

ПОЛИТИКА ИДЕНТИЧНОСТИ И УКЛАД ШКОЛЫ

(ВТОРАЯ ПУБЛИЧНАЯ ЛЕКЦИЯ НА СТАЖИРОВОЧНОЙ ПЛОЩАДКЕ ДЕПАРТАМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ)

Д. ГРИГОРЬЕВ

КТО ТЫ БУДЕШЬ ТАКОЙ?

Перед школой стоит задача воспитания гражданина. Но если в самой школе ребёнок себя таковым не чувствует, то никаким гражданином он не станет. Размышляя над этим, мы вышли на тему идентификационного подхода. Объясню на примере: человека можно прочесть через набор ролей. Мы приглашали школьников на интервью и спрашивали, чувствуют ли они себя учениками. Как правило, они почти не задумываясь отвечали «да». Но если тот же самый вопрос задать по-другому: «Чувствуешь ли ты себя учеником своих учителей?» — школьник начинает задумываться. Каких учителей он ученик? С кем себя идентифицирует? А с кем нет? И его ответ становится объёмнее. Такой идентификационный подход говорит о человеке гораздо больше, чем стандартный ролевой.

Идентификационный подход показывает реальность немного другой, чем в классическом восприятии. И одним из первых инструментов, которые мы для него разработали, стали базовые идентификационные позиции ребёнка, которые он занимает, когда приходит в школу.

Итак, кем ребёнок чувствует себя в школе?

Он может чувствовать себя **мальчиком (или девочкой)**. Гендерная идентичность ребёнка в школе — большая сложная тема,

далеко выходящая за предмет нашего сегодняшнего разговора. Замечу только, что современный школьный мир преимущественно женский, мальчишкам и юношам в нём сложно.

Ребёнок может ощущать себя в школе **сыном (или дочерью) своих родителей**. В какой ситуации в школе ребёнок точно почувствует себя сыном своих родителей? Например, когда его родителей приглашают в школу. В одной из анкет мальчик написал: «Когда мне ставят двойку, тогда я вспоминаю маму». Идентичность может быть положительной и негативной, но и тогда это тоже идентичность. Плохо, когда у ребёнка её вообще нет.

Другом своих школьных друзей дети чувствуют себя довольно часто, как и **другом своих нешкольных друзей**. Если у ребёнка есть какие-то сильные привязанности вне школы, физически он может находиться на уроках, а мыслями при этом — совсем не в классе. Иногда внешкольная компания для ребёнка настолько значима, что он даже переносит то, что делает с ними, в школу. Эти две позиции укрупняют его идентичность.

Далее идут идентичности, за которые отвечают педагоги. Первая — **ученик своих учителей**. У ребёнка обязательно должны быть учителя, к которым он ощущает причастность. В хорошей школе такие люди





всегда есть. Как минимум достаточно одного такого учителя, для того чтобы ребёнок чувствовал себя в школе сносно.

Следующие идентичности ставят ещё более интересные вопросы. Ощущение себя ребёнком **гражданином школы** — это осознание собственной причастности к школьному сообществу. Такую идентичность давали пионерская и комсомольская организации в их лучших формах, ведь то, какой я ученик, — это одно, а какой я человек в школьном обществе — это другое. Американцы не просто так дают места в университетах для школьных спортсменов. Они понимают, что человек может быть неуспешен в интеллектуализированной учебной деятельности, но успешен в других вещах. Мы же за двадцать лет сузили понимание успешности до победы в олимпиаде и любого другого интеллектуального достижения. В советской школе были варианты успешности: активист, спортсмен, музыкант, организатор и т.д., потому что школа — это не только учебная организация, а класс — это не только учебная группа, но и сообщество людей. И этот потенциал можно использовать. В исследованиях зафиксирован интересный феномен: взрослые про детей думают в экономике вклада («Мы в тебя вложим, а потом пожнем плоды»), а дети живут в экономике дарения («Мне сделали подарок, а я в ответ тоже дарю»). Учитель подарил ребёнку интересное внеурочное мероприятие, а ему стыдно потом на уроке этого педагога отвечать плохо. Такой инструмент работает очень хорошо, потому что накапливает энергию для учения. В хорошей школе не только учатся и учат — там живут.

Ощущение себя **гражданином большого общества** возникает тогда, когда ученик собирает макулатуру, как это было в советские годы, участвует в экологической акции, и это действительно делает твой город чище, в делах милосердия и т. д. В такие моменты благодаря школе ученики чувствуют себя большими, сильными, серьёзными и значимыми. При этом давать им такое ощущение можно очень легко и изящно — через игру, соревнование и подобные им активности.

