidden curriculum) мы называем множество факторов школьной жизни, которые могут оказывать как прямое образовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе»². Поскольку в отечественной педагогической науке данный вопрос недостаточно исследован, то и термин не является устоявшимся. В.А. Сухомлинский определяет его как «фон»³, И.Д. Фрумин склоняется к термину «контекст»⁴, А.Н. Тубельский вводит понятие «уклад»⁵. Наиболее основательным исследованием этого феномена, на наш взгляд, является работа И.Д. Фрумина, сформулировавшего идею многослойности педагогического контекста, который «важен для неё не только и не столько как полное описание многослойной реальности, сколько как возможность выделить неявные, но существенные условия решения <...> педагогических задач»⁶.

² Там же. С. 32.

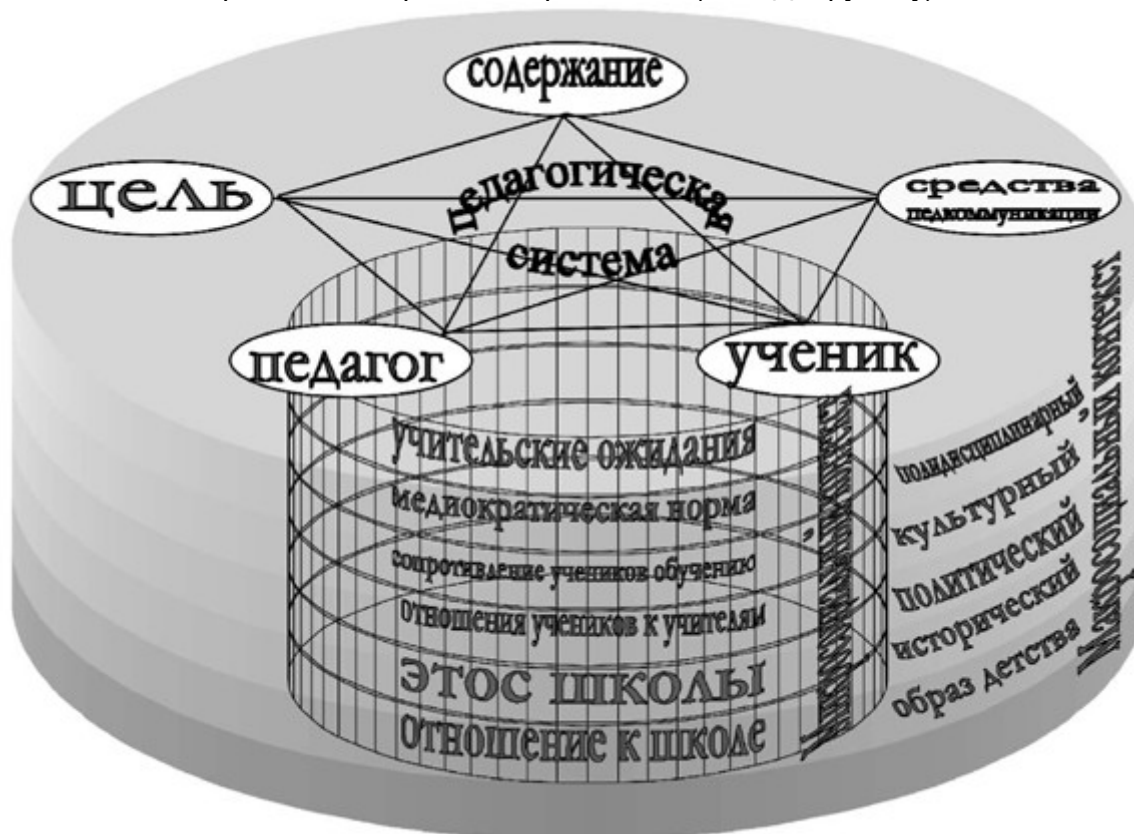
³ Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982. С. 138.

⁴ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 15.

⁵ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования //Перемены. 2000. № 1.С. 57.

⁶ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 15.

Рис. 1. Схема скрытого содержания образования (по И.Д. Фрумину)



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

То, что описывает И.Д. Фрумин, не входит ни в описанные выше компоненты учебного процесса, ни в общепринятые компоненты педагогических систем, которые описала

Н.В. Кузьмина. Согласно её теории⁷, любая педагогическая система состоит из: а) гностического; б) проектировочного; в) конструктивного; г) коммуникативного; д) организаторского компонентов. Но то, о чём мы говорим, не составляет ни цели, ни средства, ни содержание образования, ни инструментарий педагога, но, очевидно, не в меньшей (если не в большей) степени влияет на образовательные результаты. Упомянутое исследование скрытых факторов образования И.Д. Фрумина является, по сути, первым в отечественной педагогике исследованием этого «слоя» педагогической реальности. Автор сумел обозначить факторы этого «слоя», частично их описать и привести детальный анализ иностранных источников. И.Д. Фрумин попытался исследовать «вместилище» (пространство, среду, контекст, уклад, фон), в котором происходит учебный процесс, в котором находится педагогическая система.

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

Исследование было бы менее «лоскутным», если для анализа этого «вместилища» воспользоваться теорией развития человека академика РАО В.С. Мухиной, которая отмечала, что «каждый отдельный человек, появившись на свет, входит в заданные условия. <...> Ребёнок постепенно входит в пространства: а) предметного (руkotворного) мира; б) образно-знаковых систем; в) природы; г) социальное пространство непосредственных отношений людей»⁸. И ещё: «Исторически обусловленные реальности существования человека можно

классифицировать следующим образом: 1) реальность предметного мира; 2) реальность образно-знаковых систем; 3) реальность социального пространства; 4) природная реальность. Эти реальности в каждый исторический момент имеют свои константы и свои метаморфозы»⁹. И далее: «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»¹⁰.

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

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

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

Правомерно эту пятую, внутреннюю реальность (по В.И. Слободчикову) назвать «субъективной»: «Субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека)»¹¹. Ещё ранее термин введён В.И. Несмеловым в виде «субъективная действительность»¹² (рис. 2).

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

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

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



Вероятно, эти миры-реальности неравнозначны, иерархичны, связаны, цельны и расчленяются нами на модели лишь для удобства описания. Следуя отцу Павлу Флоренскому¹³, 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 вслед за З.И. Рябикиной назовём «объективными»: «Объективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира»¹⁴.

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

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

Мы полагаем, что педагогическая реальность (то ли педагогическая система, то ли образовательный процесс) как реальность антропная находится под влиянием четырёх объектив-

ных реальностей, которые являются тем самым «вместилищем», формирующим (придаёт форму) педагогическую систему или образовательный процесс. Реальность природы составляет цельную **предметно-пространственную среду (ППС)**. Реальность социального пространства педагоги назовём **локальной субкультурой отношений (ЛСО)**.

