

Издательский дом «Первое сентября»
представляет газету

«ПЕРВОЕ СЕНТЯБРЯ»

Выходит 2 раза в месяц на 24 страницах формата А3.

В розничную торговлю газета не поступает,

распространяется только по подписке

Подписаться на газету «Первое сентября»



можно в любом почтовом отделении России по двум
подписным каталогам на выбор. По каталогу агентства
«Роспечать» подписные индексы в разделе «Газеты»:

32024 (для индивидуальных подписчиков),

32586 (для предприятий и организаций).

По каталогу Российской прессы «Почта России»
подписные индексы:

79118 (для индивидуальных подписчиков),

79587 (для предприятий и организаций).

При подписке на 6 месяцев вы получите
три выпуска Библиотечки «Первое сентября»
серии «Воспитание. Образование. Педагогика»

Газета посвящена общепедагогическим и дискуссионным
проблемам образования. Читатель сможет узнать,
как использовать новые педагогические технологии, грамотно
работать с классом и отдельным учеником, строить отношения
с родителями. На страницах газеты равно представлены
и мнения специалистов, и опыт практиков. В каждом номере –
обзор педагогических исследований, информация о конференциях,
конкурсах, семинарах для учителей, о новинках педагогической
литературы.

ISBN 978-5-9667-0741-5



Брошюры ИД «Первое сентября»

можно получить по почте, оформив заказ:

- в интернет-магазине <http://bookshop.1september.ru>
- по электронной почте podpiska@1september.ru
- по тел. (499) 249-4758

Библиотечка «Первое сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика», №29

Английский язык

Библиотека в школе

Биология

География

Дошкольное образование

Здоровье детей

Информатика

Воспитание
Образование
Педагогика

№29

Искусство

История

Классное руководство

Литература

Математика

Начальная школа

Немецкий язык

Русский язык

Спорт в школе

Управление школой

Физика

Французский язык

Химия

Школьный психолог

АНДРЕЙ ОСТАПЕНКО



Уклад школы: педагогический анализ

Из чего складывается
школьная воспитательная
среда?

БИБЛИОТЕЧКА «ПЕРВОГО СЕНТЯБРЯ»
Серия «Воспитание. Образование. Педагогика»
Выпуск 29

Андрей Остапенко

**УКЛАД ШКОЛЫ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

**Из чего складывается школьная
воспитательная среда?**

Москва
Чистые пруды
2010

УДК 371
ББК 74.200
О-79

Общая редакция серии «Воспитание. Образование. Педагогика»: *М.Н. Сарпан*

Автор брошюры – *Андрей Александрович Остапенко*, доктор педагогических наук, действительный член Российской академии социальных наук, старший научный сотрудник Федерального института развития образования.

Остапенко А.

О-79 Уклад школы: педагогический анализ : Из чего складывается школьная воспитательная среда? / Андрей Остапенко. – М. : Чистые пруды, 2010. – 32 с. : ил. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 29).

ISBN 978-5-9667-0741-5

В брошюре раскрывается зависимость образовательных результатов от особенностей уклада школы. На материале многочисленных исследований автор показывает, каким образом эффективность работы педагогов связана с наличием у детей возможностей для «оживления» школьного пространства, со сложившейся в школе культурой отношений, а также со школьными обычаями, обрядами и ритуалами. При этом обнаруживается множество тонких закономерностей и нюансов, которые важно учитывать при организации образовательного процесса.

УДК 371
ББК 74.200

Учебное издание

ОСТАПЕНКО Андрей Александрович

УКЛАД ШКОЛЫ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Из чего складывается школьная воспитательная среда?

Редактор *А.С. Русаков*

Корректоры *Е.М. Литвиненко, Т.В. Козлова*

Компьютерная верстка *Е.В. Князева*

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–19078 от 08.12.2004 г.

Подписано в печать 24.06.2010

Формат 60х90/16. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Печ. л. 2,0.

ООО «Чистые пруды», ул. Киевская, д. 24, Москва, 121165

Тел. (495) 249-28-77, <http://www.1september.ru>

Отпечатано в филиале ГУП МО «КТ» «Раменская типография». Московская обл., г. Раменское, Сафоновский пр., д. 1. Тел. (496) 46-393-65 Заказ №1240 Тираж 13300

ISBN 978-5-9667-0741-5

© ООО «Чистые пруды», 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Напутствие читателю	4
Введение	5
Структура «скрытой» педагогической реальности	5
Предметно-пространственная среда (ППС) школы	7
Школьный уклад как локальная субкультура отношений (ЛСО) школы	12
Символьно-знаковая реальность (СЗР) школы	25
Заключение	30

НАПУТСТВИЕ ЧИТАТЕЛЮ

В брошюре психолога Андрея Остапенко представлен альтернативный подход к чрезвычайно сложному и важному с точки зрения педагогики феномену школьного уклада. Наряду с двумя наиболее известными типами школьных укладов, которые в педагогической литературе часто определяются как коллективистский и демократический, автор выделяет особый, третий тип. Андрей Остапенко назвал его соборным. Особенность соборного уклада в том, что главным регулятором «человеческих отношений здесь выступает не договор, не устав и не толерантность людей друг к другу, а взаимное доверие, забота и любовь».

Автор описывает «механизмы» взращивания соборного уклада и предупреждает, что это крайне трудный, рискованный, чреватый многими ошибками путь, в отличие от надежных и проверенных путей «внешнего регулирования». Но для тех педагогов, которые стремятся ставить высокие цели, этот путь, возможно, самый привлекательный. Надеемся, что книжка Андрея Остапенко поможет им в этом.

Введение

Зачастую внешне сходные по своим компонентам образовательные системы дают различные (даже противоположные) результаты. А все дело в том, что учебный процесс происходит не в «безвоздушном» пространстве, а в *некоторых* – в *каждом* случае *уникальных* – *условиях*, которые не могут не влиять на результаты этого процесса. Процесс происходит в некоем образовательном пространстве.

Всем 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? Попробуем разобраться.

Структура «скрытой» педагогической реальности

Эффективность педагогической системы и образовательного процесса зависит не только от **явных** компонентов педагогической системы (целей, содержания, средств, учеников, педагогов) или их слаженности, но и от **неявных** (скрытых) факторов. «**Скрытой реальностью** (hidden curriculum) мы называем некоторое 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»¹. Поскольку в отечественной педагогической науке этот вопрос недостаточно исследован, то и термин не является устоявшимся. В.А.Сухомлинский определяет его как «фон»², И.Д. Фрумин склоняется к термину «контекст»³, А.Н.Тубельский вводит понятие «уклад»⁴. Наиболее основательное исследование этого феномена – это упомянутая работа И.Д.Фрумина, сформулировавшего идею многослойности педагогического контекста, который «важен для нее не только и не столько как полное описание многослойной реальности, сколько как возможность выделить неявные, но существенные условия решения <...> педагогических задач»⁵.

На наш взгляд, исследование И.Д.Фрумина было бы менее фрагментарным, если воспользоваться теорией исторически обусловленных реальностей существования человека академика В.С.Мухиной. Напомним, что, согласно ее теории, «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»⁶. «Это

¹ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. – Красноярск: КГУ, 1999. – С. 32.

² Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. – М.: Просвещение, 1982. – С. 138.

³ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. – Красноярск: КГУ, 1999. – С. 15.

⁴ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. – 2000. – № 1. – С. 57.

⁵ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. – Красноярск: КГУ, 1999. – С. 15.

⁶ Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. – 1997. – № 1. – С. 12.