Наконец, ребёнок в школе чувствует себя **членом своей этнической группы**, особен-

но если он не принадлежит к титульной нации, и **членом своей религиозной группы**. Причём чем старше он становится, тем более осознанной становится эта идентичность.

В ребёнке, как в плавильном тигле, перемешиваются все эти идентичности, и благодаря им мы получаем универсальные инструменты, с помощью которых можем разными непрямыми средствами добиваться важных для нас целей.

ИДЕНТИЧНОСТЬ ШКОЛЬНИКА — «ИЗНАНКА» ОБРАЗОВАНИЯ

Нашим первым инструментом в выявлении школьных идентичностей ребёнка стало анкетирование. Работаем мы с анкетами более пяти лет, и за это время они заметно модернизировались. Первая анкета была очень простая. Мы спрашивали ребят с 7 по 11 классы: чувствуют ли они себя в школе сыном (дочерью) своих родителей, учеником своих учителей и т.д. Если ответ был положительным, то мы просили написать, в каких ситуациях это происходит, если отрицательным, то нужно было попытаться объяснить, почему именно такой ответ был дан. Нам педагогически очень важно было получить от каждого ребёнка ответ, где он переживает ту или иную причастность, и понять, является ли это нашей проблемной зоной или зоной достижений.

По линии «друг своих друзей» они дают ответы довольно легко и с удовольствием. А вот когда речь идёт о линии «ученик своих учителей», тут начинаются сложности, и процент тех, кто действительно себя так ощущает, заметно падает. Первые результаты мы получили в 2012 году после анкетирования учащихся 22 школ в разных крупных городах (см. таблицу 1 и 2).

Мы сделали градацию между школой и классом, поскольку поняли, что ребёнок может идентифицировать себя с классом, а со школой — нет, так как между классами никакой коммуникации не происходит. Самым грустным для меня было то, что с потерей школьных пионерских и комсомольских организаций у детей пропал стимул делать что-то вместе, коммуницировать

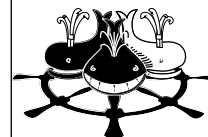


Таблица 1

Исследование школьной идентичности в 22 школах

Идентичность	Переживается (% уч-ся)		Не переживается (% уч-ся)
	позитивно	негативно	
Сын (дочь) своих родителей	40	25	35
Друг своих школьных товарищей	76	9	15
Ученик своих учителей	50	20	30
Гражданин класса	42	13	45

и чувствовать себя членами школьного сообщества. Без этой общественной жизни, с довольно эпизодическими выходами в большое общество, получается, что только каждый десятый из ребят покидал школы с ощущением, что он может что-то сделать в этом обществе.

У нас есть более свежие данные, 2015 года — они чуть получше, по-видимому, потому что многие школы понимают: если для детей не значимы учителя и школа, то в образовательном процессе не будет никакого результата. А вот по показателю «гражданин общества» мы видим рост негативной идентичности: 9% вместо 5%, которые были в 2012 году. Значит, детей втягивают в какие-то общественные акции, а они их не интересуют, не трогают, мотивация не создана.

Это реальная картина той изнанки образования, которая считывается детьми. Конечно, от школы к школе данные очень разнятся. И мы столкнулись с интересным фактом. Допустим, школа неуспешная, в рейтинги не попадает, а причастность детей к школе хорошая. Это связано с тем, что та социальная база, откуда они набирают детей, не даст им учебного результата. Одна учи-

тельница такой школы заметила: «Наша система видит труд только тех, кто сформировал отличника, победителя олимпиады, стобалльника ЕГЭ. А учителя, который превратил двоечника в троечника, она не видит». А ведь это самый тяжёлый труд! И против этого ничего не возразишь, таким школам в существующих системах рейтингования нет места, и это рождает безысходность. А они нас за такое анкетирование благодарили, потому что хотя бы оно давало им понимание, что дети любят их школу.

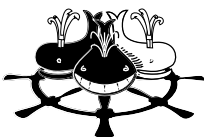
Почему их не любит система? Потому что система хочет видеть абсолютные достижения и только с одной стороны. Во многих европейских и международных рейтингах показатели идентичности есть и они изучаются, потому что на Западе никто не хочет финансировать институты, которые собирают всё лучшее, но сами при этом ни во что не вкладываются. Все хотят чётко понимать, что финансирование идёт на реальную работу. Думаю, что со временем мы до этого тоже дойдём. (Пока же у нас, по признанию Исаака Фрумина из Высшей школы экономики, все 500 школ из общероссийского рейтинга — это школы, в той или иной форме осуществляющие отбор учащихся).

