



А.А. Остапенко

**Педагогика
со-Образности**

Очерки и эссе

Министерство образования и науки Российской Федерации
Кубанский государственный университет

А.А. Остапенко

Педагогика со-Образности

Очерки и эссе

Краснодар
2012

УДК 281.93: 25
ББК 86. 372
О-93

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор Вильнюсского педагогического университета О.Л. Янушкявичене

Кандидат педагогических наук, клирик Волгоградской епархии, протоиерей Константин Зелинский

ISBN 978-5-8209-0807-1

Книга подготовлена в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы. Исполнитель: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. Шифр заявки: 2010-1.1-300-151-107. Госконтракт на выполнение научно-исследовательских работ 14.740.11.0790 от 30 ноября 2010 г.

Книга выходит в авторской редакции

В оформлении обложки использованы фотографии Сергея Миронова и Игоря Кодацкого

О-93

Остапенко А.А. Педагогика со-Образности. Очерки и эссе. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2012. 184 с.

В основу книги положены лекции по православной педагогике доктора педагогических наук, профессора Кубанского государственного университета и Екатеринодарской духовной семинарии, прочитанные на Высших богословских курсах и курсах по основам теологических знаний в Московской православной духовной академии в 2008-12 гг., а также эссе, опубликованные в последние годы в православной и педагогической периодике.

УДК 281.93: 25
ББК 86. 372

ISBN 978-5-8209-0807-1

© Остапенко А.А., 2012

Светлой памяти
протоиерея Бориса Ничипорова

Вводное эссе СообрАзность или соОбразность?¹

В нашей педагогическом сообществе дискуссии о природосообрАзности, культуросообрАзности, человекосообрАзности и прочей сообрАзности педагогики и образования – дело обычное. Мы об этом много спорили и много писали. Сказано и написано много слов, которые далеко не всегда вносят желанную ясность понимания сути. А тут одно слово, вернее одно ударение – и смысл заиграл новыми свежими, а главное прозрачно-чистыми красками.

Оппонировал я в Волгограде на защите блестящей кандидатской диссертации протоиерея Константина Зелинского, посвящённой нравственному воспитанию младших школьников. И во время своего выступления отец Константин вместо «сообрАзно» употребил слово «соОбразно», на что обратил внимание всех присутствующих профессор Н.М. Борытко. Одно ударение (!) – и теоретическая педагогическая каша о природосообрАзности, культуросообрАзности, человекосообрАзности и о том, что из них главнее, выстроилась и обрела ясную структуру. Всё стало прозрачно и свежо как в ясный Божий день. Не человека, не его природу и не культуру надо ставить в центр, а Образ, данный человеку Богом. Образование есть не выстраивание процесса в соответствии с природой человека или в соответствии с культурой, а воссоздание человека в соответствии с Образом Божиим. И тогда из составных двукоренных слов «природосообрАзность», «культуросообрАзность», «человекосообрАзность» необходимо убрать первую часть и оставить лишь вторую, переставив ударение – «соОбразность». И исчезнут теоретические споры, ибо наступит простота сути.

¹ Публикуется по: *Остапенко А.А.* СообрАзность или соОбразность // Духовно-нравственное воспитание. 2012. № 2. С. 26-27.

Так я наивно размышлял, сидя на этой уникальной защите замечательной диссертации. А рядышком сидел Виктор Иванович Слободчиков, который был первым оппонентом, и по его хитрой и довольной улыбке было ясно, что идея со-Бытийности сегодня органично дополнилась идеей со-Образности. И идеи эти «нераздельны и неслиянны». Осталось самое простое – сообразИть как сообрАзить всю педагогическую реальность, чтобы образование стало соОбразным Образованием, а не подготовкой и услугой.

Благодарим тя, отче Константине, за праздник Духа!

Вводная глава

Антиномизм христианской догматики, православного богословия и русской религиозной философии и педагогический принцип разумного баланса

...ασυγχύτως, ἀτρέπτως, ἀδιάρετως, ἀχωρίστως.²

Из определения IV Вселенского Халкидонского Собора

Magnum est posse se stabiliter figere in coniunctione
oppositorum³.