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 детства⁷. Думаем, что совершенно правомерно вслед за В.И.Слободчиковым эту пятую, внутреннюю, реальность назвать «субъективной». Изобразим это схематически:



Рис. 1. Исторически обусловленные реальности существования и развития человека (по В.С. Мухиной)

Все эти миры-реальности неравнозначны, иерархичны и целны, а расчленяются нами на модели лишь для удобства описания. Согласимся с П.А.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»⁸. Следуя П.А.Флоренскому, попробуем «сшить» «реальности», вычлененные В.С. Мухиной, в некое единое «вместилище» для педагогической системы, проанализировав каждую из реальностей. Следуя логике В.И.Несмелова и В.И.Слободчикова, четыре внешние реальности назовем «объективными»: «Объективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира»⁹.

⁷ Мухина В.С. Близнецы. — М.: Народное образование, 1997. — С. 571.

⁸ Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-образительных произведениях. — М.: Прогресс, 1993. — С. 3–5.

⁹ Рябикова З.И. Психология среды (от обзора теоретических направлений к конкретному исследованию) // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикова. — Краснодар: КубГУ, 2000. — С.15.

Мы полагаем, что педагогическая система как реальность антропная находится под влиянием тех же четырех объективных реальностей, и именно они являются тем самым «вместилищем», которое формирует (придает форму) педагогическую систему. Реальность природы («тварь») и реальность предметного мира («утварь») составляют единую цельную предметно-пространственную среду (ППС). Реальность социального пространства для педагогики назовем локальной субкультурой отношений (ЛСО). А реальность образно-знаковых систем назовем символично-знаковой реальностью (СЗР), помня, что она включает в себя те элементы ППС и социального пространства, в которых видится дополнительный смысл.

Предметно-пространственная среда (ППС) школы

Она состоит из внешней и внутренней составляющих, «твари» и «утвари». Определим вслед за В.И.Далем тварь как «творенье, Божеское создание»¹⁰, а утварь как «все движимое в жилище, в доме»¹¹. Человек (и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью».

Человек есть часть природы. Человек комфортно чувствует себя тогда, когда находится в предметно-пространственной среде, обжитой им, и 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»¹². 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 (вспомнился «зеленый» класс во дворе школы В.А.Сухомлинского) 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.

За обоснованием этих педагогических выводов обратимся к проксемике как отрасли психологии, которая, по мнению одного из ее основателей, Э.Холла, изучает то, «каким образом человек бессознательно структурирует свое микропространство через расстояния с другим человеком при повседневных взаимодействиях, через организацию пространства в его домах и в общественных зданиях

¹⁰ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. — М.: Прогресс-Универс, 1994. — С.733.

¹¹ Там же. — С. 1090.

¹² Зинченко В.П. Психология доверия. — Самара: СамГПУ, 1998. — С. 58.

и, наконец, в планировке городов»¹³. Употребленное нами понятие «персонализация» в проксемике трактуется вполне конкретно. «Персонализация – процесс создания “своей” территории, который заключается в “оличивании” некоторого ближайшего окружения, проекции личности на территорию, с помощью чего достигается *уверенность и защищенность*»¹⁴ (курсив мой. – А.О.). М.Хейдметс, анализируя исследования по психологии среды, приводит взаимодополняющие определения персонализации среды разных авторов: «Это возможность оставить свой индивидуальный отпечаток на свое 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, свое (Bartholomew)»¹⁵. И далее он приводит определения Ирвина Алтмана: «Персонализируя среду, человек ставит свой индивидуальный отпечаток на нее, информирует других, где его место начинается и кончается, а также представляет миру свои ценности и убеждения. Персонализация среды позволяет человеку отличаться от других, она является основой чувства уникальности и идентичности»¹⁶.

Вернемся к педагогике. Мы выявили, что наиболее активно «своеение» происходит путем совместного (учениками и учителями) создания *локальных комфортных пространств*, наполненных символической вещностью. И ученик, и учитель должны иметь возможность «продлить» себя в «своем», обжитом пространстве школы, у них должен быть «свой уголок», где они могут (имеют право) создавать свой уют. «Предметная среда, которая как бы социализируется и одушевляется в совместной деятельности ребенка и взрослого, становится партнером ребенка по деятельности»¹⁷. Индивидуальное пространство – это «физическое “пространство” с невидимыми границами, окружающее человека и которое повсюду сопровождает его»¹⁸. 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. Уже упомянутый нами М.Хейдметс со ссылкой на авторитеты в об-

¹³ Hall E. A System of Notation of Proxemic Behavior // Amer. Anthropologist. – 1963. – V. 65. – P. 1003.

¹⁴ Филимонов Ю. Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар: КубГУ, 2000. – С. 47..

¹⁵ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар: КубГУ, 2000. – С. 68.

¹⁶ Там же. – С. 69.

¹⁷ Зинченко В.П. Образ и деятельность. – М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С. 353.

¹⁸ Altman I., Chemers M. Culture and Environment Advances the Theory and Research. Vol. 1. – N.Y., 1977. – P. 102.

ласти проксемики указывает, что отсутствие возможностей для персонализации «приводит к отчуждению человека от среды, вызывает пренебрежительное отношение к последней и «деперсонализацию» человека (Lawton, Vaill, Gill)»¹⁹. Он же указывает, что для того, чтобы ввести типологию форм персонализированной среды (ПС), необходимо ввести «некоторые исходные разделения:

- 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, можно получить восемь видов ПС»²⁰.

Экстраполируем этот прием на предметно-пространственную среду школы, наполним эту трехмерную матрицу элементами школьной ППС (рис. 2).



Рис. 2. Виды персонализированной школьной среды

¹⁹ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар: КубГУ, 2000. – С. 72.

²⁰ Там же. – С. 95–96.

М. Хейдметс приводит двухосную структуру персонализированных мест (ПМ) человека. Первая ось – «центр–периферия» (ядро персонализации – менее значимые сферы и объекты), вторая – ось социальной включенности²¹. Схематически это выглядит так (рис. 3).



Рис. 3. Структура персонализированных мест человека, проживающего в городе (по М. Хейдметсу)

Повторим экстраполяцию идей М.Хейдметса, но теперь для представленной выше структуры персонализированных мест человека. Поскольку наше исследование проводилось в основном в условиях сельских и поселковых школ, одновременно проведем коррективу структуры для сельских условий и совместим школьную и домашнюю структуры школьника (рис. 4).

Вспомним основную закономерность проксемики: наличие «персонального пространства» (термин Р. Зоммера) дает человеку состояния *уверенности* и *защищенности*. Типичные отклонения от этой нормы таковы²²: а) «человек без среды»; б) «среда без человека»; в) «непоследовательность субъектной структуры общности (странное соседство)».

Наше исследование свидетельствует, что наиболее распространенная причина *первого нарушения* – кабинетная система организации учебного процесса в школе. Уровень отчуждения ученика от школы прямо зависит от уровня ее четкости и отлаженности. *Чем больше ученик «бродит» в течение дня 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. Фактор, снижающий это состояние временности и отчужденности, – переход школы в

²¹ Там же. – С. 97.

²² Там же. – С. 105.



Рис. 4. Структура персонализированных мест школьника, проживающего в селе

режим концентрированного обучения с основной моделью недельного однопредметного «погружения». Однопредметное недельное «погружение» позволяет и ученику, и учителю иметь хотя бы в течение недели постоянное рабочее место.

Порожденное кабинетной системой нарушение закономерностей проксемики чаще всего усугубляется отсутствием обязательных элементов персонального пространства ученика. Его главным элементом в школе должно быть *персональное рабочее место учащегося*. Но персональный у него, увы, только портфель и его содержимое. Все остальное в школе чаще всего «общее», «всехнее», а стало быть, «ничейное».

