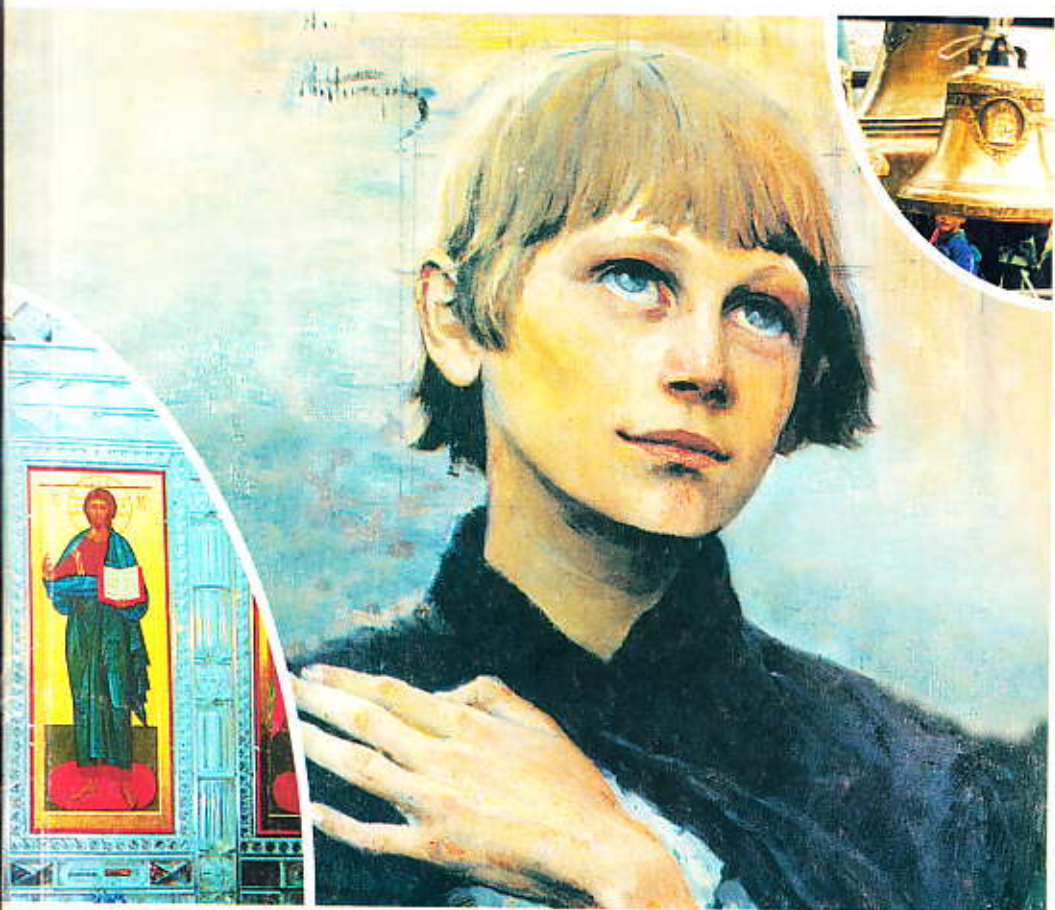


Научно-просветительский журнал

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

4 2003



В НОМЕРЕ:

- Тренеры земные и небесные:
спорт и православие
- Духовная грамматика русского языка:
Алексей Ветухов
- Инок кроткий: религиозно-патриотическая
поэзия Ивана Савина
- Михаил Сперанский: письма к дочери
- Покаяние Гарри Поттера



В непогоду тих



Андрей Остапенко *

Храмовость и соборность как принципы организации школьного уклада

Школа как земное продолжение храма, как его эхо, созвучие, рифма – вот основная мысль статьи краснодарского педагога. Сам постулат «школа отделена от церкви» в его видении абсурден, потому что в корне разрушает естественную близость церкви и школы. Это две сущности, которые созерцают друг друга и всегда находят те точки, где взаимно соприкасаются и возжигаются. Из окна школы всегда должен быть виден церковный купол. А церковь всегда должна стоять не-подалеку от школы. Тогда восстановится прежде нарушенная гармония воспитания человека и течения жизни.