Николай Кузанский

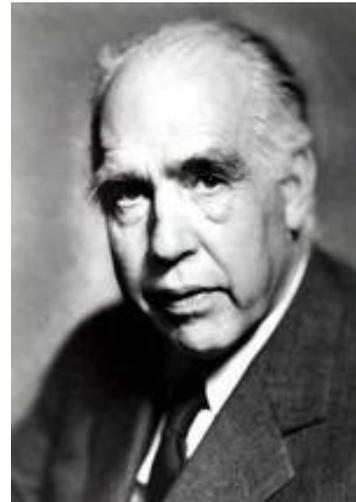
«Те догматические истины, которые христианство возвещает в качестве основополагающих своих истин, удивительным образом не сходны, причём принципиально несходны, со всем тем комплексом идей, как сознания язычников, т.е. представителей языческих религий, так и сознания философствующего разума. Удивительным образом христианские истины отличны от них»⁴. А.И. Осипов как и другие ведущие богословы в качестве вероучительного аргумента истинности

² (гр.) «... неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно».

³ (лат.) «Великое дело — быть в состоянии твёрдо укрепиться в единении противоположностей».

⁴ *Осипов А.И.* Истинность христианства. Лекция в МДАиС // CD Лекции профессора МДАиС Осипова А.И. Основное богословие. Вып. 1. М.: Студия «Духовное образование», 2002.

христианства показывает, что существует «логическая невыводимость христианских истин из иудейских, языческих, философских и религиозных представлений»⁵. А именно в формулировках основных христианских догматов присутствует то, что Нильс Бор называл «нетривиальными суждениями». Напомним, что Н. Бор как один из создателей квантовой механики разделяет суждения на два вида: *тривиальные и нетривиальные*. Три-



Нильс Бор

виальные (т.е. обычные) — это те суждения, для которых противоположные утверждения являются ложными. Нетривиальные — это суждения, для которых противоположные утверждения являются истинными. Это хорошо показано в теории относительности, в неклассической квантовой механике. Так вот, христианские истины обладают свойством нетривиальности. В них одновременно утверждается истинность двух взаимно исключающих положений. Таковы догмат о Святой Троице, халкидонский догмат о Богочеловеческой двуединой природе Христа, догмат о Божественных энергиях (как, впрочем, и всё учение Св. Григория Паламы) и большинство положений христианства. Это мировоззрение методологически принципиально иное, нежели рационализм. «Христианин всегда заботится об истине больше, чем о последовательности. Если он видит две истины — например, о наличии Промысла и о человеческой свободе — он принимает обе истины вместе с противоречием»⁶. Таков путь христианской догматики.

Для начала заметим, что догмат — это понятие исключительно положительное и мы не согласны с советским определением догматизма как «некритического мышления» (С.И.

⁵ Там же.

⁶ Кураев Андрей, диакон. Традиция. Обряд. Догмат. Апологетический очерк. М., Клин: Изд-во братства Св. Тихона, 1995. С. 134.

Ожегов). Мы согласимся с тем, что «бездогматизм есть бес-содержательность»⁷ и приведём ещё одну мысль протодиакона Андрея Кураева, с которой солидаризуемся: «догмат как умная икона не «кладёт предел» поиску и мысли, а напротив ждёт от человека усилия, направленного к пониманию и жизненному усвоению обозначенного догматом духовного пространства. Догмат – не колючая проволока, запрещающая выходить за очерченные пределы, это скорее дверь, через которую можно войти в просторы, обычно недосыгаемые и даже незамечаемые»⁸. «Догмат δόγμα (от гр. думать, полагать, верить) – мысль, вполне утвердившаяся в человеческом сознании, ставшая твёрдым убеждением человека, а также определившееся твёрдое, неизменное решение человеческой воли»⁹. На наш взгляд, словосочетание «догматическая педагогика» положительное и продуктивное. Можно вполне положительно говорить о догматизме естественных законов (Ньютона, Кеплера, Менделеева, Бора), полагая, что догматизм вполне сочетается с научностью. Мало того, догматизм есть условие истинности науки.

Так вот, один из признаков догматизма – антиномичность догматов. В науке и философии это можно было бы определить как парадоксальность, но тогда уточним, что нам импонирует мысль Г.С. Померанца, выказанная им в телепрограмме Александра Гордона (НТВ, 25.12.01) о том, что «глубина может быть выражена либо поэтически – метафорой, либо – парадоксом. Любое логическое предложение раскалывает целое на два куска: субъект, предикат и связка. Целого уже нет. Целое можно только созерцать, поэтому метафора и парадокс – это язык глубины». Антиномией называют наиболее резкую форму парадокса.