Ситуация осложняется, если такого рабочего места у него нет и дома. «Невозможность персонализации среды сопровождается увеличением числа конфликтов и несогласованности в действиях»²³.

Второе нарушение закономерностей проксемики – наличие «ничейных», «бесхозных» и, как правило, запущенных территорий. Это территории, на которые хоть и «ступала нога человека», но они остались необжитыми. Их не персонализировали, хоть и «наследовали». Таковыми могут считаться не только умывальники, туалеты, коридоры, но и зачастую учебные кабинеты и аудитории, в которых учащийся чувствует себя скорее «пассажиrom», временно, вынужденно находящимся в зале ожидания душевного вокзала. Опыт свидетельствует, что школьники, особенно старшеклассники, с энтузиазмом берутся за обживание (персонализацию) «запущенных территорий» при условии, что эта территория станет их постоянным местом встреч и уединений. И тогда сами

²³ Там же. – С. 88.

собой эти пространства становятся чистыми, наполняются зеленью цветов и естественным образом в них поддерживается порядок.

Третье нарушение закономерности личности – наличие «непоследовательной субъектной структуры общности», так называемого «странного соседства». Одно из его проявлений – близкое территориальное расположение параллельных классов. Дело в том, что формальное равенство (а в нашем случае – равенство возраста учащихся) – источник невольного сравнения, конкурентности, которая неизбежно приводит к ухудшению межличностных (и межклассных) отношений, к розни. В результате нашего исследования мы убедились, что в тех школах, где территориально сконцентрированы дети одного возраста, высок уровень отчуждения. Оторванность от главных событий школы отражается на учащихся младших классов, особенно в том случае, если их учебные комнаты расположены в отдельном здании или на отдельном этаже. Они продолжают оставаться «маленькими», а резкий переход в здание или на этаж для старших школьников сопровождается дополнительными конфликтами и трудностями адаптации. *Если в школе нет разновозрастного внеурочного общения, то она гораздо менее управляема, в ней преобладает формальный отчуждающий стиль межличностных отношений.* Особенно это заметно в огромных школах, где несколько параллельных классов занимают одно крыло или один этаж здания.

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 расхолаживаться и расслабляться. Опыт показывает, что созданию состояния уюта в школе способствуют наличие в интерьере витражей (создающих световую гамму), камина (создающего особое состояние воздуха), 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 ведет к искажению как целого, так и отдельных частей»²⁴.

Школьный уклад как локальная субкультура отношений (ЛСО) школы

В одну школу дети бегут с удовольствием, в другую их не загонишь; одних учителей любят и обожают, других тихо ненавидят; к одному директору «вызывают на ковер», к другому приглашают посоветоваться. Вся совокупность скрытых факторов образовательного процесса А.Н. Тубельский назы-

²⁴ Флоренский П.А. Иконостас. Избр. тр. по искусству. – СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. – С. 299–300.

вает «укладом». Не давая определения понятию, а отождествляя его с тем, что И.Д.Фрумин вслед за западными исследователями называет *hidden curriculum*, А.Н.Тубельский делает попытку выявить его компоненты, признавая, что предложенный «перечень не бесспорный»²⁵. Он таков:

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

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

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

– сложившаяся практика отвечать учителю то, что он ждет, а не то, что думает ученик;

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

– реальное распределение учебного времени (не по учебному плану или расписанию, а время, фактически используемое учеником)»²⁶.

Автор не претендует ни на полноту, ни на типологию, но заметим, что все компоненты (за исключением последнего) относятся к той части, которую можно назвать *локальной субкультурой отношений*. Таким образом, мы полагаем, что *укладом школы, или школьным укладом* разумно считать именно *локальную субкультуру отношений, сложившуюся и устоявшуюся в школе*. Мы вполне согласны с определением В.И.Слободчикова: «Уклад школы – стилистика совместной жизни и деятельности взрослых и детей в границах конкретного образовательного пространства»²⁷. В.И.Даль определяет уклад как «устройство, учреждение, устав, порядок»²⁸, а С.И.Ожегов – как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)»²⁹. Тогда уклад можно считать *частью* того, что не очень точно называется скрытым содержанием образования (*hidden curriculum*) или, как мы его ранее метафорично называли, «вместилищем» для образовательного процесса. Тем более из приблизительного перечня типов школьного уклада, приведенного А.Н.Тубельским («авторитарный, патерналистский, патриархальный, традиционалистский, семейный,

²⁵ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. – М.: Пед. общество России, 2001. – С. 9.

²⁶ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. – 2000. – № 1. – С. 58.

²⁷ Слободчиков В.И. Антропологический подход в современном образовании // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского [Тирасполь]. – 2003. – № 1. – С. 72.

²⁸ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – С. 981.

²⁹ Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Госиздат, 1952. – С. 767.

демократический»³⁰, очевидно, что все эти термины касаются в первую очередь типа отношений, а не пространственной среды. Естественно, что считать этот перечень классификацией укладов невозможно. Тем более что и сам автор указывает на то, что «некоторые из них вполне сочетаются между собой, другие противостоят и противоречат сущности каждого»³¹. На наш взгляд, школьные уклады могут основываться только на каком-то конкретном мировоззрении. Разные мировоззрения предполагают разные стили и типы отношений (товарищеские, партнерские, братские). Разберемся в этом подробно, положив в основу анализа методологический подход, изложенный С.Л. Франком в работе «Духовные основы общества»³².

Согласно С.Л.Франку, общества могут быть механическими и органическими. В первых преобладают *внешние* регуляторы отношений (договоры, регламенты, законы, уставы и т.д.), базирующиеся на страхе и недоверии, во вторых – *внутренние*, основанные на любви, уважении, заботе и доверии. Применением антиномического подхода к анализу различных типов обществ, а соответственно различных типов школьных укладов. Вспомним, что в педагогике существуют два принципиально противоположных подхода, две принципиально противоположные педагогические позиции во взгляде на устройство педагогических отношений, или, как мы договорились называть, педагогических укладов. Ш.А.Амонашвили называет первый подход и позиции «авторитарно-императивным», второй – «гуманным», отдавая предпочтение последнему. О.С.Газман и его последователи призывают к переходу «от авторитарного образования к педагогике свободы»³³, которая «требует фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учителей»³⁴. На наш взгляд, этот путь есть простое шараханье в иную крайность, которая ничем не лучше первой. Представители первой (авторитарной) позиции не допускали возможности второй, а представители второй (гуманистической) не допускают возможности третьей, называя первую ошибочной. Эту дискуссию можно сравнить со спором двух классных руководителей, которые спорят о том, как лучше организовать дежурство в классе. Одна считает, что график дежурства должен ею «спускаться сверху», вывешиваться на видном месте в аудитории и жестко контролироваться, другая считает, что его можно получить как результат добровольной договоренности всех учеников и повесить на том же видном месте. Но невдомек обоим, что третий педагог каким-то образом достиг того, что *график не висит, споры и*

³⁰ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. – М.: Пед. общество России, 2001. – С. 13.

³¹ Там же.

³² Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 511 с.

³³ Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Выпуск 2. Содержание гуманистического образования. – М.: Инноватор, 1995. – С. 16.

³⁴ Уваров А., Хасан Б. Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. – Т. 2. / Под ред. Л.И. Семиной. – М.: Бонфи, 2002. С. 9.