А суть образно-знаковых систем обозначим **знаково-символьной реальностью (ЗСР)**, помня, что она включает в себя те элементы ППС и ЛСО, в которых видится дополнительный смысл (см. рис. 3).

Рис. 3



Предметно-пространственная среда школы

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

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

¹⁶ Там же. С. 1090.

Рис 4



Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворённое человеком. «Бог окликает человека как Отец. Вещь окликает его как дитя, нуждающееся в отце»¹⁷. Человек комфортно чувствует

себя, когда 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»¹⁸. Человек гораздо легче обживает природу, чем «утварь», созданную кем-то. Говоря о *предметно-пространственной среде школы* как о важной составляющей части её уклада, необходимо, с одной стороны, создавать условия взаимного *приближения школы и природы* (вспомнился «зелёный» класс во дворе школы В.А. Сухомлинского) как изначально комфортной среды (чрево Природы-матери, тварь и Человек как со=творения). С другой стороны, следует помнить, что «утварь» *обживается, о=сваивается* и становится частью духовного о=духо=творённого пространства. Но о=своение происходит, видимо, путём *активного обживания*, персонализации.

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

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

За обоснованием этих педагогических выводов обратимся к проксемике, 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 городов¹⁹. «Персонализация — процесс создания «своей» территории, который заключается в «оличивании» некоторого ближайшего окружения, проекции личности на территорию, с помощью чего достигаются *уверенность и защищённость*»²⁰ (курсив авт. — А.О.).

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

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

М. Хейдметс, анализируя материалы иностранных исследований по психологии среды, приводит ряд взаимодополняющих определений персонализации среды: «Это возможность оставить свой индивидуальный отпечаток на своё окружение (Sommer). Это представление с помощью среды своих ценностей, статуса, самоопределения, предпочтения и действий (Becker). Это способ изменения окружения с целью преобразования его в индивидуальное, своё (Bartholomew)»²¹. И далее: «Персонализация среды позволяет человеку отличаться от других, она является основой чувства уникальности и идентичности»²². Мы выявили, что наиболее активно о=своение происходит путём совместного (учениками и учителями) создания *локальных комфортных пространств*, наполненных символической вещностью. Ученик и учитель должны иметь возможность «продлить» себя в «своём», обжитом пространстве школы, у него должен быть «свой уголок», где он имеет право создавать свой уют. «Предметная среда, которая как бы социализируется и одушевляется в совместной деятельности ребёнка и взрослого, становится партнёром ребёнка по деятельности»²³. Индивидуальное пространство — это «физическое «пространство» с невидимыми границами, окружающее человека, и которое повсюду сопровождает его»²⁴. В противном случае школа становится «чужой», социальная установка отчуждения становится доминирующей, учитель и ученик приходят сюда отбывать каждый свою повинность. Отсутствие у школьника возможности обживать, персонализировать среду школы в культурной форме приводит к тому, что она «обживается» в акультурной, «дикой» форме то ли в виде обрисованных стен и мебели, то ли в крушении окружающих предметов.

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

²² Там же. С. 69.

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

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

М. Хейдметс со ссылкой на авторитеты в области проксемики указывает, что отсутствие возможностей для персонализации «приводит к отчуждению человека от среды, вызывает пренебрежительное отношение к последней и «деперсонализацию» человека (Lawton, Vaill, Gill)»²⁵. Для того чтобы ввести типологию форм персонализированной среды (ПС), «необходимо ввести некоторые исходные разделения:

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

- с точки зрения субъекта разделим ПС на индивидуальную и групповую;
 - объекты ПС разделим на места (территории, помещения) и отдельные объекты (вещи);
 - по характеру использования объектов разделим все ПС на постоянные и временные.
- Комбинируя эти разделения, получаем восемь видов ПС»²⁶.

²⁶ Там же. С. 95–96.

Экстраполируя этот подход на предметно-пространственную среду учебного заведения, наполним эту трёхмерную матрицу элементами школьной ПС.

М. Хейдметс конструирует двухосную структуру персонализированных мест (ПМ) человека. Первая ось — «центр-периферия» (ядро персонализации — менее значимые сферы и объекты), вторая — ось социальной включённости (рис. 5)²⁷.

²⁷ Там же. С. 97.

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



Адаптируем идею М. Хейдметса к условиям жизнедеятельности сельских школьников. Вспомним основную закономерность проксемики: наличие «персонального про-

странства» (термин Р. Зоммера) даёт человеку состояние *уверенности* и *защищённости*. Типичными отклонениями от этой нормы являются следующие²⁸: а) «человек без среды»; б) «среда без человека»; в) «непоследовательность субъектной структуры общности (странное соседство)».

²⁸ Там же. С. 105.

Рис. 6. Виды персонализированной школьной среды

		Индивидуальная персонализация			
Персонализированные места	Постоянные: мой шкафчик в гардеробе, мой ящик (полка) для учебных принадлежностей, мой рабочий стол (парта)	Постоянные: моя школьная форма, мои учебные принадлежности, мой портфель, мои рабочие инструменты	Персонализированные объекты	Постоянные: наша аудитория, наш пришкольный участок, наша клумба, наша школа	Постоянные: классные (отрядные) реликвии, классный (отрядный) уголок, классные (отрядные) принадлежности для дежурства, наш живой (зелёный) уголок
	Временные: моё место в школьном автобусе, в актовом зале, в школьной лаборатории, в столовой	Временные: книга в библиотеке, спортивные снаряды в спортзале, приборы в школьной лаборатории		Временные: наш зал (спортивный, танцевальный, актовый), наша столовая, школьная лаборатория, «зелёный» класс в школьном дворе	Временные: оформленный нашим классом стенд, наш школьный автобус
	Групповая персонализация				

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



Наше исследование показало, что наиболее распространённой причиной первого нарушения является кабинетная система организации учебного процесса. 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. Переход школы в режим концентрированного обучения с недельным однопредметным «погружением» снимает остроту проблемы, становится компромиссным вариантом освоения программы. Однопредметное «погружение» позволяет ученику и учителю в течение недели обладать постоянным рабочим местом.

Обязательным элементом персонального пространства ученика должно быть *персональное рабочее место*. Пока же его «юрисдикция» распространяется на портфель... Всё остальное в школе «общее», то есть «ничейное».

В этом смысле предметно-пространственная среда детского сада благоприятнее. В детском саду у каждого ребёнка есть свой шкафчик, своя кроватка, свой стульчик, своё полотенце и персональный... ночной горшок. Причём все эти предметы «подписаны» либо помечены значками. Набор компонентов персонального пространства у школьника не полон или его нет вовсе. Ученик в школе, а студент в вузе, как правило, не имеют главного компонента персонального пространства — «своего» рабочего места. Это является причиной их неуверенности, незащищённости и, как следствие, «невозможность персонализации среды сопровождается увеличением числа конфликтов и несогласованности в действиях»²⁹.