Таблица 2

Исследование школьной идентичности в 22 школах

Идентичность	Переживается (% уч-ся)		Не переживается (% уч-ся)
	позитивно	негативно	
Гражданин школы	24	11	65
Гражданин общества	10	5	85
Член своей этнической группы	30	20	50
Член своей религиозной группы	15	10	75





Кстати, существует немало школ, в которых внешне, имиджево, всё хорошо, учебные результаты детей высокие, а школьная идентичность — низкая. В этом случае мы не ошибёмся, если скажем, что высокие учебные результаты детей — это заслуга не столько школы, сколько семей, репетиторов, иногда — дополнительного образования.

Через диагностику школьной идентичности все эти данные можно объективировать и, соответственно, сделать определённые подвижки. Ещё интереснее было бы посмотреть на идентичность учителей. Может быть получена очень интересная картина, когда дети не причастны к школе, учителя — тоже, а причастна только администрация, которая осуществляет на всех давление. И чаще всего такое отчуждение детей и учителей — это вина управленцев.

УКЛАД ШКОЛЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ

Только тогда, когда школа поддерживает весь набор идентичностей ребёнка и эффективно работает со сферой своей прямой ответственности («ученик своих учителей», «гражданин класса», «гражданин школы», «гражданин общества»), можно сказать, что у школы есть свой *уклад*. Школа, которая хочет, чтобы у её ребят была школьная, а значит и российская, гражданская иден-

тичность, должна найти свой уклад. Это интереснейшая задача — увидеть его и понять, на чём он базируется.

Приведу несколько определений уклада в понимании разных исследователей. Уклад — это:

- стилистика совместной жизни и деятельности взрослых и детей в границах конкретного образовательного пространства (В.И. Слободчиков);
- субкультура отношений, сложившаяся и устоявшаяся в школе (А.А. Остапенко);
- выражение духа, а не буквы школы, её подлинное лицо (А.Н. Тубельский).

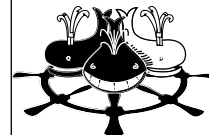
Отмечу на полях, что важно, чтобы в нашем педагогическом языке было как можно больше наших, российских, корневых понятий. К таким относится и уклад — слово понятное и близкое русскому человеку. Люди его чувствуют, даже если не могут объяснить.

Мы соотнесли идентификационные позиции с теми сферами школьной жизни, в которых они могут формироваться, и получили следующие соотношения, приведённые в таблице 3.

Идентичность «ученик своих учителей» формируется в учебном процессе — основном и дополнительном. Есть хорошая фраза, которая раскрывает суть этой идентичности: «Педагогов назначают, а учителей — выбирают». И кого дети выберут в учителя — это большой вопрос.

Таблица 3

	Экспансия социальности в образовании ←		
	Экспансия учебности →		
Идентичность школьника	Ученик своих учителей	Субъект детско-взрослой школьной общности («гражданин школы»)	Гражданин общества
Сфера формирования идентичности в школе	Учебный процесс и дополнительное образование	Общественная среда школы	Внешкольное социальное пространство
	Проращивание в школу задач общественного развития ←		



Идентичность «гражданин школы» формируется в общественной среде школы, то есть выходит за рамки обучения. Это может быть клубная жизнь, школьное самоуправление, школьные события, праздники и т.д. Частью общественной среды школы может быть и её сайт, ведь то, что на нём представлено, во многом отражает школьный уклад. Я знаю одну школу, у которой на сайте очень хороший форум. И примечательно, что на нём все общаются под своими именами, включая администрацию и директора. И на главной странице форума особо подчёркивается, что их интересует реальная, а не виртуальная жизнь и отношение к школе всех участников образовательного процесса.

Позиция «гражданина общества» формируется в социальных акциях и проектах, деятельности в школе детских общественных объединений и организаций, которые выводят учеников во внешкольное социальное пространство.