дискуссий нет, а в классе чисто. Двое спорят о том, что лучше «товарищество» или «партнерство», не понимая, что может быть еще и «братство». Мы перешли от обращения «Товарищи!» к обращению «Господа!», проскочив обращение «Братья и сестры!». Но именно об этом и пишет С.Л. Франк.

На основании его анализа основ различных типов обществ мы пришли к выводу, что возможно выделить три основных типа школьных укладов. Первый можно называть «коллективистским», «авторитарным», «идеократическим», «товарищеским», «регламентным», второй – «гуманным», «гуманистическим», «демократическим», «лично ориентированным», «партнерским», «толерантным», «договорным» и третий – «соборным», «братским», «традиционным», «традиционалистским».

Из набора терминов, определяющих типы укладов, выберем три, которые наиболее часто употребляют представители (ученые и педагоги) трех мировоззрений: советского, либерального и православного. Первые чаще всего употребляют слово «коллективистский», вторые – «демократический», третьи – «соборный».

Коллективистский школьный уклад описать легко, так как он наиболее полно отражен в недавно единых для всех советских школьников «Правилах для учащихся», утвержденных Постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 г. Они, похоже, позабылись, поэтому приведем 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 все необходимое для урока.
5. Являться в школу чистым, причесанным и опрятно одетым.
6. Содержать в чистоте и порядке свое место в классе.
7. Немедленно после звонка входить в класс и занимать свое место. Входить в класс и выходить из класса во время урока только с разрешения учителя.
8. Во время урока сидеть прямо, не облокачиваясь и не разваливаясь, внимательно слушать объяснения учителя и ответы учащихся, не разговаривать и не заниматься посторонними делами.
9. При входе в класс учителя, 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 разрешения учителя. При желании ответить или задать учителю вопрос поднимать руку.
11. Точно записывать в дневник или особую тетрадь то, что задано учителем к следующему уроку, и показывать эту запись родителям. Все домашние уроки выполнять самому.

12. Быть почтительным с директором школы и учителями. При встрече на улице с учителями и директором школы приветствовать их вежливым поклоном, при этом мальчикам снимать головные уборы.

13. Быть вежливым со старшими, вести себя скромно и прилично в школе, на улице и в общественных местах.

14. Не употреблять бранных и грубых выражений, не курить. Не играть в игры на деньги и вещи.

15. Беречь школьное имущество. Бережно относиться к своим вещам и к вещам товарищей.

16. Быть внимательным и предупредительным к старикам, маленьким детям, слабым, больным, уступать им дорогу, место, оказывать всяческую помощь.

17. Слушаться родителей, помогать им, заботиться о маленьких братьях и сестрах.

18. Поддерживать чистоту в комнатах, в порядке содержать свою одежду, обувь, постель.

19. Иметь при себе ученический билет, бережно его хранить, не передавать другим и предъявлять по требованию директора и учителей школы.

20. Дорожить честью своей школы и своего класса, как своей собственной.

За нарушение правил учащийся подлежит наказанию, вплоть до исключения из школы»³⁵.

Выпишем из этого текста все подряд наречия: «упорно», «настойчиво», «беспрекословно», «прилежно», «аккуратно», «немедленно». Стиль сразу очевиден. В нем нет ни слова о правах, о поощрениях, о личном «я» каждого ученика. Не отличаются особой оригинальностью и «Правила внутреннего трудового распорядка для работников начальных, семилетних и средних школ РСФСР», утвержденные Минпросом РСФСР 16 мая 1950 года³⁶. На десяти страницах текста слово «обязан» встречается 21 раз, тогда как о правах нет ни слова.

Основа коллективистского подхода, а стало быть, и уклада – первенство «мы» над «я».

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»³⁷. Централизм и единоначалие с одной стороны и перенос персональной ответственности на коллективную (из внутренней во внешнюю) с другой – таковы источники коллективистской дисциплины

³⁵ Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. – М.: Учпедгиз, 1954. – С. 174–175.

³⁶ Там же. – С. 108–109.

³⁷ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: Стабильность и преемственность в жизни общества. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – С. 72.

и порядка. Причем совсем не обязательно она должна держаться на страхе или наказаниях, это вполне может быть сознательная дисциплина. *Наличие внешнего регулятора отношений между членами школьного сообщества относит коллективистский уклад к механическим обществам.* При этом коллективистский уклад с трудом, но все же может сочетаться с иерархичностью и жертвенностью. Под иерархичностью школьного уклада мы понимаем сочетание послушания младшего старшему и ответственности старшего за младших. Завершаем анализ коллективистского уклада цитатой из И.А. Ильина: «Век, в котором оживают эти земные коллективные мечты, обычно век волнений и брожений»³⁸.

Демократический школьный уклад наиболее полно реализован А.Н. Тубельским в «Школе самоопределения». Для анализа воспользуемся этим опытом, в котором уклад понимается как «действующая модель демократического общества»³⁹. В основе демократического толерантного уклада такая норма, при которой «свобода каждого поступать по своему разумению, исходя из своих ценностей и интересов, ограничивается лишь свободой других членов сообщества поступать так же, где правила общей жизни устанавливаются по общему согласию, где терпимость по отношению к чужим обычаям является нормой поведения»⁴⁰. Другими словами, в *основе демократического уклада – первенство «я» над «мы»*. По мнению сторонников организации такого уклада, все люди равны в правах, в свободе и в ответственности независимо от возраста и социального статуса. В качестве примера приведем первый пункт из конституции 734-й московской школы: «Все граждане НПО «Школа самоопределения» обладают равными гражданскими правами»⁴¹. Граждане в данном случае – все учителя, ученики и сотрудники школы. Это положение целиком и полностью отвергает принцип иерархичности. О послушании и подчинении речь не идет в принципе. Иерархичность заменяется механизмом договорных отношений, который, по мнению сторонников такой организации уклада, не имеет альтернативы: «Многое из того, что человечество изобрело, кануло в Лету, а договор не только не утратил своего значения, но и становится *единственным условием* (курсив мой. – А.О.) мирного сосуществования людей на планете»⁴². 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 отно-

³⁸ Ильин И.А. Собр. соч. в 10 т. Т. 3. – М.: Русская книга, 1994. – С. 141.

³⁹ Тубельский А.Н. Школа самоопределения // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 77.

⁴⁰ Тубельский А.Н. Как создавать условия для развития индивидуальности ребенка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. – М.: Эврика, 2003. – С. 121.

⁴¹ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. – М.: Пед. общество России, 2001. – С. 98.

⁴² Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Семиной. – М.: Бонфи, 2002. – С. 198.

шения (курсив мой. — А.О.), возникающие между разными людьми»⁴³. В книге В.П.Бедерхановой фраза «ДОГОВОР СТАНОВИТСЯ ОСНОВОЙ ЖИЗНИ КОЛЛЕКТИВА» выделена прописными буквами⁴⁴. «Договор — один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия»⁴⁵. При признавая, что договор есть механизм, внешний регулятор отношений между равными членами школьного сообщества, демократический уклад следует отнести к механическим обществам (по критериям С.Л.Франка).

Таким образом, два типа школьных укладов, коллективистский и демократический, являясь полными антиподами в отношении первенства и главенства «мы» и «я», схожи в том, что они являются механическими обществами с внешними механизмами управления: регламентами или договорами (рис. 5).