²⁹ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ. С. 88.

Рис. 8. Структура персонализированных мест школьника, проживающего в селе (посёлке, станции)



Вторым нарушением закономерности персональности является наличие «ничейных», «бесхозных» и, как правило, запущенных территорий. На эти территории хоть и «ступала нога человека», но они остались необжитыми, их не персонализировали. Речь идёт не только об умывальниках, туалетах, коридорах, но и об учебных кабинетах, в которых учащийся чувствует себя скорее «пассажиром», вынужденно находящимся в зале ожидания душного вокзала...

Опыт показывает, что школьники, особенно старшеклассники, с энтузиазмом берутся за обживание (персонализацию) «запущенных участков». При условии, что освоенная территория станет их постоянным местом встреч и уединений. Со временем эти пространства стано-

вятся чистыми, наполняются цветами, мини-галереями, в них поддерживается порядок.

Третьим нарушением персональности является «непоследовательная субъектная структура общности», так называемое странное соседство. Близкое расположение параллельных классов. Формальное равенство (равенство возраста учащихся) является источником невольного сравнения, конкурентности, которая неизбежно приводит к ухудшению межличностных (и межклассных) отношений. Так, наше исследование показывает, что в тех школах, где территориально дети одного возраста сконцентрированы вместе, высок уровень отчуждения. Страдают оторванностью от главных событий школы учащиеся младших классов. Если их учебные комнаты расположены в отдельном здании или на отдельном этаже, то они годами остаются «маленькими», а переход в здание или на этаж для старших школьников сопровождается дополнительными конфликтами и трудностями адаптации.

Если в школе нет разновозрастного внеурочного общения, то она менее управляема, в ней царит отчуждающий стиль межличностных отношений. Это особенно заметно в больших школах, где несколько параллельных классов занимают одно крыло или один этаж здания. И наоборот, в школах и детских садах, где реализована возможность разновозрастного (или межвозрастного) обучения, наблюдается высокий уровень доверительных отношений. Это подтверждено исследованиями Л.В. Байбородовой³⁰ (Ярославль) и М.М. Батербиева³¹ (Усть-Илимск).

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

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

Предметно-пространственная среда характеризуется в первую очередь стилем. Он может быть «казённым» или «домашним», «строгим» или «свободным». В зависимости от этого ребёнок и взрослый будет либо внутренне подсознательно подтягиваться и сосредотачиваться, либо расхолаживаться и расслабляться. Стиль, который мы считаем оптимальным для предметно-пространственной среды школы, следует называть **храмовым**.

Такой стиль в максимальной степени способствует внутренней сосредоточенности ребёнка и максимально направлен к его индивидуальности. Так же, как, по мнению отца Павла Флоренского, «храмовое действие является синтезом искусств»³², так, по нашему мнению, храмовость предметно-пространственной среды школы являет собой цельность элементов среды, традиционную для облачения храма или той части дома, которая служит домашней церковью. Созданию состояния храмовости в школе способствует наличие в интерьере икон, витражей (создающих световую гамму), камина (создающего особое состояние воздуха), горящих свечей, специального музыкального оформления (музыкальный сигнал вместо звонка) и других элементов. При этом «стиль требует известной полноты круга условий, некоторой замкнутости художественного целого как особого мира, и вторжение в него элементов иного характера ведёт к искажению как целого, так и отдельных частей»³³.

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

³³ Там же. С.299–300.

Школьный уклад или локальная субкультура отношений

Не секрет, что в одну школу дети бегут с удовольствием, в другую — их не загонишь; одних учителей они любят и обожают, других — тихо ненавидят; к одному директору «вызывают на ковёр», к другому приглашают посоветоваться. При этом существуют десятки методик диагностики состояния ребёнка в школе и его отношения к ней.

Совокупность скрытых факторов образовательного процесса А.Н. Тубельский называет «укладом». Он делает попытку выявить его компоненты, признавая, что предложенный «перечень не бесспорный»³⁴. Он таков:

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

« — различного рода дифференциация школьников по способностям, включая наше отечественное изобретение последних лет — классы коррекции и спецклассы для одарённых детей;

— структура реальной власти в школе (тоталитарная или иерархическая, демократическая или либеральная);

— язык класса или школы (разумеется, не по формальному признаку, а по реально действующей семантике, тону, стилю и объёму лексики);

— сложившаяся практика отвечать учителю то, что он ждёт, а не то, что думает ученик;

— умение действовать в ситуации контрольной работы или экзамена (не культурные формы поведения в ситуации испытания, а сложившиеся правила списывания, подглядывания, угадывания и т.п.);

— реальное распределение учебного времени (не по учебному плану или расписанию, а время, фактически используемое учеником)»³⁵.

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

Заметим, что компоненты (за исключением последнего) относятся к той части, которую можно назвать *локальной субкультурой отношений*. Ни о предметно-пространственной среде, ни о знаковой реальности в этом перечне речь не идёт. Таким образом, мы полагаем, что **укладом школы, или школьным укладом, разумно считать именно локальную субкультуру отношений, сложившуюся и устоявшуюся в школе**. В.И. Даль определяет уклад как «устройство, учреждение, устав, порядок»³⁶. Следовательно, уклад можно считать частью того, что не очень точно называется скрытым содержанием образования (*hidden curriculum*), «вместилищем» образовательного процесса. Анализируя типы школьного уклада («авторитарный, патерналистский, патриархальный, традиционалистский, семейный, демократический»³⁷), отметим, что все они касаются в первую очередь типа отношений, а не пространственной среды. Коль скоро в работах А.Н. Тубельского, кроме демократического, другие уклады не описаны, мы попытаемся их классифицировать, опираясь на методологию С.Л. Франка³⁸.

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

³⁷ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 13.

³⁸ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. 511 с.

По мнению С.Л. Франка, общества могут быть механическими и органическими. В первых преобладают *внешние* регуляторы отношений (договора, регламенты, законы, устав и т.д.), базирующиеся на страхе и недоверии, во вторых — *внутренние*, основанные на любви и доверии. В педагогике существуют два принципиально противоположных подхода, две позиции во взгляде на педагогические отношения, на педагогические уклады.

Так, В.П. Бедерханова заявляет: «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 позиций»³⁹.