Все эти три сферы — учебный процесс, общественная среда школы и внешкольное социальное пространство — это сферы формирования школьного уклада. Что принято, а что не принято у нас в отношении учеников и учителей? Какие у нас связи и отношения в общественной среде школы? Кого в нашей школе мы считаем «гражданином школы», а кого — «школьным обывателем»? Как мы строим отношения с другими социальными субъектами и институтами? Кто наши друзья? Кому мы оппонируем? Ответы на эти и подобные им вопросы определяют наш школьный уклад.

Эти три сферы не просто сосуществуют, они активно влияют друг на друга, борются за лидерство или сохранность. Ситуацию, которая происходит в российском образовании в течение последних 15–20 лет, мы назвали *экспансией учебности*. Учебная сфера задавила остальные сферы, которые в некоторых школах оказались сведены к минимуму. Особенно грустно, когда эта учебная сфера — никакая не учебная, а сведена к натаскиванию на ЕГЭ. У Владимира Абрамовича Караковского был замечательный термин — «заурочивание воспитания». Он сетовал, что мы предлагаем детям «урок мужества» вместо создания ситуации, когда ребёнок может

проявить свою мужественность, «урок толерантности» вместо ситуации, когда ребёнок может проявить свою толерантность, и т.д. То есть уроками заменяется реальное социальное действие. Но законы урока таковы, что они по-другому формируют понимание у ребёнка того или иного аспекта жизни. Это не значит, что не бывает хороших «уроков мужества». Но урок всё равно не может дать того, что способна дать реальная ситуация, даже если она смоделирована.

На социальные вызовы, обращённые к ней, школа реагирует в той же учебной логике. Возникает проблема наркотизации — классный руководитель проводит беседу о вреде наркотиков. Дети втягиваются в потребительский образ жизни — отвечаем мероприятием-уроком на тему высокой духовности и нравственности. Такие ответы очевидно не соразмерны вызовам.

Александр Наумович Тубельский отстаивал другой принцип — образование должно быть как можно ближе к реальной жизни, почти совпадать с социализацией. Он считал, что нужно брать практически все из общественной жизни (положительное и проблематичное) и проживать это в школе. В 1990-е он даже позволил ячейке «Русского национального единства», ультранационалистам собираться в школе и был уверен, что справится с ними. Хотя потом признал, что есть силы, с которыми справиться невозможно.

Тесная связь образования и социальной — по-своему интересная, но очень рискованная стратегия. Социальность обладает столь мощным влиянием, что легко подминает под себя и учебность, и общественную жизнь школы. Много сказано о пагубности бюрократизма для школьной жизни, о вреде излишней регламентации, опасностях иерархизма. Однако и школьные выборы, парламенты, республики, президенты, суды и прочее при всей их внешней благополучности нарушают нечто важное в нормальном ходе детско-взрослых отношений. Формализуют и зачастую нивелируют ту разницу, тот зазор, которые необходимы для подлинного диалога детского и взрослого миров. К тому же педагоги должны обладать большим гражданским мужеством и силой, чтобы вместе с учениками в школе жить и дышать социально-





стью. К сожалению, сближение школы (особенно из массового сегмента) с социальной средой очень часто заканчивается *экспансией социальности в образование*.

ШКОЛА КАК СУБЪЕКТ РАЗВИТИЯ МЕСТНОГО СООБЩЕСТВА

Экспансия учебности на общественную жизнь школы, экспансия социальности в образование — это примеры самых распространённых и, к сожалению, не слишком позитивных стратегий формирования школьного уклада. Конечно, возможна ситуация, когда учебность не подменяет и не подавляет другие сферы, а аккуратно прорастает в них. Но учебная реальность массовой школы так сильно зарегламентирована и формализована, что очень редко может служить источником сильных положительных энергий. Ещё сохраняются школы с развитой общественной средой, но её мощности уже не хватает на преобразование школьной учебности и связей школы с обществом.

Главная энергетическая подпитка для школы сегодня — открытый и динамично развивающийся социум. Да, он не весь такой, но даже в самом консервативном местном сообществе есть идеи, люди, организации, институты *развития*. То есть сила, ответственно работающая в настоящем и устремлённая в будущее. Что уж говорить о Москве и других крупных российских городах, где этого сегодня реально немало и школа может при желании к этому ресурсу подсоединиться.

На наш взгляд, для современной школы, ищущей свой уклад, наиболее перспективна стратегия *«проращивания» в образование задач общественного развития*. Причём не вообще, а задач общественного развития того территориального сообщества (муниципалитет, город), куда включена школа. Не копирование социальности, а посильное участие школы в общественных преобразованиях на территории.