** Заместитель директора Азовского педагогического лицея, кандидат педагогических наук, станица Азовская, Краснодарский край.*

Побывав в одной из сверхкрупных городских школ, я вдруг понял, что привык к тому, что каждое утро, заходя в здание своего небольшого сельского лицея, вижу *горящий камин*, вокруг которого сидят школьники — то старшие, то младшие, а чаще вперемешку. А понял я это, когда, открыв центральную дверь чужой школы, увидел *железную решетку*, закрытую изнутри на замок, и вопросительный взгляд дежурного сотрудника милиции в камуфляже.

Я все понимаю: Северный Кавказ, терроризм, звонки с угрозами, а теперь еще и письма с порошками. Я даже не возмущаюсь, но все же ловлю себя на мысли, что каждое утро родители «сдают» своих чад... за решетку, и, видимо, даже если в этой школе детей будут учить по тем же программам, по тем же учебникам и такие же учителя, какие работают в нашем лицее, то результаты деятельности этих двух школ будут *категорически* разными.

«Детки в клетке» и дети у камина — это разные, как нынче модно говорить, парадигмы.

И.Д. Фрумин в своей книге «Тайны школы» 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 чем же тут дело?

То, о чем мы сейчас говорим, никоим образом не входит в общепринятые компоненты педагогических систем, теорию которых блестяще прописала Н.В.Кузьмина. Согласно ее теории (Кузьмина Н.В. *Понятие педагогической системы и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В.Кузьминой. — Л.: ЛГУ, 1980*) любая педагогическая система состоит из следующих компонентов: а) гностического; б) проектировочного; в) конструктивного; г) коммуникативного; д) организаторского.

То, о чем мы говорим, не составляет ни цели, ни средства, ни содержание образования, но, очевидно, в не меньшей (если не в большей) степени влияет на образовательные результаты.

Любая педагогическая система находится в некоем «вместилище» (пространстве, среде, контексте, укладе, фоне), которое влияет на саму систему, а может, зачастую является решающим в ее деятельности.

Для анализа этого «вместилища» воспользуемся мнением академика В.С.Мухиной о том, что «каждый отдельный человек, появившись на свет, входит в заданные условия... Ребенок постепенно входит в пространства: а) предметного (рукотворного) мира; б) образно-знаковых систем; в) природы; г) социальное пространство непосредственных отношений людей» (Мухина В.С. *Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности*. — 1997. — № 1. — С. 12).

По всей видимости, все эти миры **иерархически связаны**, целны, а расчленяются нами на модели лишь для удобства описания.

Согласимся с отцом Павлом Флоренским в том, что «в действительности нет ни пространства, ни реальности, — нет, следовательно, также вещей и среды. Все эти образования суть только вспомогательные приемы мышления и потому, само собою понятно, они могут и должны быть пластичными, чтобы представить возможность мысли всякий раз достаточно тонко приспособиться к той части действительности, которая в данном случае представляет собой предмет особого внимания... Мысленная модель действительности, в живом мышлении, всегда сшивалась и продолжает сшиваться из отдельных лоскутов, аналитически продолжающих друг друга, но между собою вовсе не тождественных» (Флоренский П.А. *Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведе-*

ниях. — М.: Прогресс, 1993. — С. 3 — 5).

Следуя П.А.Флоренскому, попробуем «сшить» «миры», вычлененные В.С.Мухиной, в некое единое «вместилище» для педагогической системы, проанализировав каждый из них.

Мир природы и предметный мир, «**тварь**» и «**утварь**» составляют единую цельную предметно-пространственную среду (ППС). Она состоит как бы из внешней и внутренней составляющих, «твари» и «утвари», определяя, вслед за В.И.Далем, тварь как «творенье, божеское создание», а утварь как «все движимое в жилище, в доме».

Человек (и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью». Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворенное человеком.