³⁹ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

Ш.А. Амонашвили называет эти подходы и позиции «авторитарно-императивный» и «гуманный», отдавая предпочтение вторым и нещадно ругая первые. О.С. Газман и его последователи зовут идти по пути перехода «от авторитарного образования к педагогике свободы»⁴⁰, которая «требует фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учителей»⁴¹. На наш взгляд, данный путь — это путь простого шараханья 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.

⁴⁰ Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С.16.

⁴¹ Уваров А., Хасан Б. Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2. / Под ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 9.

На основании анализа С.Л. Франком основ различных типов общества мы пришли к выводу, что возможно выделить три основных типа школьных укладов. Первый — «коллективистский», «авторитарный», «идеократический», «товарищеский», «регламентный», второй — «гуманный», «гуманистический», «демократический», «лично-ориентированный», «партнёрский», «толерантный», «договорной» и третий — «соборный», «братский».

Автор этих строк выбирает педагогическую аксиоматику, цели и стратегии, соответствующие христианскому (православному) мировоззрению, и соответственно больше внимания уделяет третьему типу школьного уклада.

Для удобства описания остановимся на трёх типах мировоззрения: советском, либеральном и православном. Первые чаще всего употребляют определение «коллективистский», вторые — «демократический», третьи — «соборный». Сравним их.

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 разреше-

ния 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 учащихся подлежит наказанию, вплоть до исключения из школы»⁴².

⁴² Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. М.: Учпедгиз, 1954. С. 174–175.

Выпишем все подряд наречия: «упорно», «настойчиво», «беспрекословно», «прилежно», «аккуратно», «немедленно». Стилль текста сразу становится очевиден. В нём нет ни слова о правах, нет ни слова о поощрениях и тем более о личном «я» каждого ученика. Не отличаются особой оригинальностью и «Правила внутреннего трудового распорядка для работников начальных, семилетних и средних школ РСФСР», утверждённые Министерством просвещения РСФСР 16 мая 1950 года⁴³. 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.

⁴³ Там же. С. 108–119.

Основой данного подхода, а стало быть, и уклада является первенство «мы» над «я». И С.Л. Франк, и Н.А. Бердяев, так же как и апологеты такого общественного уклада, называют его «коллективизмом». На наш взгляд,

Н.А. Бердяев весьма точно его описал и проанализировал. «Человек принадлежит к разным социальным группировкам — семье, сословию и классу, профессии, национальности, государству и т.д. Объективируя эти группировки, которые имеют лишь функциональное к нему отношение, он представляет себе их коллективами, в которых он чувствует себя подчинённой частью и в которых он растворяется. Но веком коллективизма нужно назвать время, когда частичные и дифференциальные социальные группировки обобщаются и универсализируются. Образуется как бы единый централизованный коллектив, как верховная реальность и ценность. Тогда начинается настоящее прельщение коллективизма. Коллектив начинает играть роль церкви, с той разницей, что церковь всё-таки признавала ценность личности и существование личной совести, коллективизм же требует окончательной экстерииоризации совести и перенесения 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, объективации или частичных функций человеческой жизни или всей человеческой жизни. Коллективизм всегда авторитарен, в нём центр сознания и совести помещён вне лич-

ности в массовых, коллективных социальных группировках, например, в войске, в тоталитарных партиях»⁴⁴.

⁴⁴ Бердяев Н.А. Прельщение и рабство коллективизма // Дон. 1990. № 2. С. 165.

«Переводя» с философского языка на педагогический слова Н.А. Бердяева, мы можем достаточно уверенно утверждать, что коллективистский уклад предполагает наличие *внешнего регулятора отношений* в виде *регламента* или устава (для армий и партий). Вслед за С.К. Бондыревой и Д.В. Колесовым мы считаем, что «регламент — это добытый опытом и относительно устойчивый порядок действий, обязательный для обеспечения функционирования некоего сложного целого, т.е. состоящего из множества элементов. Регламент обеспечивает согласование частей этого множества, призванного функционировать как целое»⁴⁵. Централизм и единоначалие, с одной стороны, и перенос персональной ответственности на коллективную (из внутренней во внешнюю), с другой стороны, — таковы источники коллективистской дисциплины и порядка. Причём совсем не обязательно она должна держаться на страхе или наказаниях (в «Правилах для учащихся» о наказаниях написана одна строка), она вполне может быть сознательной дисциплиной. *Наличие внешнего регулятора отношений между членами школьного сообщества относит коллективистский уклад к механическим сообществам*. При этом коллективистский уклад с некоторой натяжкой, но всё же может сочетаться с иерархичностью и жертвенностью. Под иерархичностью школьного уклада мы понимаем сочетание подчинения младших старшему и ответственности старшего за младших. Завершаем анализ коллективистского уклада цитатой из И.А. Ильина, с которой полностью солидарны: «Век, в котором оживают эти земные коллективные мечты, обычно век волнений и брожений»⁴⁶.

⁴⁵ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 72.

⁴⁶ Ильин И.А. Собр. соч. В 10 т. Т. 3. М.: Русская книга, 1994. С. 141.

Демократический школьный уклад наиболее полно проработан и реализован А.Н. Тубельским в 734-й московской школе. Для анализа воспользуемся именно этим опытом, в котором уклад понимается как «действующая модель демократического общества»⁴⁷. Основой демократического толерантного уклада является норма, при которой «свобода каждого поступать по своему разумению, исходя из своих ценностей и интересов, ограничивается лишь свободой других членов сообщества поступать так же, где правила общей жизни устанавливаются по общему согласию, где терпимость по отношению к чужим обычаям является нормой поведения»⁴⁸. Другими словами, *основой данного уклада является первенство «я» над «мы»*. По мнению сторонников организации такого уклада, все люди равны в правах, в свободе и в ответственности независимо от возраста и социального статуса. В качестве примера приведём первый пункт из так называемой Конституции 734-й московской школы: «Все граждане НПО «Школа самоопределения» обладают равными гражданскими правами»⁴⁹. Гражданами в данном случае являются все учителя, ученики и сотрудники школы. Это положение целиком и полностью отвергает иерархичность школьного уклада. О послушании и подчинении речь не идёт в принципе. Иерархичность заменяется механизмом договорных отношений, который, по мнению сторонников такой организации уклада, не имеет альтернативы: «Многое из того, что человечество изобрело, кануло в Лету, а договор не только не утратил своего значения, но и становится *единственным условием* (курсив наш. — А.О.) мирного сосуществования людей на планете»⁵⁰. 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»⁵¹. В книге В.П. Бедерхановой фраза «ДОГОВОР СТАНОВИТСЯ ОСНОВОЙ ЖИЗНИ КОЛЛЕКТИВА»⁵² выделена прописными буквами. «Договор — один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство

взаимодействия»⁵³. Авторы сами признают, что *договор есть механизм, т.е. внешний регулятор отношений между равными членами школьного сообщества, а стало быть, демократический уклад следует отнести к механическим сообществам* (по критериям С.Л. Франка).