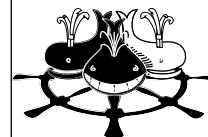
Важно, чтобы школа перестала мыслить себя как осаждённая крепость или, наоборот, как островок счастья. Изоляционизм — это тупик. Окружающий школу мир не станет лучше и добрее, если школа в него не выхо-

дит, если не строит мостики гражданской активности и общественного действия для своих учеников. Это, в том числе, и проверка, чего стоит то, чему мы учим и что воспитываем у детей в школе, будут ли они это использовать в других, нешкольных обстоятельствах.

Часто слышу от педагогов и директоров: «Мы стараемся сделать школу комфортной для учащихся». Это неплохо, но далеко не всё. Во-первых, становление личности включает в себя не только поддержку, но и прохождение испытаний. Должна быть развивающая конфликтность. Не ругань с соседом, а конфликт со своими и чужими стереотипами, предрассудками, заблуждениями. Борьба себя возможного с собой реальным. Во-вторых, современное потребительство успешно освоило уют и комфорт как инструменты манипуляции человеком. Потребительство не давит на личность, а соблазняет, привлекает, убаюкивает. И если школа ставит на комфорт и этим ограничивается, то она готовит, по сути, новых жертв манипуляций. Финансовые пирамиды, тоталитарные секты, психокульты, желтые СМИ и другие мошеннические структуры именно через комфорт вербуют новое «пушечное мясо».

Иммануил Кант сказал: «Взрослеть можно только в юности». Только в этом возрасте есть ресурс, позволяющий стать взрослым человеком. А если время упущено, то человек так и останется на всю жизнь вечным ребёнком или вечным студентом. Вот почему детские психологи сейчас бьют тревогу: исчезает возраст ранней юности, который раньше был связан с выбором профессии, то есть жизненного пути. Сейчас выпускники выбирают не профессию, а вуз. Причём зачастую делается это по родительской подсказке, доверяют родительским сценариям. На самом же деле человек действительно выбирает только то, что он выбирает сам. И выбор — быть гражданином или обывателем — должен подступить к нему вовремя, ещё в школьной жизни.

Как школе участвовать в развитии местного сообщества? Можно через детско-взрослые социально-образовательные проекты. Можно через формы продуктивной коммуникации (переговорные площадки, публичные слушания и т.п.) с другими обще-



ственными субъектами. Можно через социальные акции, инициируемые школой (они не должны быть имитационными и добровольно-принудительными). Можно через деятельность детско-юношеских общественных объединений и организаций (они и называются общественными, потому что у них есть не только внутренние, но и вынесенные в большое общество цели). Наконец, можно создавать детско-взрослые образовательные производства.

Работа в этих формах и технологиях накладывает глубокий отпечаток и на общественную среду школы, и на учебный процесс (основной и дополнительный). Например, социальные проекты становятся источником новых учебных проектов. На уроках появляются не только учебная, но и социальная проблемность. В школьном самоуправлении у детей появляется собственная сфера ответственности, ресурсы для её освоения и возможность настоящего действия. Школьные клубы обрастают социальными связями и отношениями, получают постоянный импульс к развитию (как показывает практика, без внешних партнёров школьные клубы вырождаются в кружки)(см. таблицу 4).

ШКОЛЬНЫЙ УКЛАД И ПОЛИТИКА ИДЕНТИЧНОСТИ

Если участие в развитии местного сообщества даёт школьному укладу внешнюю подпитку, то внутренняя подпитка для укла-

да — это *школьная политика идентичности*. Напомню, что главный проверочный вопрос этой политики следующий: «То, что мы делаем в школе, реально нужно детям? А их родителям? Если нет, тогда давайте остановимся, вернёмся и продумаем какие-то моменты по-другому».

Приведу несколько примеров реализации такой политики.

Сейчас много внимания уделяется теме войны. И мы заметили: как только с ребятами начинаешь говорить об их сверстниках на войне, они все чувствуют и понимают. Однажды я стал свидетелем того, как мальчик на празднике очень хорошо читал стихи про войну, а после Владимир Абрамович Каракровский, наш директор, подзвал его и стал расспрашивать, знает ли тот, что такое доты и всё остальное, о чём он только что прочёл. Оказалось, что мальчик всего этого не понимает — его просто научили повторять нужные эмоции, а реального знания под это не подвели. Каракровский однажды очень отчётливо мне сказал: в педагогике лучше ничего не делать, чем притворяться. Я запомнил это на всю жизнь.