«Бог окликает человека как **Отец**. Вещь окликает его как **дитя**, нуждающееся в отце» (Топоров В.Н. *Миф. Ритуал. Символ*. — М.: Прогресс, 1995. — С. 33).

Человек комфортно чувствует себя тогда, когда он находится в предметно-пространственной среде, обжитой им, тогда, когда он **обжил окружающую «тварь» и одухотворил окружающую «утварь»**. «Утварь — это действительно живое (тварь), одушевленное, порожденное, сделанное и обыгранное человеком, его собственное и неотъемлемое» (Зинченко В.П. *Психология доверия*. — Самара: СамГПУ, 1998. — С. 58).

Человек гораздо *легче обживает тварь* (природу, его окружающую), чем «утварь», созданную кем-то. Уходя в лес, мы не чувствуем себя гостем, а заходя к соседу, мы не можем чувствовать себя дома (в лучшем случае, «как дома»). Поэтому, говоря о предметно-пространственной среде школы как о важной составляющей части ее уклада, необходимо, с одной стороны, создавать условия **взаимного приближения школы и природы** (вспомнил «зеленый» класс во дворе школы В.А.Сухомлин-

ского) как изначально комфортной среды (чрево Природы-матери, тварь и Человек как со-творение). С другой стороны, следует помнить, что «утварь» обживается, о-сваивается и становится частью духовного о-духо-творенного пространства.

Но о-своение происходит, видимо, не путем пассивной притирки, а путем активного обживания, персонализации.

Наиболее активно о-своение *происходит* путем совместного (учениками и учителями) создания локальных комфортных пространств, наполненных символической вещностью. И ученик, и учитель должен иметь возможность «продлить» себя в «своем», обжитом пространстве школы, у него должен быть «свой уголок», где он может (имеет право) создавать свой уют. В противном случае школа становится «чужой», социальная установка отчуждения становится доминирующей, учитель и ученик приходят сюда отбывать каждый свою повинность. «Предметная среда, которая как бы социализируется и одушевляется в совместной деятельности ребенка и взрослого, становится партнером ребенка по деятельности» (Зинченко В.П. *Образ и деятельность* — М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — С. 353).

Предметно-пространственная среда характеризуется в первую очередь стилем. Он может быть, условно говоря, «казенным» или «домашним», «строгим» или «свободным». В зависимости от этого находящийся в школе (и ребенок, и взрослый) будет либо внутренне подсознательно подтягиваться и сосредотачиваться, либо расслаживаться и расслабляться.

Стиль, который мы считаем *оптимальным* для предметно-пространственной среды школы, мы условно договорились называть **храмовым**. Под **храмовостью** мы понимаем такой стиль предметно-пространственной среды

школы, который в максимальной степени **способствует внутренней сосредоточенности ребенка и максимально направлен к его индивидуальности**.

Так же как, по мнению отца Павла Флоренского, «храмовое действо является синтезом искусств» (Флоренский П.А. *Иконостас. Избр. тр. по искусству*. — СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. — С. 299), так, по нашему мнению, храмовость предметно-пространственной среды школы является собой **стилистическую цельность элементов среды**, традиционную для облачения храма или той части дома, который служит домашней церковью.

Опыт показывает, что созданию состояния храмовости в школе способствуют наличие в интерьере **икон, витражей** (создающих световую гамму), **камина** (создающего особое состояние воздуха), **горящих свечей, специального музыкального оформления** 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 ведет к искажению как целого, так и отдельных частей» (Там же. — С. 299 — 300).

Переходя к вопросу локальной субкультуры отношений (ЛСО), можно выделить широкий спектр состояний и установок, характеризующих школьные отношения. В одну школу дети бегут с удовольствием, в другую — их не загонишь; одних учителей любят и обожают, других — тихо ненавидят; в одной школе принято списывать, в другой — нет; к одному учителю «можно» опаздывать, к другому — нет; к одному директору «вызывают на ковер», к другому приглашают посоветоваться. Но большинство этих состояний, отношений и установок, на наш взгляд, являются производными от базисного формообразующего чувства доверия/недоверия, т.к. именно это чувство «способно порождать многие

другие чувства (от любви до ненависти), состояния (от комфорта до стресса и фрустрации), социальные установки (от приятия до отторжения)» (Зинченко В.П. *Цит. соч.* — С. 89–90).