⁴⁷ Тубельский А.Н. Школа самоопределения // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 77.

⁴⁸ Тубельский А.Н. Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. М.: Эврика, 2003. С. 121.

⁴⁹ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 98.

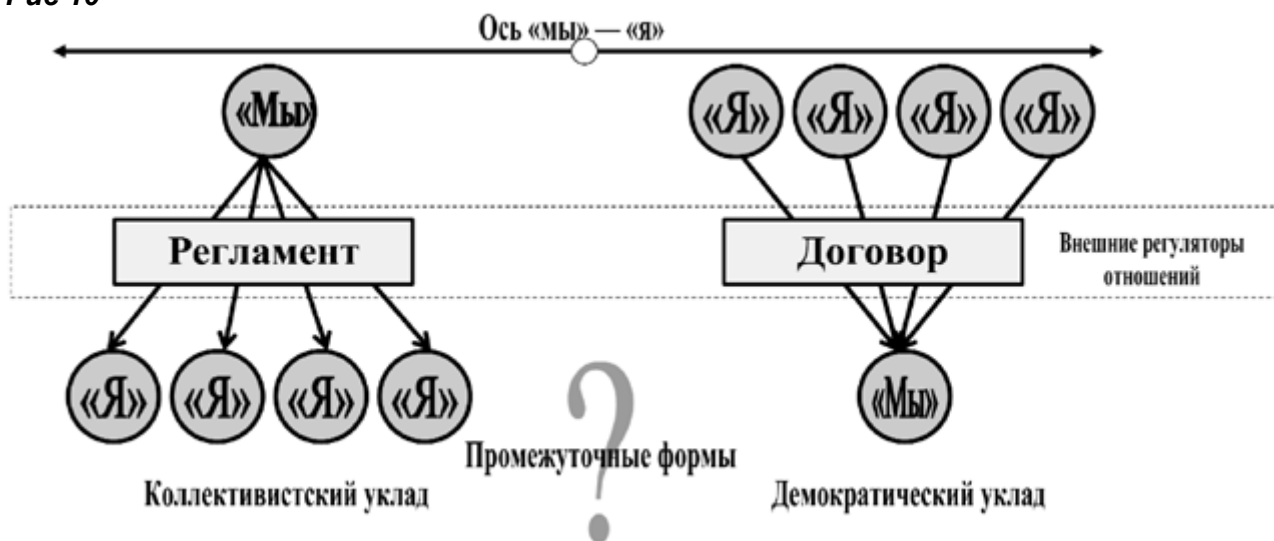
⁵⁰ Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 198.

⁵¹ Там же.

⁵² Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 8.

⁵³ 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 10



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

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

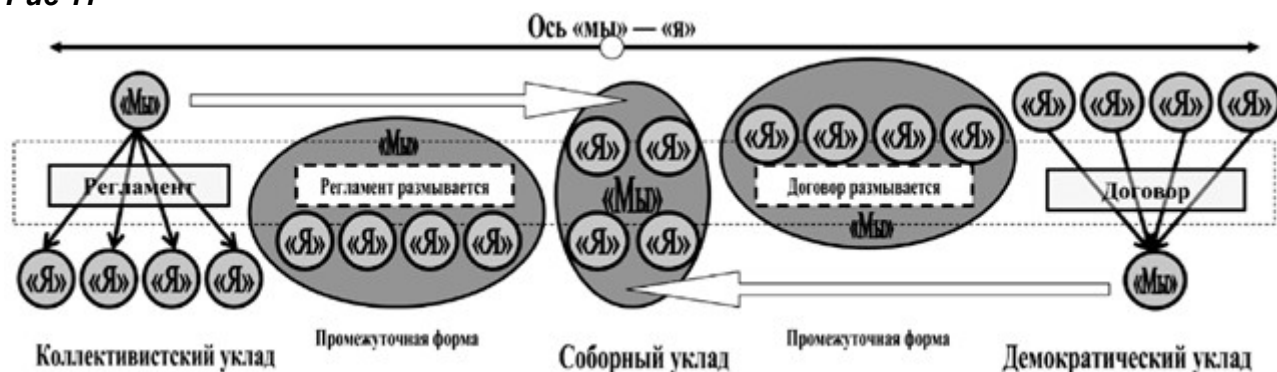
Крайним примером коллективистского уклада могут служить формальные армейские отношения, полностью регламентированные армейским уставом. В образовании они могут складываться в военизированных образовательных учреждениях (суворовских и нахимовских училищах, кадетских корпусах, казачьих школах, исправительных учреждениях и т.п.). Причём такие крайние формально-уставные отношения (подчинения старшему по званию) сохраняются до тех пор, пока между членами этой общности не начнут складываться неформальные («не в службу, а в дружбу»), неуставные (в хорошем смысле этого слова) отношения. Особенно это проявляется в случае, если это подразделение проходит некий путь (в том числе и боевой) совместного проживания трудностей, лишений, невзгод, поражений. Тогда товарищеские отношения плавно переходят в братские. Причём 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 приходится заглядывать в устав. Классический педагогический пример — колония, руководимая А.С. Макаренко.

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

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

Рис 11



Такой тип уклада, следуя терминологии С.Л. Франка, назовём **соборным**. Базисным чувством практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором, является доверие⁵⁴. Серьёзным исследованием феномена доверия является выполненная под нашим руководством работа И.Ф. Аметова⁵⁵, подтвердившего гипотезу В.П. Зинченко о том, что имеется *прямая связь* уровня отношений учащихся к своей школе (от любви до ненависти), уровня состояния, в котором чаще всего находятся учащиеся (от комфорта до тревожности и 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)»⁵⁶. «*Опережающее* (курсив наш. — А.О.) доверие есть основа личностного роста как взрослых,

так и детей»⁵⁷. «Доверие — начальная установка открытости навстречу «другому», создающая предрасположенность к углублению общения»⁵⁸. Равно можно сказать, что регулятором нормальных человеческих отношений является вовсе не толерантность, а любовь его членов друг к другу. А основной формулой таких отношений можно назвать святоотеческий принцип, сформулированный для церковного домостроительства: «Разнообразие в частности, единство в главном и во всём — 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.

⁵⁴ Первыми серьёзными научными исследованиями феномена доверия являются работы: Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. 112 с.; Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Академия, 2000.

⁵⁵ Аметов И.Ф. Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе: Диссертация... канд. пед. наук. Шуя, 2004.

⁵⁶ Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 89–90.

⁵⁷ Ольбинский И.Б. «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. 2001. № 7. С. 9.

⁵⁸ Хоружий С.С. Диптих безмолвия. М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. С. 137.