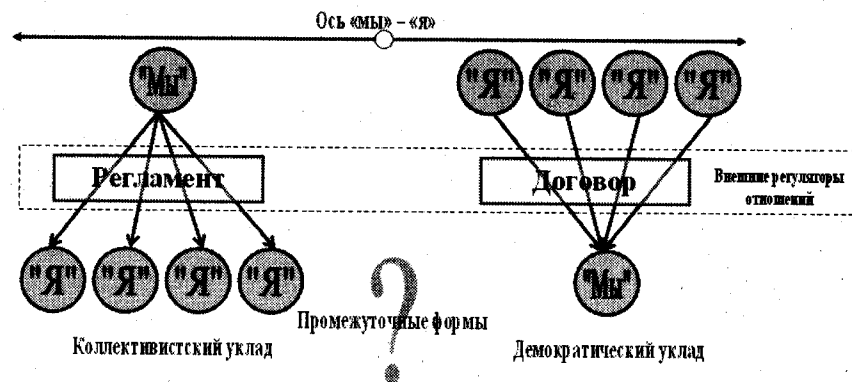


Рис. 5. Крайние типы школьных укладов

Для начала попробуем смоделировать некие их промежуточные формы, сближая обрисованные крайности.

Крайним примером коллективистского уклада могут служить формальные армейские отношения, полностью регламентированные армейским уставом. В образовании они могут складываться в военизированных образовательных учреждениях (суворовских и нахимовских училищах, кадетских корпусах, казачьих школах, исправительных учреждениях и т.п.). Причем такие крайние формально-уставные отношения (подчинения старшему по званию или должности) сохраняются до тех пор, пока между членами этой общности не начнут складываться неформальные («не в службу, а в дружбу»), неуставные (в

хорошем смысле этого слова) отношения. Особенно это проявляется в случае, если такое подразделение проходит путь (в том числе и боевой) совместного проживания трудностей, лишений, невзгод, поражений. Тогда товарищеские отношения плавно переходят в братские. И чем выше уровень неформальных, человеческих, братских отношений, тем реже приходится обращаться к уставу. Другими словами, происходит плавный переход от внешней регламентной (уставной) регуляции отношений к внутренней, базирующейся на доверии и уважении. Чем выше уровень доверия, тем реже мы заглядываем в устав. Классический педагогический пример — колонии А.С.Макаренко.

Крайний пример демократического уклада — формально-договорные отношения, основанные на взаимной выгоде при полном несовпадении (плюрализме) интересов, ценностей и мировоззрений. В этих случаях необходимо перетерпеть эти отношения до момента достижения совместной цели (получение аттестата, диплома, прибыли и т.п.), и это требует отношений толерантности. В одной из частных школ пришлось наблюдать взаимное терпение учителей и учеников по типу: учитель терпит потребительское отношение учеников (учитель как официант, которому заплачено) из-за высокой зарплаты и из-за страха быть уволенным, а ученики и родители терпят выдвигаемые школой и учителями требования из-за необходимости получить документ об образовании. В таком случае все отношения регулируются договорами (чаще всего письменными). Такие крайние формально-договорные отношения сохраняются до тех пор, пока между членами этой общности не начинают складываться неформальные («не потому что за деньги»), недоговорные (в хорошем смысле этого слова) отношения. Особенно это проявляется в случае, если такая общность проходит некий путь совместного проживания успеха, достижений. Тогда партнерские 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 мы заглядываем в договор. Примером и могут служить варианты укладов, описанные А.Н.Тубельским для школы или В.П.Бедерхановой для летнего лагеря. Таков, на наш взгляд, уклад детского центра «Орленок».

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

Такой тип уклада, следуя терминологии С.Л.Франка, назовем **соборным**. Базисное чувство практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором, — доверие⁴⁶. 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

⁴³ Там же.

⁴⁴ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. — Краснодар: КЭЦРО, 1993. — С. 8.

⁴⁵ Юсфин С.М. Договор // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред. Н.Б. Крылова. — М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. — С. 33.

⁴⁶ Первыми серьезными научными исследованиями феномена доверия являются работы: Зинченко В.П. Психология доверия. — Самара: СамГПУ, 1998. — 112 с.; Скрипкина Т.П. Психология доверия. — М.: Академия, 2000. — 264 с.

приятия до отторжения»⁴⁷. «*Опережающее* (курсив мой. – А.О.) доверие есть основа личностного роста как взрослых, так и детей»⁴⁸. «Доверие – начальная установка открытости навстречу «другому», создающая предрасположенность к углублению общения»⁴⁹. Регулятор нормальных человеческих отношений вовсе не толерантность, а любовь его членов друг к другу. А основной формулой таких отношений можно назвать святоотеческий принцип: «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.

Соборный школьный уклад. В последнее время понятие соборности отчасти перестало иметь исключительно религиозную окраску. Оно включено в круг понятий новых ценностей образования, представленных вполне демократическим изданием⁵⁰. Мало того, оно легло в основание новых педагогических концепций⁵¹. Моя концептуальная статья⁵² о педагогической соборности была включена в номер журнала, подготовленный редакцией серии «Новые ценности образования». Мы специально упоминаем об этом, чтобы подчеркнуть факт признания этого принципа педагогической наукой. Естественно, что в новом педагогическом контексте соборность выступает как «ключевое и объемлющее понятие всей человеческой реальности»⁵³. Принцип соборности может выступать как *способ организации школы*, ибо модель соборного единства, основанного на *свободе* каждого члена соборного организма, не позволит вырождаться единству в одинаковость, уничтожающую свободу каждого. Чтобы не стать заложниками деспотизма или сектантства, необходимо подробно рассмотреть основные признаки-атрибуты истинной соборности.

Таковыми, по мнению С.С.Хоружего, являются *свобода, органичность, согласие и любовь*. Остановимся на каждой составляющей отдельно.

Не случайно первой А.С.Хомяков поставил *свободу*. Для западного индивидуалистического рационализма свобода, конечно же, несовместима с единством. По А.С.Хомякову же, соборность есть «тождество единства и свободы,

проявляемое в законе духовной любви». Здесь, на наш взгляд, обретает актуальность давняя дискуссия о том, что есть истинная свобода: свобода *от* или свобода *с(со)*? Когда человек действительно свободен? Когда он, «освобождаясь», отсекает или когда соединяет, обретая свободу? Для 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. «Отними-те у любого человека все 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»⁵⁴.

Чем у человека больше количество лучшей 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»⁵⁵. Солнечный человек – человек производящий, дающий.

Свободный человек – это человек, включенный в другого; человек, готовый проявить заботу о другом; человек жертвенный. Максимально проявляется свобода в отношении взаимной любви. Человеческие отношения, освященные искренней любовью, истинно свободны. Свобода есть связь, а не отсечение. «Распространенное заблуждение наших современников понимать свободу как абсолютную независимость человека *от* (курсив мой. – А.О.) установленных веками традиций и обычаев национальной жизни...»⁵⁶.

Школьник находится в роли потребителя, в условиях отсутствия необходимости заботы о другом. В школьном классе мы гораздо чаще слышим «Не подсказывай!», нежели «Помоги, подскажи!». Ученики поставлены системой в рамки мнимого равенства («А чем ты лучше других?»), якобы обусловленного равенством возраста одноклассников. Это делает зазорным помощь другому («Если он мне помогает, значит, я слабее») и фактически полностью исключает взаимное даяние (в том числе знаний). Школа стала местом, где подростка отучают от заботы о другом, от мысли о даянии. Основой отношений между школьниками, как правило, становятся отнюдь не забота и даяние, что делает бескорыстие нелепым пережитком.