Анкетный опрос около 750 учащихся трех образовательных учреждений (Азовский педлицей, экспериментальная школа № 16 пос. Ильского и Краснодарский машиностроительный техникум), проведенный осенью 2001 года совместно с Д.С.Ткач и И.Ф.Аметовым, подтверждает гипотезу В.П.Зинченко: 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. Мы не готовы утверждать, что первые два параметра (отношения и состояние) зависят от третьего — доверия/недоверия (может быть, все три зависят от какого-то четвертого), но то, что эта связь есть, сомневаться не приходится, ибо разброс показателей составляет не более 4%.

«Опережающее доверие есть основа личностного роста как взрослых, так и детей» (Ольбинский И.Б. «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. — 2001. — №7. — С. 9)

Типы общественных отношений блестяще прописаны С.Л. Франком (Франк С. Л. *Духовные основы общества.* — М.: Республика, 1992. — С. 511).

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. Последние отношения С.Л. Франк и называет «**соборными**».

Базисным чувством практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором, является доверие. Равно можно сказать, что ре-

гулятором этого общества является любовь его членов друг к другу. А основным лозунгом можно назвать **святоотеческий принцип**, сформулированный для церковного домостроительства: *«разнообразие в частности, единство в главном, и во всем — любовь»*. Действительно, доверие и любовь неразрывно связаны друг с другом. Мы доверяем тому, кого любим, равно как и любим того, кому можно доверять. Отсутствие доверия разрушает любовь, а доверие предшествует любви.

Принципом организации внутренней органической локальной субкультуры отношений школы мы считаем **принцип соборности**.

Говоря о знаково-символьной реальности (ЗСР), рискуем предположить, что она представляет собой не что иное, как части первых двух «миров» (ППС и ЛСО), но части уже *персонализированные и наполненные смыслом*. Глядя на знак креста, одни увидят в нем 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 подается знак о смысле. Символ есть мост между двумя мирами» (Бердяев Н.А. *Философия свободного духа. Ч.1* — Париж: YMCA-Press, 1927. — С. 88).

Знаково-символьная реальность — это те части предметно-пространственной среды и локальной субкультуры отношений, которые *наполнены смыслом*. Знаково-символьная реальность, которой «обрастает» школа, становится значимо-символической для каждого, кто ее создает или обживает. Та часть ППС, которая «отошла» в область ЗСР, — это та «утварь», которая *обрела дополнительные смыслы*, изначально ей не присущие. «Это — стул, на нем сидят», и этот стул превращается в «стул, за которым сидел...» Эта знаково-символьная «утварь», с одной

стороны, представляет собой **сегодняшнюю значимую реальность** (знаки, символы, эмблемы, логотипы, фирменный стиль, школьная форма, школьная пресса, etc.), а с другой стороны, это *memoria* школы (школьный музей, стенды с именами медалистов школы и прочие атрибуты материально зафиксированной истории школы). Эта утварь *может быть живой* (если к ней обращаются и она значима), а *может быть мертвой*. (Я видел кадетов, гордящихся своей военной формой, и видел ПТУшников, которые стесняются своей формы.)

Та часть ЛСО, которая «отошла» в ЗСР, **составляет живую традицию и**

живую культуру школы (ритуалы, обряды, инициации, этикет, правила, законы, etc.).

Таким образом, «миры», в которые «погружен» ученик вместе с педагогической системой школы, представляют собой единое «вместилище», которое и можно назвать **укладом школы**.

И устроен этот уклад должен быть, на наш взгляд, **на принципах храмовости и соборности**, способствующих раскрытию *внутренней свободы человека и его сосредоточенности*. Такие педагогические условия способствуют образованию ребенка как процессу *восстановления* в нем (в том числе и его свободной волей) **образа Божия**.