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 изданием⁵⁹. Мало того, оно легло в основание новых педагогических концепций⁶⁰. Наша концептуальная статья⁶¹ 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»⁶², а не как изначальный *богословский* (точнее, *эклесиологический*) 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»⁶³. И поэтому на начальном этапе становления школьного сообщества соборность «как душа Православия» (прот. Сергей Булгаков) может быть *способом организации* школы, ибо модель соборного единства, основанного на *свободе* каждого члена соборного организма, не позволит вырождаться единству в одинаковость, уничтожающую свободу каждого. Если вдруг это происходит, то «единение в мнениях создаёт секту, школу, партию, которые могут быть сплочены, дисциплинированы и, однако, оставаться столь же удалены от соборности, как и войско, руководимое одной властью и одной волей»⁶⁴. Такое бытие перестает быть, говоря словами В.С. Соловьёва, «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 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»⁶⁵. Чтобы не стать заложниками анархии, деспотизма или сектантства, необходимо подробно рассмотреть основные признаки-атрибуты истинной соборности.

⁵⁹ 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.

⁶⁰ Видгоф В.М. Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 77.

⁶¹ Остапенко А.А. Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых // Школьные технологии. 2000. № 5. С. 22–26.

⁶² 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.

⁶³ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994. С. 25.

⁶⁴ Булгаков С.Н. Соч. В 2-х т. Т. 1. М.: Наука, 1993. С. 441.

⁶⁵ Соловьёв В.С. Соч. В 2-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 395.

Таковыми, по мнению С.С. Хоружего, являются *свобода, органичность, согласие, благодать и любовь*. Такую сумму атрибутов он выводит из одной из формул-определений А.С. Хомякова, согласно которой Соборное Единство есть «единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви»⁶⁶. Остановимся на каждой составляющей отдельно.

⁶⁶ Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867. С. 101.

Не случайно первой А.С. Хомяков поставил *свободу*. Для западного индивидуалистического рационализма свобода, конечно же, несовместима с единством. По Хомякову же, соборность есть «тождество единства и свободы, проявляемое в законе духовной любви». Здесь, на наш взгляд, обретает актуальность давняя дискуссия о том, что есть истинная свобода: свобода *от* или свобода *с(со)*? Когда человек действительно свободен? Когда он, «освобождаясь», *отсекает* или когда *соединяет*, обретая свободу? Для русского соборного сознания эта дилемма решается в пользу свободы *с(со)*. Всякое *отсечение* есть разрыв связи, нарушение единства. *Отсечение* во имя мнимой *свободы* есть процесс самовытеснения 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»⁶⁷. Человек связан, обязан (=свободен) с другим человеком производством ценностей (и в первую очередь духовных).

⁶⁷ Соловьёв В.С. Соч. В 2-х т. Т.1. М.: Мысль, 1990. С.892.

человек ←→ ценность ←→ человек

Чем у человека большее количество лучей отношений заботы (даяния), тем *лучше, лучистее* его внутреннее солнце, ибо «солнце должно быть в человеке — центре космоса, сам человек должен бы быть солнцем мира. <...> А солнце вне человека и человек во тьме»⁶⁸. Солнечный человек — человек производящий, дающий. «Дайте, и дастся Вам» (Лк. 6, 38). «Прозящему у тебя дай и от хотящего занять у тебя не отвращайся» (Мф. 5, 42).

⁶⁸ Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. С. 311.

Свободный человек — это человек, включённый в другого; человек, ежеминутно готовый проявить заботу о другом; человек жертвенный. Максимально проявляется свобода в отношении взаимной любви. Человеческие отношения, освящённые искренней любовью, являются истинно свободными. Свобода есть связь, а не отсечение. «Распространённое заблуждение наших современников понимать свободу как абсолютную независимость человека *от* (курсив наш. — А.О.) 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»⁶⁹.

⁶⁹ Платонов О.Н. Русская цивилизация // Русский вестник. 1993. № 18–20. С.17.

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

Для продвижения по пути к соборному единству необходимо, чтобы каждый школьник хоть в чём-то (индивидуальном, близком ему) был дающим (помогающим, обучающим, строящим и т.д.), и не когда-то, после окончания школы (когда потребность даяния уже атрофирована), а сегодня же. Лишь внутренняя потребность даяния даёт внутреннюю свободу человеку. Взаимная забота есть согласие, есть солидарность. Задача учителя — наладить отношения **взаимоотдачи**, сделать их ежедневной, ежеминутной нормой, сделать их максимально многообразными. **Взаимопонимание**, **взаимопомощь**, **взаимозабота**, **взаимоотдача**, отношение доверия и, в конце концов, **любви** создают органическое свободное единство между людьми, именуемое **созвучием**, **соцветием**, основанное на **сочувствии**, **совести**, **солидарности**. Такое единство соратников и есть первый этап на пути к Соборному Единству, характерной чертой которого есть, как сказал бы К.Н. Леонтьев, «цветущая сложность». «Так что высшая точка развития не только в органических телах, но и вообще в органических явлениях, есть высшая степень сложности, объединённая внутренним деспотическим единством»⁷⁰.

⁷⁰ Леонтьев К.Н. Избранное. М.: Рарогъ, 1993. С. 69.

Люди, а в особенности дети красивы своей неодинаковостью. Непохожесть придаёт особенность, колорит, оригинальность, богатство единству детского коллектива. Красота не в правильности черт (физических и духовных) и не в похожести на эталон или идеал красоты, а в особенности, в «изюминке». Задача учителя — научить ребёнка видеть «изюминку» в другом и находить её в себе, научить ребёнка радоваться особенной красоте другого (а не похожей кукольности) при полном отрицании зависти. Но такое понимание соборности как «определённого принципа собирания множества в единство — принципа связи, принципа соединения»⁷¹ — является лишь первым организационным слоем преобразования. Хотя этот процесс очень длительный и трудный, а может, для сегодняшнего большинства, отравленного безбожием и рознью, насаждением «общечеловеческих» ценностей и странных нелепых «идолов» и «идеалов», и вовсе несбыточный.

⁷¹ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994. С. 25.

Вторым же слоем вхождения в соборность есть духовное вхождение в соборный организм Православия, в живое тело Церкви. Уход от безбожия — это ещё не шаг к соборности, а полшага. Важные полшага, но не решающие. Нынешние школьники уже гораздо меньше отравлены атеистическим «воспитанием», хоть и погружены в атмосферу всеобщего разгула сатанизма. У них нет (и это видно) отторжения и скепсиса при соприкосновении с Церковью. И сегодня очень важно не упустить этот шанс и сделать вместе с учеником и первую, и вторую половины шага.