Для продвижения по пути к соборному единству необходимо, чтобы каждый школьник хоть в чем-то (индивидуальном, близком ему) был дающим (помогающим, обучающим, строящим и т.д.), и не когда-то, после окончания школы (когда потребность даяния уже атрофирована), а сегодня же. Лишь внутренняя потреб-

⁴⁷ Зинченко В.П. Психология доверия. – Самара: СамГПУ, 1998. – С. 89–90.

⁴⁸ Ольбинский И.Б. «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. – 2001. – № 7. – С. 9.

⁴⁹ Хоружий С.С. Диптих безмолвия. – М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. – С. 137.

⁵⁰ 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.

⁵¹ Видгоф В.М. Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 77.

⁵² Остапенко А.А. Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых // Школьные технологии. – 2000. – № 5. – С. 22–26.

⁵³ 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.

⁵⁴ Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. – Т.1. – С. 892.

⁵⁵ Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – С. 311.

⁵⁶ Платонов О.Н. Русская цивилизация // Русский вестник. – 1993. – № 18–20. – С.17.

ность даяния дает 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. Люди, а в особенности дети, красивы своей неодинаковостью. Непохожесть придает особенность, колорит, оригинальность, богатство единству детского коллектива. Красота не в правильности черт, а в особенности, в «изюминке». Задача учителя – научить ребенка видеть «изюминку» в другом и находить ее в себе, научить ребенка радоваться особенной красоте другого (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...»⁵⁷.

Философское 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, антиноmicен. Мало того, он предполагает внутренний источник органичности (а не организации), саморегуляция – имманентное свойство соборного уклада. С.Л.Франк указал признаки соборности. Приведем эти признаки, одновременно экстраполируя их на школьный уклад.

«1) Соборность есть, как указано, органически неразрывное единство «я» и «ты», вырастающее из первичного единства «мы». При этом не только отдельные члены соборного единства («я» и «ты» или «вы») неотделимы друг от друга, но в такой же неотделимой связи и внутренней взаимопронизанности находятся между собой само единство «мы» и расчлененная множественность входящих в него индивидов. <...> Целое не только неразрывно объединяет части, но налично в каждой из своих частей»⁵⁸. Опыт лучших школ, имеющих лицо и имя, показывает, что каждый член этого школьного сообщества – носитель этого лица, каждый человек – ответственный носитель духовного капитала школы.

«2) Соборное единство образует жизненное содержание самой личности. Оно не есть для нее внешняя среда, предметно-воспринимаемая и стоящая в отношении внешнего взаимодействия с личностью. Оно не есть объект отвлеченно-предметного познания и утилитарно-практического отношения, а как бы духовное питание, которым внутренне живет личность, ее богатство, ее достоинство»⁵⁹. Школьный уклад можно считать соборным, если ученики идут в школе не на учебу, а учителя – не на работу, а и те и другие – на жизнь.

«3) Соборное целое, частью которого чувствует себя личность и которое вместе с тем образует содержание последней, должно быть столь же

⁵⁷ Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. – Т.1. М.: Мысль, 1990. – С. 511.

⁵⁸ Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – С. 60–61.

⁵⁹ Там же. – С. 61.

конкретно-индивидуальным, как сама личность. <...> Истинное «мы» столь же индивидуально, как «я» и «ты»»⁶⁰. Только школа, имеющая собственное индивидуальное лицо, способна воспитывать учащихся, обладающих индивидуальностью, непохожестью и колоритом.

«4) Быть может, самое существенное отличие соборности как внутреннего существа от внешнеэмпирического слоя общественности заключается в ее сверхвременном единстве, в котором мы находим новый, не учтенный нами доселе момент подлинно реального первичного единства общества»⁶¹. Школьное единство – это не только те люди, которые в настоящее время составляют единство, но и ушедшие из нее (выпустившиеся, уехавшие или даже умершие), а также будущие ученики, чьи родители сегодня еще сидят за партой. Память и предвидение составляют живую сущность школьной реальности, ее традицию и культуру как связь поколений.

Резонно спросить: да где же найти школу с таким укладом? Ответ на этот вопрос кроется в пути, по которому идет школа: либо в стремлении к этой полноценности, либо в довольстве тем малым, которое она имеет.

Каковы механизмы формирования (взрачивания) соборного уклада? Они менее очевидны и более сложны по причине их имманентности (внутренней присущности) сложившейся системе отношений. Базовые отношения соборного уклада – это *любовь, забота и доверие*. Для того чтобы облегчить взращивание этих отношений, необходимо создать определенные педагогические условия, главное из которых – *создание разноразностной (и даже разновозрастной) педагогической среды*. Разноразностность – это необходимое условие для заботы, для даяния, для «доминанты на другого». Это сродни разности электрических потенциалов в физике, необходимой для возникновения электрического тока. Забота – это ток даяния, внимания к другому, который естественным образом возникает в разноразностной среде, где есть нуждающиеся в помощи. Разноразностная среда изначально внутренне не конкурентна, не отчуждающая, не соревновательна, а соборна, ибо в ней *собранные* воедино разные по возрасту, по уровню и по интересам люди, готовые к взаимной помощи и заботе. В школах и детских садах, где реализована возможность разновозрастного (или межвозрастного) обучения, наблюдается более высокий уровень доверительных отношений. Об этом свидетельствуют исследования Л.В.Байбородовой (Ярославль) и М.М.Батербиева (Усть-Илимск)^{62, 63}. Разноразностная организация малоконтактных сельских школ,

⁶⁰ Там же.

⁶¹ Там же. – С. 62.

⁶² Байбородова Л.В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. Ярославль: Академия развития, 2007. – 336 с.

⁶³ Батербиев М.М. Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. – Братск: Издательский дом «Братск», 2001. – 144 с., Батербиев М.М. Дидактические основы проектирования образовательного учреждения с разновозрастными учебными группами. Автореферат ... канд. пед. наук. – М., 2002 – 25 с.

к счастью, медленно перестает быть чем-то экзотическим. Сегодня это реализовано в целом ряде школ Закаменского и Еравнинского районов Бурятии и других регионов.

Опыт организации *разновозрастных детских объединений дополнительного образования* (студий, ансамблей, оркестров, клубов) показывает высокую степень организованности, результативности, а главное, сердечности отношений между детьми. Опыт разновозрастного и межвозрастного обучения в таких коллективах позволяет резко увеличить темпы освоения навыков (музыкальных, художественных, технических)⁶⁴, так как снимаются возрастные искусственно придуманные нормы освоения. В таких коллективах нормой «становится не то среднее, что есть, а лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях»⁶⁵.

Особая хорошо отработанная форма организации условий для создания соборного уклада – это *выездная школа*, выстроенная на началах межвозрастного взаимодействия детей и взрослых в учении, труде, досуге. Такой опыт организации детской жизни в Азовском лицее нами многократно описан⁶⁶.

Полагаю, что особая благодатная для взращивания соборных отношений среда – это *временный разновозрастной детский коллектив*.

Есть и другие педагогические механизмы создания отношений даения и заботы, но, увы, они редко становятся предметом исследований, а современная новомодная воспитательная инноватика сводится к иным идеям и идеалам.

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

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

Он задохнулся и сел на стул»⁶⁷.

Конечно, Антон Семенович рисковал, но этот *риск давал надежду, давал шанс* на прорыв духовного роста этого мальчишки.

⁶⁴ Остапенко А., Миронов В. Разновозрастная организация дополнительного образования // Управление школой. – 2007. – № 21 (456). – С. 26–29.

⁶⁵ Слободчиков В.И. Понятие нормы // Школьный психолог. – 2010. – № 2. – С. 7.

⁶⁶ Гузенко В.В., Лукьянова В.С., Остапенко А.А. Сохранение и восстановление здоровья учащихся в условиях педагогического лица // Школьные технологии. – 2004. – № 1. – С. 76–84.