Другой пример — имитация школьного самоуправления. Если у учителей нет понимания ценности самоуправления, откуда оно возьмётся у детей? Важно, чтобы для начала было сформировано учительское самоуправление в школе. В этом случае работает простой принцип: если дети видят, что для педагогов оно ценно и значимо, тогда они

Таблица 4

Запуск школьного Центра социального проектирования		Клубный модуль (клуб + формы дообразования + социальные партнёры клуба)	
↓	↓	↓	↓
Изменения в общественной среде школы	Изменения в учебном процессе школы	Изменения в общественной среде школы	Изменения в учебном процессе школы
Возникновение самоуправляемого сообщества проектировщиков	Развитие учебных проектов и исследований, обслуживающих и сопровождающих социальные проекты	Обновление клубного сообщества, оздоровление школьного самоуправления	Развитие новых форм дополнительного образования в школе

11

Концепции и системы (19–31)





захотят попробовать, насколько это ценно будет и для них. Точно так же — если мы хотим ученического проектирования, давайте начинать с учительских проектов. Только тот, кто сам понял и ощутил вкус проектно-сти, сможет донести его до учеников.

Особенно сильно я всегда переживаю за родителей. Большинство из них, попадая в школу, чувствуют себя контролируемыми и оцениваемыми — на родительских собраниях их даже сажают за парты, как школяров. В лучшем случае, что мы от них можем получить при таком подходе, — это снисходительное спонсорство. А современные передовые концепции образования говорят, что родители могут быть партнёрами и инвесторами. И когда у нас получается создать у родителей партнёрскую и инвестиционную мотивацию, принять их в школе как своих, лучше ситуацию сложно себе представить.

Школьные праздники, концерты, фестивали, конкурсы зачастую превращаются в ярмарку родительского и учительского тщеславия: дорогие костюмы, богатые декорации, написанные профессионалами сценарии, приглашённые тренеры-репетиторы и т.д. Одни это могут себе позволить, другие нет. Начинаются зависть и интриги, снобизм и самоуничижение. Запретом на роскошество и ограничением затрат здесь многого не добьёшься: одни скажут «вы мешаете нам сделать красиво», другие — «вы только подчёркиваете нашу бедность и отсталость». Но нам нужна причастность всех! Как её добиться без ограничительных мер? Оказывается, можно ввести меры стимулирования одновременно креативных и малобюджетных решений, что пусть окончательно не снимает, но всё-таки снижает остроту проблемы.

В наших школах есть потрясающие музеи. Но наши музейщики заиклены на экскурсиях и экспозициях, другой жизни в музее, как правило, нет. Практика показывает, что только когда вокруг музея организуется пространство общения, когда туда кого-то приглашают и что-то обсуждают, музей оживает. Замечательный директор московской школы № 1274 и поэт Семен Рувимович Богуславский

всю жизнь талантливо доказывал, что школе нужен не просто музей, а музей-клуб.

Сегодня мы сосредоточены на огромном количестве профилактик — девиантного поведения, наркозависимости, табакокурения, экстремизма. То есть по сути всё время боремся с пороками. Это порождает у детей защитное сознание и ощущение себя потенциальной жертвой пороков. Вместо этого можно было бы использовать асимметричные педагогические программы, нацеленные на утверждение добродетелей, причастность к созиданию. Например, Антону Семёновичу Макаренко нужно было социализировать детей, которые совершили преступление. Десятки других людей пробовали их «профилактировать» от агрессии, насилия, то есть предлагали симметричный ответ. А Макаренко предложил им практически и рискованно строить новый мир. Он предложил им ту же самую зону риска, только в конструктивном ключе: он начал делать производственные бригады и устраивал между ними соревнования. Ответ оказался асимметричным, непривычным с педагогической точки зрения, но дал отличный результат. Впоследствии Макаренко пришёл к тому, что производство вообще по-иному организует сознание человека.

Примеры можно продолжать. На самом деле, мне важно, чтобы вы начали смотреть на школу как на потрясающе интересное и потенциально значимое *место встречи*:

- детей и взрослых;
- индивидуума и коллектива;
- общества и государства;
- гражданина и страны;
- прошлого и будущего.

Тот, кто работая в школе и достигая поставленных целей, будет переживать работу и цели как лично значимые, как содержание своей жизни — только тот имеет шанс построить школу, значимую для приходящих в неё детей и их родителей. Потому что причастность заразительна. Впрочем, как и равнодушие.