Достаточно большое философско-богословское отступление нам понадобилось для того, чтобы показать, что соборный тип школьного уклада не может вписываться в простую логику преобладания «мы» или «я». Такой тип уклада парадоксален, антиномичен. О нём Н.А. Нарочницкая пишет так: «За «Я» угадывается, а порой и произносится «Мы». Они живут неслиянно и нераздельно...»⁷² Мало того, он предполагает внутренний источник органичности (а не организации), саморегуляция является имманентным свойством соборного уклада. С.Л. Франк указал признаки соборности. Приведём эти признаки, одновременно экстраполируя их на школьный уклад.

⁷² Нарочницкая Н.А. На стихи Антона Васильева // Васильев А.С. Звезда разлуки. Стихотворения. Поэмы / Предисл. В. Кожина. Послесл. Н. Нарочницкой. М.: Русский мир, 2003. С. 447.

«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»⁷³. Опыт лучших школ, имеющих лицо и имя, показывает, что каждый член этого школьного сообщества является носителем этого лица, каждый человек является ответственным носителем духовного капитала школы.

⁷³ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 60–61.

«2) Соборное единство образует жизненное содержание самой личности. Оно не есть для неё внешняя среда, предметно-воспринимаемая и стоящая в отношении внешнего взаимодействия с личностью. Оно не есть объект отвлечённо-предметного познания и утилитарно-практического отношения, а как бы духовное питание, которым внутренне живёт личность, её богатство, её достояние»⁷⁴. Школьный уклад можно считать соборным, если ученики идут в школе не «на учёбу», а учителя «на работу», а и те и другие — «на жизнь».

⁷⁴ Там же. С. 61.

«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»»⁷⁵. Только школа, имеющая собственное, на других непохожее индивидуальное лицо, способна воспитывать учащихся, обладающих индивидуальностью, непохожестью и колоритом. Безликие ученики есть продукт безликой школы.

⁷⁵ Там же.

«4) Быть может, самое существенное отличие соборности как внутреннего существа от внешнеэмпирического слоя общественности заключается в её сверхвременном единстве, в котором мы находим новый, не учтённый нами доселе момент подлинно реального первичного единства общества»⁷⁶. Школьное единство составляют не только те люди, которые в настоящее время составляют это единство, но и ушедшие из неё (выпустившиеся, уехавшие или даже умершие), а также будущие ученики, чьи родители сегодня ещё сидят за партой. Память и предвидение составляют живую сущность школьной реальности, её традицию и культуру как связь поколений.

⁷⁶ Там же. С. 62.

Соборный школьный уклад составляет живое полноценное внутреннее органическое

единство школы.

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

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

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

Он задохнулся и сел на стул»⁷⁷.

⁷⁷ Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С.С. Невская. М.: ИТРК, 2003. С. 189.

Конечно, Антон Семёнович рисковал, но этот *риск давал надежду, давал шанс* на прорыв духовного роста этого мальчишки. Проще было не рисковать, но тогда бы этот беспризорник снова и снова искал бы пути нового побега. А.С. Макаренко предпочёл «журавля в небе», хотя это могло ему стоить, как минимум, свободы, как максимум, жизни. Поэтому он и велик. Парадоксально, но, говоря о соборном укладе, основывающемся на религиозных догматах, мы приводим в пример великого атеиста Макаренко... А.С. Васильев-Макаренко, внучатый племянник А.С. Макаренко, прадед которого (отец великого Антона Семёновича) Семён Григорьевич был церковным старостой в Белополье (а старостой не мог быть человек неуважаемый или неверующий), пишет: «Антон никогда не был воинствующим безбожником, банальным атеистом, заражённым модным в двадцатом веке духом отрицания, скорее он был типичным правдоискателем, а стало быть, и Богоискателем Бога, понимаемого им по-своему»⁷⁸. Описанные выше пути регламентации и договора являются безрисковыми путями. Если бы Макаренко шёл одним из них или, доверяя, проверял, то Карабанов наверняка бы сбежал.

⁷⁸ Васильев-Макаренко А.С. Господь и Бог Наш Иисус Христос и братья Макаренко. Неопубликованная рукопись.

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»⁷⁹. «Соборность противоположна и <...> авторитарности, и <...> индивидуализму, она означает коммюнитарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости»⁸⁰.

⁷⁹ Трубецкой С.Н. Соч. М.: Мысль, 1994. С. 498.

⁸⁰ Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М.: Наука, 1990. С. 188.

Знаково-символьная реальность школы

Говоря о знаково-символьной реальности (ЗСР), рискнём предположить, 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»⁸¹. *Знаково-символьная* реальность — это те части предметно-пространственной среды и локальной субкультуры отношений, которые наполнены дополнительным смыслом. *Знаково-символьная* реальность, которой «обрастает» школа, становится *значимо-символической* для каждого, кто её создаёт или обживает. Та часть ППС, которая «отошла» в область ЗСР, — это та «утварь», которая обрела дополнительные смыслы, изначально ей не присущие. Эта знаково-символьная «утварь», с одной стороны, представляет собой *сегодняшнюю* значимую реальность (знаки, символы, эмблемы, логотипы, фирменный стиль, школьная форма, школьная пресса, и т.д.), а с другой стороны, это *теторія* 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).

⁸¹ Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч.1. Париж: YMCA-Press, 1927. С. 88.

Сначала разведём понятия «знака» и «символа». Для этого воспользуемся известным подходом, заключающимся в том, что «знак замещает единичный объект, символ же замещает родственную группу (совокупность) взаимосвязанных объектов»⁸². И воспользуемся подходом М. Хейдметса к описанию ППС и смоделируем ту её часть, которая стала знаково-символьной реальностью. На наш взгляд, основываясь на опыте нашего исследования в нескольких базовых сельских школах, она может выглядеть так.

⁸² Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 64.

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

Рис. 12. Структура знаково-символьной реальности предметно-пространственной среды школы



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»⁸³, а «совокупность конкретных традиций определяет самобытность данного сообщества»⁸⁴ (в нашем случае школы). Содержание традиции (в том числе 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»⁸⁵. Объектом, подлежащим описанию, является традиция (школы), а понятийный круг выглядит так: *обычай — ритуал — обряд*. Не вдаваясь в детали рассуждений С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова (их можно прочитать), приведём выкристаллизованную ими сравнительную характеристику⁸⁶ этого понятийного круга.

⁸³ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. С. 13.

⁸⁴ Там же. С. 20.

⁸⁵ Там же. С. 39.

⁸⁶ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. С. 88–89.