⁶⁷ Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост. С.С. Невская. – М.: ИТРК, 2003. – С. 189.

Принцип организации органичной локальной субкультуры отношений школы – **соборность**. «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»⁶⁸. «Соборность противоположна и <...> авторитарности, и <...> индивидуализму, она означает коммюнитарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости»⁶⁹.

Символьно-знаковая реальность (СЗР) школы

Говоря о **символьно-знаковой реальности**, предположим, 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 $\dagger$, одни увидят в нем православный крест, другие – четыре пересекающихся 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»⁷⁰. Символьно-знаковая реальность – это те части предметно-пространственной среды и локальной субкультуры отношений, которые наполнены дополнительным смыслом. Символьно-знаковая реальность, которой «обрастает» школа, становится *значимо-символической* для каждого, кто ее создает или обживает. Та часть ППС, которая «отошла» в область СЗР, – это та «утварь», которая обрела дополнительные смыслы, изначально ей не присущие. Эта символьно-знаковая «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 – 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 формы стесняются).

Сначала разделим понятия «знак» и «символ». Для этого воспользуемся известным способом, заключающимся в том, что «знак замещает единичный объект, символ же замещает родственную группу (совокупность) взаимосвязанных объектов»⁷¹. Воспользуемся подходом М.Хейдметса к описанию ППС и смоделируем ту ее часть, которая стала символьно-знаковой реальностью.

⁶⁸ Трубецкой С.Н. Соч. – М.: Мысль, 1994. – С. 498.

⁶⁹ Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. – М.: Наука, 1990. – С. 188.

⁷⁰ Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч.1. – Париж: YMCA-Press, 1927. – С. 88.

⁷¹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – С. 64.

Основываясь на опыте нашего исследования в нескольких базовых сельских школах, представим ее в виде схемы.



Рис. 6. Структура символьно-знаковой реальности предметно-пространственной среды школы

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

С другой стороны, он попадает в сложившийся уклад, в сложившуюся локальную структуру отношений школы. Та часть ЛСО, которая «отошла» в СЗР, составляет *живую традицию* школы (ритуалы, обряды, инициации, этикет, пра-

вила, законы и т.д.). Разберемся детально в ее 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»⁷², а «совокупность конкретных традиций определяет самобытность данного сообщества» (в нашем случае – школы)⁷³. 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».* Объектом, подлежащим описанию, является традиция (школы), а понятийный круг выглядит следующим образом: *обычай – ритуал – обряд*. Приведем выкристаллизованную ими сравнительную характеристику этого понятийного круга»⁷⁴.

Понятийный круг живой традиции школы

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

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

Обычай. Этот фактор рассматривается в рамках понятийного круга *потребность – привычка – манера*. «Обычай может возникнуть и сформироваться

⁷² Там же. – С. 13.

⁷³ Там же. – С. 20.

⁷⁴ Там же. – С. 88-89.

только как привычка»⁷⁵, а «обычай – это (совместная или совпадающая) привычка множества взаимосвязанных и постоянно общающихся индивидов»⁷⁶. Очевидно, что одной из задач школы является привитие полезных привычек через реализацию или внедрение некоего обычая. Пример приведу из своей бытности студентом Полтавского государственного педагогического института им. В.Г.Короленко, руководимого академиком И.А.Зязюном. Ректор успешно приучал всех студентов и преподавателей вуза к абсолютной чистоте в аудитории, к абсолютной аккуратности в одежде, он беспощадно отчислял из вуза за курение и выпивку, ибо был убежден в несовместимости дурных привычек с учительской профессией. Он нещадно боролся с дурными привычками и неумолимо прививал полезные. *«Диктатура чистоты, наилучшего санитарного состояния в институтской среде для физического благополучия каждого студента и преподавателя – мое первое и самое основное ректорское кредо. Я его взял у А.С.Макаренко. Я его придерживался ежедневно. Я его вводил в сознание каждого студента как обязательную потребность его жизни, подобно, например, чистке зубов перед сном и после сна»*⁷⁷. Полезные привычки у человека не возникают сами по себе, к ним приучают плавно, целенаправленно и ежедневно. И делать это значительно легче, если вводить школьника в сложившийся обычай как совместную привычку. Тогда это становится нормой и ежедневной потребностью. Полезная привычка ежедневного чтения у ребенка вырабатывается в среде (например, в семье), где чтение стало обычным, обыденным делом.

Другой фактор возникновения обычая – манера. «Манера – это свойственный индивиду способ поведения в какой-либо ситуации или черта внешности, имеющая произвольный характер. Именно многократность воспроизведения превращает индивидуальную привычку или манеру в обычай»⁷⁸. Есть едва уловимая разница между понятиями «манера» и «привычка». «Манера – внеситуационна, как бы привязана к самому индивиду, а привычка – к его поведению в той или иной жизненной ситуации»⁷⁹. Манеры теснейшим образом связаны с желанием быть модным, поэтому верный педагогический прием формирования традиции через обычай – объявить модным то, что педагогически целесообразно. СМИ формируют модный образ поведения и внешности, переполненный нечеловеческими и антисоциальными признаками. Психологи И.Я.Медведева и Т.И.Шишова этот процесс метко назвали «порчей Образа». В сегодняшней ситуации, когда «порча Образа» стала нормой для большинства, учитывая радикальность поведения подростков и молодежи и

желание быть не таким, как все, их достаточно легко «спровоцировать» на то, что быть не такими, как в телевизоре, быть приличными и аккуратными людьми модно. Сейчас мы уже не удивляемся, когда видим группы аккуратно одетых, подчеркнуто вежливых молодых людей. Нам известны молодежные группы, в которых модным чтением является роман «Как закалялась сталь» Н.А.Островского или модно знать святоотеческую литературу. И патриотизм, и ответственность можно сделать модными. И тогда они входят в манеры, а следом и в обычаи. А там и понимание придет.

Ритуал. «Ритуалы относятся не столько к содержанию жизни, сколько к формам ее упорядочения в условиях общества»⁸⁰. От обычая ритуал отличается тем, что «ритуал – это явление символическое»⁸¹. 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»⁸². С таким объяснением трудно не согласиться, его актуальность вряд ли утеряна. Ритуал поднятия флага на флагштоке не изменился, не изменились и его значение и смысл, изменился только цвет флага и смысл этих цветов. «Ритуал – это фактор сплочения сообщества»⁸³.

Важнейшие ритуалы, сопровождающие человека всю жизнь, – это инициации или так называемые метки взросления, предоставляющие человеку новый статус в обществе. Поскольку человек обладает двумя возрастами – хронологическим (паспортным) и социальным, инициации означают символический переход из одного возраста в другой. Подробный психолого-педагогический анализ этого явления в разных типах человеческих обществ представлен нами в специальной статье⁸⁴.

Обряд. «Обряд – это совокупность ритуалов: каждое действие в составе обряда имеет символическое значение. С этой точки зрения обряд – это сложный ритуал»⁸⁵, основная функция которого – «фиксация наиболее важных перемен в жизни индивидов, переход их из прежнего состояния в новое и легальность пребывания их в этом (новом) состоянии»⁸⁶. Обряд рассматрива-

⁷⁵ Там же. – С. 40.

⁷⁶ Там же. – С. 42.

⁷⁷ Зязюн И.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – Київ: МАУП, 2000. – С. 106-107.

⁷⁸ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – С. 46.

⁷⁹ Там же.

⁸⁰ Там же. – С. 63.

⁸¹ Там же. – С. 61.