⁷ Глаголев С. Задачи русской богословской школы // Символ [Париж]. 1983. № 10. С. 238.

⁸ Кураев Андрей, диакон. Традиция. Обряд. Догмат. Апологетический очерк. М., Клин: Изд-во братства Св. Тихона, 1995. С. 117.

⁹ Полный Православный богословский энциклопедический словарь. Т.1. Репринт. изд. М.: Концерн «Возрождение», 1992. С. 752.

Что же такое антиномия и антиномизм? Может ли антиномия быть методологическим принципом? Для понимания этого метода и термина обратимся к тем мыслителям, для кого антиномизм был очевидным и понятным методом. В широкий философский обиход понятие «антиномия» ввёл немецкий философ Иммануил Кант, хотя до него этот термин уже упоминали Р. Гоклен и Ш. Бонне.

Именно догматы Церкви стали примером догматического антиномического мышления. «Догматы церкви, – пишет В.Н. Лосский, – часто представляются нашему рассудку антиномиями тем неразрешимое, чем возвышеннее тайна, которую они выражают. Задача состоит не в устранении антиномии путём приспособления догмата к нашему пониманию, но в изменении нашего ума для того, чтобы мы могли прийти к созерцанию богооткрывающейся реальности»¹⁰.

Рассмотрим антиномичность некоторых догматов христианства. Пример первый. В догмате о Святой Троице христианство, с одной стороны, сохраняя чистый монотеизм, утверждает о том, что Бог Един, и в то же время утверждает Его Троичность. Представим рассуждение рационального ума. «Вообще-то христианство верует в какого Бога, единого или не единого? «Верую во Единого Бога», – утверждается в Символе Веры. Значит, христианство это какая религия? Монотеистическая. Простите, ну три лица, или нет? Три. Так три это же не один. Это же отвержение единства! Верно, это противоположное суждение. Христианство утверждает и то и другое»¹¹.



Владимир Николаевич
Лосский

¹⁰ Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 122.

¹¹ Осипов А.И. Истинность христианства. Лекция в МДАиС // CD Лекции профессора МДАиС Осипова А.И. Основное богословие. Выпуск 1. М.: Студия «Духовное образование», 2002.

Другой пример. Напомним, что IV Вселенский Собор, созванный в 451 году в Халкидоне, утвердил православное учение об образе соединения Божественной и человеческой природы в Лице Иисуса Христа, в котором Божество и человечество «соединилось в двух естествах неслитно, неизменно, нераздельно и неразлучно»¹². Полностью определение Халкидонского Собора звучит так: «Последуя святым отцам, все согласно научаем исповедывать одного и того же Сына, Господа нашего Иисуса Христа, совершенного в Божестве, совершенного в человечестве, истинно Бога, истинно человека, того же из разумной души и тела, единосущного Отцу по Божеству и того же единосущного нам по человечеству, одного и того же Христа, Сына, Господа единого прежде веков от Отца по Божеству, а в последние дни ради нас и ради нашего спасения от Марии Девы Богородицы по человечеству, одного и того же Христа, Сына, Господа едиnorodного в двух естествах *неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно* познаваемого, так что соединением ни сколько не нарушается различие двух естеств, тем более сохраняется свойство каждого естества и соединяется в одно лицо, в одну ипостась, — не в два лица рассекаемого или разделяемого, но одного и того же Сына, Единородного, Бога Слова, Господа Иисуса Христа, как в древности пророки (учили) о Нем и как Сам Господь Иисус Христос научил нас, и как предал нам символ отцов»¹³. Рационалистический ум не принимает алогичную формулу «*неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно*» и порождает ересь монофизитства. А между тем именно эта православная формула утвердила антиномизм как основу православной догматики, как методологию православного мировоззрения, в которой Бог «неразделен в разделениях и непреумножаем во множественности»¹⁴.

¹² *Поснов М.Э.* История Христианской Церкви (до разделения Церквей 1054 г.). Брюссель: Жизнь с Богом, 1964. С. 419.

¹³ Цит. по: *Аверкий (Таушев), архиепископ.* Семь Вселенских Соборов. Jordanville, N.Y.: Holy Trinity Monastery, 1968. С. 69.

