

Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых

Остапенко Андрей Александрович, зам. директора Азовского экспериментального социально-педагогического комплекса, кандидат педагогических наук. Тел. (86166) 5–12–97 (р).

Нас необычайно порадовало то, что в круг понятий новых ценностей образования наконец-то полноправно вошло «старое» понятие СОБОРНОСТИ¹, а также то, что оно легло в основание новых педагогических концепций². Естественно, что в новом педагогическом контексте СОБОРНОСТЬ выступает как «ключевое и объемлющее понятие всей человеческой реальности»³, а не как изначальный богословский (точнее, эклезиологический) принцип. Но необходимо понимать, что лишь в первом (узком) приближении соборность «как душа Православия» (о.Сергий Булгаков) может быть *способом организации школы*. 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»⁴. 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»⁵. Чтобы не стать заложниками анархии, деспотизма или сектантства и избежать их, необходимо чётко представлять себе основные признаки-атрибуты истинной соборности.

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

² См.: Видгоф В.М. Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе / Ред. Н.Б.Крылова. М.: ИПИ, 1995. С. 92–96.

³ Слободчиков В.И. Со=бытийная общность//Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов/Ред. Н.Б. Крылова. М.: ИПИ, 1995.

⁴ Булгаков С.Н. Соч.: В 2 т. Т.1. М.: Наука, 1993. С.441.

⁵ Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т.2. С.131.

Таковыми, по мнению С.С.Хоружего, являются *свобода, органичность, согласие, благодать и любовь*. Такую сумму атрибутов он выводит из одной из хомяковских формул-определений, согласно которой соборное единство есть «единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви»¹. Остановимся на каждой составляющей отдельно.

¹ Хомяков А.С. Собр. соч. Т.2. Прага: Изд. Самарина, 1867. С.101.

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

Свобода *с(со)* предполагает обретение связей, обязанностей. Связь (=обязанность) есть отношение дающего и принимающего. Двусторонняя связь есть процесс обоюдного даяния, процесс взаимной благодарности. **«Отнимите у любого человека всё то, чем он обязан другим, начиная от своих родителей и кончая государством и всемирною историей, и не только от свободы, но и от самого его существования не останется совсем ничего. Отрицать этот факт неизбежной зависимости было бы безумием»¹**. Человек связан, обязан (=свободен) с другим человеком производством ценностей (и в первую очередь духовных).

человек ↔ ценность ↔ человек

¹ Соловьев В.С. Соч.: В 2 т. Т.1. С.892.

Чем у человека большее количество **лучей** отношений заботы (даяния), тем лучше, чище 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»¹**. Солнечный человек — человек производящий, дающий. **«Дайте, и дастся вам»** (Лк. 6, 38) **«Просящему у тебя дай и от хотящего занять у тебя не отвращайся»** (Мф. 5, 42)

¹ 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 (выделено мной. — 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»¹**.

¹ Платонов О.Н. Русская цивилизация // Русский вестник. 1993. № 18–20. С.17.

В издавна существующей системе образования школьник в течение десяти, а теперь и одиннадцати лет находится в условиях потребителя, 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 обу-словленного равенством возраста одноклассников. Это делает зазорным помощь другому («Если он мне помогает — значит, я слабее») и фактически полностью исключает взаимообмен (в том числе знаниями). Школа становится местом, где подросток отучается от заботы о другом, от мысли о даянии. Основой отношений между школьниками, как правило, становятся отнюдь не забота и даяние. А это 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.

Чтобы продвинуться по пути к соборному единству, важно, чтобы каждый школьник хоть в чём-то (индивидуальном, близком ему) был дающим (помогающим, обучающим, строящим, etc.), 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**, превратить их в ежедневную, ежеминутную норму, 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 собор-

ному 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»¹.