⁸² Рейнсон-Правдин А.Н. Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. – С. 196.

⁸³ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – С. 67.

⁸⁴ Касатиков А.А., Остапенко А.А. Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Воспитательная работа в школе. – 2007. – № 2. – С. 59-64.

⁸⁵ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – С. 81.

⁸⁶ Там же. – С. 84.

ется 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.

В школьной жизни действия как спектакли (инсценировки), как церемонии занимают очень важное место. Действия можно разделить на запланированные и внеплановые. Так, например, к запланированным традиционным инсценировкам относятся школьные праздники (первого и последнего звонка, день рождения лица, посвящение в старшеклассники и т.п.); 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. 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 самотек. Исследований этой части педагогической реальности практически нет. Особо должна быть поставлена работа с ребенком, попавшим в ситуацию острого горя. Символика «школы печали», на наш взгляд, гораздо более глубока, нежели символика «школы радости».

Особый инструмент создания школьного уклада – школьные операции (вспомним пионерские операции «Никто не забыт», «Живи, книга», «Очистим родники»). В них всегда заранее определен 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).

Заключение

Таким образом, «миры», в которые «погружен» ученик вместе с педагогической системой школы, 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 символично-знаковой реальности школы. Последняя включает как элементы ППС, так и элементы ЛСО (уклада), обретшие символические смыслы. Совокупность этих компонентов, с одной стороны, образует *живую культуру* школы, а с другой – ее *живую традицию*. В разных школах этот культурно-традиционный «слой» разной «толщины». Он может нарастать или «таять», он может быть целостным или лоскутным, в нем может преобладать обновленчество или музейная мемориальность, но именно он и составляет неповторимое лицо школы, ее имидж и социальный статус. Кроме того, этот фактор – условие динамической стабильности школьной системы, ее «разумного» консерватизма.

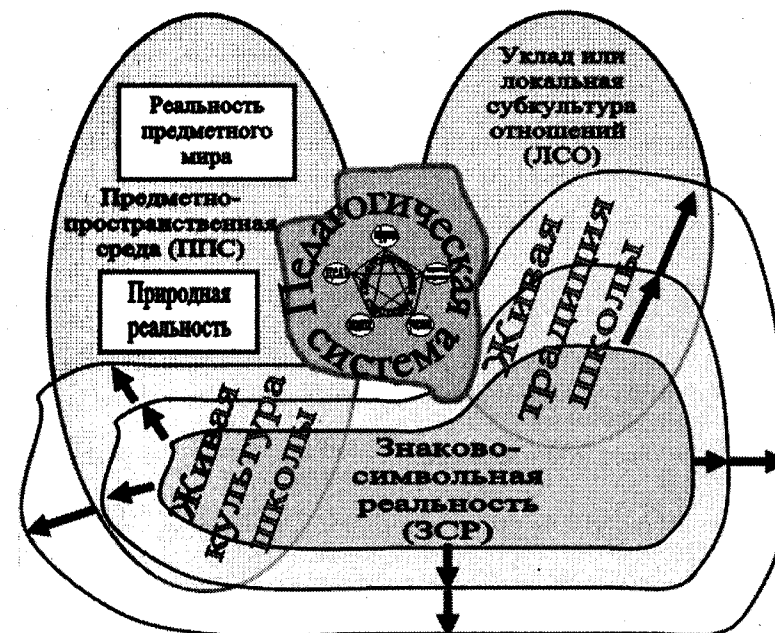


Рис. 14. Структура «скрытой» (неявной) педагогической реальности

Развитие исследований скрытых факторов в образовании может логично привести к возникновению новых отраслей педагогической науки: изучение влияния реальности предметного мира на педагогическую реальность приведет к возникновению *педагогической проксемики*, изучение влияния природной реальности может породить *экологическую педагогику*, а анализ символично-знаковой реальности даст *педагогическую семиотику*. Но это уже материал для другой книжки...





Библиотечка «Первого сентября»

в 2010 году вышел выпуск № 34

Серия «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»

ЕЛЕНА КУДРЯВЦЕВА. The Wonders of Our World. Программа элективного курса. 10–11 классы

Серия «БИБЛИОТЕКА В ШКОЛЕ»

Н.М. ТРИФОНОВА. Удивительные судьбы. Материалы для бесед с читателями среднего и старшего возраста

Серия «БИОЛОГИЯ»

В.И. АБРАМОВ. Повторим темы: «Пищеварительная система» и «Обмен веществ»

Серия «ВОСПИТАНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА»

ИГОРЬ ПАВЛОВ. Первый класс – это класс! Советы и рекомендации, как правильно подготовить детей к школе

Серия «ГЕОГРАФИЯ»

Д.В. ЗАЯЦ. Регионы России. Восточная Сибирь

Серия «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Готовы ли дети учиться? Комплект материалов для диагностики детей дошкольного возраста. Часть III

Серия «ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ»

ЛЮБОВЬ ПИМАНОВА. Вкусно и полезно

Серия «ИСТОРИЯ»

Н.И. ДОРОЖКИНА. Награды Российской империи и СССР. Материалы к элективному курсу. Часть II

Серия «КЛАССНОЕ РУКОВОДСТВО»

Н.С. АЛЕКСЕЕВА. Обучение безопасному поведению. Эффективный классный час

Серия «ЛИТЕРАТУРА»

НАТАЛЬЯ СВИРИНА. Французская литература в школьной программе. Часть II

Серия «МАТЕМАТИКА»

С.М. МАШЕВСКАЯ. Как поставить спектакль в школе. Советы практика

Серия «НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА»

Е.А. КОСТРЮКОВА. Нравственное образование в начальной школе. Уроки азбуки нравственности

Серия «НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК»

D. BARTOSCH, K. BERGMEIR, S. LASAREWA. Fest- und Feiertage im Sommer

Серия «РУССКИЙ ЯЗЫК»

А.А. ЛУХОВИЦКАЯ, В.В. ЛУХОВИЦКИЙ. Художественный текст на уроках русского языка. Дидактические материалы. 5–9 классы

Серия «СПОРТ В ШКОЛЕ»

В.Б. СЕМЕНОВ. Секция баскетбола в школе

Серия «УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ»

К.Е. СУМНИТЕЛЬНЫЙ. Научите меня быть самим собой

Серия «ФИЗИКА»

С.И. АЛЕШИН. Физика +. Интегрированные уроки. 8–11 классы

Серия «ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК»

КЛАРА ЛИТКЕНС. Волшебные ключи французского языка

Серия «ХИМИЯ»

Л.И. ПОПОВА. Мир веществ. Разработки внеклассных мероприятий. 8–11 классы

Серия «ШКОЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГ»

СТЕЛЛА АНТОНОВА. Движение тела – движение мысли. Нейропсихологическая коррекционно-развивающая программа

Брошюры Издательского дома

«Первое сентября» можно получить по почте, оформив заказ:

- в интернет-магазине по адресу <http://bookshop.1september.ru>;
- по e-mail: podpiska@1september.ru;
- по телефону: (499) 249-47-58.

При подписке на газеты Издательского дома «Первое сентября» сроком на 6 месяцев вы получите три выпуска Библиотечки «Первого сентября» бесплатно.

Подписаться на газеты Издательского дома «Первое сентября» можно на любой почте России по каталогу агентства «Роспечать» и по каталогу Российской прессы «Почта России».

Издательский дом «Первое сентября»
Адрес: ул. Киевская, д. 24,
Москва, 121165
Телефон: (499) 249-47-58
Факс: (499) 249-31-33
Internet: www.1september.ru