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

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

Обычай. Этот фактор рассматривается в единстве с категориями *потребность* — *привычка* — *манера*. «Обычай может возникнуть и сформироваться только как привычка»⁸⁷, а «обычай — это (совместная или совпадающая) привычка множества взаимосвязанных и постоянно общающихся индивидов»⁸⁸. Будучи студентом лучшего в СССР — Полтавского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, руководимого академиком И.А. Зязюном, мы на собственном опыте постигали курс хороших манер. Ректор приучал всех студентов и преподавателей вуза к абсолютной чистоте в аудитории, аккуратности в одежде. Он вёл бескомпромиссную борьбу с аморализмом, отчисляя студентов из вуза за курение и выпивку, ибо был убеждён в несовместимости дурных привычек с учительской профессией. «*Диктатура чистоты, наилучшего санитарного состояния в институтской среде для физического благополучия каждого студента и преподавателя* — моё первое ректорское кредо. Я его взял у А.С. Макаренко. Я его придерживался ежедневно. Я его вводил в сознание каждого студента как неотъемлемую потребность его жизни»⁸⁹. Полезные привычки не возникают сами собой, к ним приучают целенаправленно и ежедневно. Это происходит естественнее через введение школьника в сложившийся обычай как в совместную привычку. Так, полезная привычка ежедневного чтения у ребёнка вырабатывается в среде, где чтение стало обычным (отсюда обычай) делом. Например, в семье.

⁸⁷ Там же. С. 40.

⁸⁸ Там же. С. 42.

⁸⁹ Зязюн И.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ: МАУП, 2000. С. 106–107.

Другим фактором, способствующим закреплению обычая, является манера. «Именно многократность воспроизведения превращает индивидуальную привычку или манеру в обычай»⁹⁰. Есть едва уловимая разница между понятиями «манеры» и «привычки». «Манера — внеситуационна, как бы привязана к самому индивиду, а привычка — к его поведению в той или иной жизненной ситуации»⁹¹. Манеры теснейшим образом связаны с желанием быть модным, поэтому верным педагогическим приёмом формирования традиции через обычай является объявление модным то, что педагогически целесообразно.

⁹⁰ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. С. 46.

⁹¹ Там же.

Сейчас, после «парада вседозволенности», мы уже не удивляемся, когда рядом с какими-нибудь ободранными панками или «бритоголовыми» видим группы аккуратно одетых, подчеркнута вежливых молодых людей. Нам известны молодёжные группы, в которых модным чтением является роман «Как закалялась сталь» или модным является знание святоотеческой литературы. И патриотизм, и ответственность можно сделать модными. И тогда они входят в манеры, а следом и в обычаи.

Ритуал. «Ритуалы относятся не столько к содержанию жизни, сколько к формам её упорядочивания в условиях общества»⁹². Ритуал отличается от обычая тем, что «ритуал — это явление символическое»⁹³. 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»⁹⁴. С таким объяснением трудно не согласиться, его актуальность вряд ли утеряна. Опустите или замените слова «пионерской организации» и вы получите вполне современный текст. Ритуал поднятия флага на флагштоке не изменился, не изменились и его значение и смысл, изменился только цвет флага и смыслы этих цветов. «Ритуал — это фактор сплочения сообщества»⁹⁵.

⁹² Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. С. 63.

⁹³ Там же. С. 61.

⁹⁴ Рейнсон-Правдин А.Н. Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. С. 196.

⁹⁵ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 67.

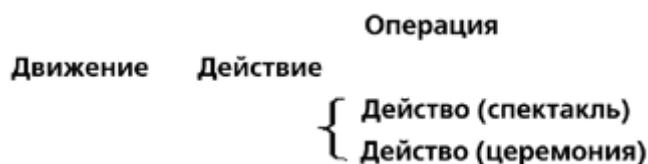
Важнейшими ритуалами являются инициации (метки взросления), предоставляющие человеку новый статус в обществе. Поскольку человек обладает двумя возрастами — хронологическим (паспортным) и социальным, инициации являются символическими переходами из одного возраста в другой. В большинстве обществ до введения паспортизации и других форм фиксирования даты рождения, большинство людей не имели точных знаний о своём хронологическом возрасте, а главную роль в определении уровня взрослости играл социальный статус⁹⁶.

⁹⁶ Касатиков А.А., Остапенко А.А. Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Шпаков А.Э., прот. Алексей Касатиков, Остапенко А.А., Дробышев В.В. Православная культура в современной России. Краснодар: Просвещение-Юг, 2005. С. 148–154.

Обряд. «Обряд — это совокупность ритуалов: каждое действие в составе обряда имеет символическое значение. С этой точки зрения *обряд — это сложный ритуал*»⁹⁷. Его основная функция — «фиксация наиболее важных перемен в жизни индивидов, переход их из прежнего состояния в новое и легальность пребывания их в этом (новом) состоянии»⁹⁸. 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.

⁹⁷ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 81.

⁹⁸ Там же. С. 84.



В приведённой указанными авторами схеме⁹⁹ смысловым вектором является зрелищность. На наш взгляд, действия можно разделить на запланированные и внеплановые.

⁹⁹ Там же. С. 92.

К запланированным традиционным инсценировкам относятся школьные праздники (первого и последнего звонка, день рождения лица, посвящение в старшекласники), к запланированным традиционным церемониям относятся вручение аттестатов, награждения победителей олимпиад и конкурсов, объявление имени учителя и ученика года и т.п. К незапланированным церемониям относятся похороны, которые время от времени случаются среди наших школьных будней. Нам приходится хоронить и учителей, и одноклассников. Эмоциональная насыщенность этих церемоний может сыграть как положительную, так и отрицательную роль в становлении школьного уклада, и поэтому влияние таких событий на школьное сообщество не должно пускаться на самотёк. Однако исследований этой части педагогической реальности практически нет. Особо должна быть поставлена работа с ребёнком, попавшим в ситуацию острого горя.

Особым инструментом создания школьного уклада являются 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).

Несколько слов в качестве заключения. «Миры», в которые «погружён» ученик вместе со всем образовательным процессом, представляют собой единое «вместилище», которое и можно назвать скрытым (неявным) содержанием образования. Оно состоит из предметно-пространственной среды школы, локальной субкультуры отношений в школе (уклада) и знаково-символьной реальности школы. Последняя состоит как из элементов ППС, так и из элементов ЛСО (уклада), обретших символические смыслы. Совокупность этих компонентов, с одной стороны, образует *живую культуру* школы, а с другой стороны — её *живую традицию*.

В разных школах этот культурно-традиционный «слой» разной «плотности». Он может нарастать или «таять», он может быть целостным или лоскутным, в нём может преобладать «обновленчество» или «музейная мемориальность», но именно он и составляет неповторимое «лицо» школы, её имидж и социальный статус. Кроме того, этот фактор является условием динамической стабильности школьной системы, её «разумного» консерватизма.

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.

Рис. 13. Структура скрытого (неявного) содержания образования