¹ 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 схожести с эталоном или идеалом красоты, а в особенности, в «изюминке» Задача учителя — научить ребёнка видеть «изюминку» в другом и находить её в себе, научить ребёнка радоваться особенной красоте другого (а не похожей кукольности) при полном отрицании зависти. «При естественной неодинаковости людей — столь же неизбежной, сколько и желательной, было бы печально, если бы все люди были духовно и физически на одно лицо, тогда и сама множественность людей не имела бы смысла — прямое равенство между ними в их частности или отдельности вовсе не возможно»¹.

¹ Соловьёв В.С. Соч.: В 2 т. Т.1. С.892.

Мы полагаем, что становление личности происходит не путём присвоения культурных ценностей, а путём их созидания. «Культура не есть осуществление нового бытия, она есть осуществление *новых ценностей*»¹ (курсив мой. — А.О.). Давая себе отчёт, что данная позиция вступает в спор с позицией Л.С.Выготского, считавшего, что становление ребёнка есть присвоение культурных норм, мы повторим вопрос, заданный А.М.Лобком на страницах его «Антропологии мифа»: «Да, ребёнок действительно рождается в мир культуры, которая существует до и независимо от него. И что же? Допустим, Выготский прав и собственная биография ребёнка начинается с того, что он только присваивает культуру, которая его окружает. Но ведь эта культура сама была когда-то впервые порождена. <...> Прежде чем культура может быть присвоена, она должна быть впервые сделана»² Поэтому, развивая концепцию со=бытийной общности, мы считаем, что со=бытие есть не присвоение культурных норм, а «порождение культуры впервые»³.

¹ Бердяев Н.А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990. С.164.

² Лобок А.М. Антропология мифа. Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. С.462.

³ Там же.

Подросток должен обязательно создавать ценности, пускай не для культуры вообще, а для тех, кто эти ценности ещё не открыл. Разновозрастность, разноуровневость — это наиболее благоприятные (наиболее соборные) условия для осуществления (производства) ценностей для другого. А производство культурных ценностей есть обязательное условие становления личности. При этом следует заметить, что производство ценностей (как материальных, так и духовных) должно быть постоянно обновляемым. Осуществлённая сегодня ценность завтра уже не волнует, ибо «действительная личность обнаруживает себя тогда и там, когда и где индивид в своих действиях и в продукте своих действий вдруг производит результат, всех других индивидов волнующий, всех других касающийся»¹, а значит, другой, иной, нежели вчера. Интенсивность деятельности по осуществлению ценностей культуры должна быть возрастающей. Если подросток не совершенствуется в способах отдачи, заботы, помощи другим, то он останавливается в своём становлении, ибо «культура есть вообще воплощение интенсивности: «многое» собирается и сосредоточивается (аккумуляция), а затем действует в формах концентраций (интенсивность). Это составляет сущность культуры»².

¹ Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 412.

² Ильин И.А. Путь духовного обновления. М.: Республика, 1993. С. 293.

Таким образом, *ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ* (создание, производство, а не присвоение) *ПОСТОЯННО ОБНОВЛЯЕМЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЛЯ ДРУГИХ* (не обязательно для культуры вообще) *ЕСТЬ УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА*. В этом осуществлении реализуются связи отношений **взаимопомощи**, **взаимоотдачи**, **взаимопонимания**, а значит, *свободы с [со]* (со=бытия), а не *от*, что является реализацией педагогического принципа *соборности*.

Этот подход практически воплощается в разрабатываемой нами образовательной технологии концентрированного обучения. **Под концентрированным обучением мы понимаем специально организованный процесс обучения, предполагающий усвоение учащимися большего количества учебной информации без увеличения учебного времени за счёт большей её систематизации (обобщения, структурирования) и иного (отличного от традиционного) временного режима занятий.** Эта технология имеет различные модели: «погружение» в предмет, или однопредметное «погружение» (М.П.Щетинин), двухпредметная система «погружения» (Е.В.Сковин, С.Д.Месяц, Г.М.Вебер, И.Г. Литвинская), тематическое «погружение» или «погружение» в образ (С.А.Терскова, Е.В.Шубина), эвристическое (метапредметное) «погружение» (А.В.Хуторской), «погружение» в сравнение, или межпредметное «погружение» (А.Н.Тубельский), «погружение» в культуру (Е.Б.Евладова), «погружение» как средство коллективного способа обучения (С.Д.Месяц), выездное «погружение» (А.А.Остапенко, Л.Н.Снегурова) и др. Большинство из перечисленных моделей предполагает, что учащие и учащиеся самостоятельно создают новые образовательные продукты (программы, средства наглядности, компактные схемы-опоры, концепты и т.д.) Обязательные компоненты технологии — групповые и (или) коллективные способы обучения, в основу которых положено *взаимообучение*. Чтобы процесс взаимообучения был успешным, мы создали так называемые кафедры для школьников. Идея создания «кафедр» была почерпнута у П.П.Блонского, предлагавшего при каждой трудовой школе иметь пять студий: физико-математическую, биологическую, социально-историческую, литературно-философскую и философско-географическую¹.

¹ Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2 т. / Под ред. А.В.Петровского. Т. 1. М.: Педагогика, 1979. С. 111.

Одна из задач работы «кафедр» — подготовить учеников-консультантов, которые становились помощниками учителя во время «погружения». Наличие учеников-консультантов позволило включить в систему «погружения» работу под их руководством малых групп, получивших название «экипажей». Сама же работа в таких группах была названа «экипажной работой», или «работой по взаимообучению». В отличие от Бёлль-Ланкастерской системы, где взаимообучение было доминирующей деятельностью, в нашей работе взаимообучение — органичный, но не довлеющий элемент «погружения». Благодаря «кафедре» и взаимообучению ученики, выбравшие любимый предмет, имеют возможность выходить не просто на репродуктивный, но и на творческий уровень познания. Работа «кафедр» предполагает несколько уровней учебной и учебно-методической работы. Вот деление этих уровней с позиции ученика — члена «кафедр по интересу».

«Я учусь»	Репродуктивный уровень
«Я учусь учить»	Уровень постижения методических знаний
«Я учу»	Уровень взаимообучения
«Я учу учить»	Уровень передачи методических знаний

Положительным моментом работы «кафедр» мы считаем и то, что учитель, наблюдая за процессом взаимообучения, имеет возможность выявить педагогически одарённых школьников.

Технология концентрированного обучения удачно сочетается с так называемым **методом проектов**¹. В нашей работе мы практикуем проектную деятельность школьников по

систематизации, сжатию и обобщению отдельных учебных тем и созданию наглядных синтетических концептов, используемых этими же учениками при обучении других. Зачастую наглядные разработки учащих-ся отличаются особой оригинальностью и свежестью решения, что объясняется так называемым феноменом дилетанта.

¹Гузев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь, 1996. С. 79–88.

Особая модель концентрированного обучения — уже упомянутое выездное «погружение», во время которого учащиеся на базе научно-исследовательских учреждений (НИИ, обсерватория, селекционная станция и т.д.) создают образовательные продукты в сотрудничестве с учёными, не имеющими педагогической практики. «Феномен дилетанта» срывает вдвойне. Астроном, не знающий методики преподавания астрономии, но глубоко изучивший астрономию во всех её внутренних органических связях, способен совместно с учениками создать более точный, более системный, более компактный обучающий продукт, нежели это сделает учитель астрономии, владеющий методикой преподавания, а значит, и её стереотипами.

Описанный подход реализуется нами в условиях Азовского экспериментального социально-педагогического комплекса Северского района Краснодарского края с ноября 1994 года¹. В основу работы положена философская концепция русской школы, впервые обнародованная нами на XI Международной конференции по логике, методологии и философии науки в 1995 году².

¹ Лукьянова В.С., Остапенко А.А. Образовательная концепция Азовского экспериментального социально-педагогического комплекса // Управление школой. 1997. № 17.

² Остапенко А.А. Философские основания педагогики русской школы // Логика, методология, философия науки: Материалы XI Международной конференции. Ч.IV. М.; Обнинск: ИФ РАН, 1995. С.107–112.