¹⁴ *Св. Дионисий Ареопагит.* Божественные имена. Послание к Тимофею // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 30.

И, наконец, более поздний третий пример. В XIV веке так называемые паламитские Соборы как догмат Церкви утверждают учение Св. Григория Паламы о Божественных энергиях. Обратимся к цитатам из В.Н. Лосского: «Архиепископ Фессалоникийский святой Григорий Палама, глашатай Соборов этой великой эпохи византийского богословия, посвятил один свой диалог, озаглавленный «Феофан», вопросу о Божестве несообщаемом и сообщаемом. Разбирая смысл слов апостола Петра «причастники Божеского естества», святой Григорий Фессалоникийский утверждает, что это выражение характерно антиномичное, что и роднит его с троичным догматом: как Бог одновременно – Один и Три, так и о Божественной природе следует говорить как об одновременно несообщаемой и в известном смысле сообщаемой: мы приходим к сопричастности Божественному естеству, и однако оно остается для нас совершенно недоступным. Мы должны утверждать оба эти положения одновременно и сохранять их антиномичность как критерий благочестия»¹⁵. Или: «Для святого Григория Паламы <...> Божественная простота не могла обосновываться понятием простой сущности. Точка отправления его богословской мысли – Троица, Троица совершенно простая, несмотря на различие природы и Лиц, так же как и Лиц между Собой. Эта простота – антиномична, как антиномично всякое высказывание в учении о Боге: она не исключает различения, но не допускает в Божественном существе ни отлучения, ни дробления. Ведь мог же святой Григорий Нисский утверждать, что человеческий ум остаётся простым, несмотря на его разнообразные способности: наш ум, действительно, разнообразится, относясь к известным ему предметам, но остаётся нераздельным и не переходит по своей сущности в другие субстанции. Однако ум человеческий – не «превыше имен», как три Лица Пресвятой Троицы, которые обладают в общих своих энергиях всем, что только можно было бы приписать природе Бога. Просто-

¹⁵ Лосский В.Н. Боговидение. М.: АСТ, 2003. С. 162.

та не означает единообразия или неразличимости; тогда христианство не было религией Пресвятой Троицы»¹⁶.

Эти примеры антиномизма христианской догматики, которые можно было бы продолжать, являют пример иного, нетривиального, алогичного, парадоксального мышления и метода, обладающего признаками очевидности, простоты и полноты.

Эта антиномичная методология легла в основу большинства построений русских религиозных философов. Начало фундаментального обсуждения антиномизма независимо от влияния западных мыслителей, уделявших внимание парадоксальности (С. Кьеркегор, К. Барт, Р. Нибур и др.), начал священник Павел Флоренский. Подробнейший анализ идеи антиномизма он даёт в книге «Столп и утверждение истины». Приведём ключевые цитаты.

«Антиномия есть такое предложение, которое, будучи истинным, содержит в себе совместно тезис и антитезис, так что недоступно никакому возражению. Тезис и антитезис *вместе* образуют выражение истины. Другими словами истина есть **антиномия**, и не может не быть таковою»¹⁷. «Безусловность истины с формальной стороны в том и выражается, что она заранее подразумевает и принимает своё отрицание и отвечает на сомнение в своей истинности приятием в себя этого сомнения, и даже – в его пределе. Истина потому и есть истина, что не боится никаких оспариваний; а не боится их потому, что сама говорит против себя более, чем может сказать какое угодно отрицание; но это самоотрицание своё истина сочетает с утверждением. Для рассудка истина есть противоречие. <...> Каждое из противоречащих предло-



Священник Павел
Флоренский

¹⁶ Там же. С.169-170.

¹⁷ Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. М.: Правда, 1990. С. 147.

жений содержится в суждении истины и потому наличие каждого из них доказуема с одинаковой степенью убедительности, – с необходимостью. Тезис и антитезис, вместе образуют выражение истины. Другими словами, истина есть антиномия, и не может не быть таковою»¹⁸.

«Антиномия есть такое предложение, которое, будучи истинным, содержит в себе совместно тезис и антитезис, так что недоступно никакому возражению. <...> Если антитезис влечёт за собой тезис, и, вместе с тем, тезис влечёт антитезис, то совокупность тезиса и антитезиса, – если она не ложна, – есть антиномия. Такова формула антиномии»¹⁹.

В других своих работах П.А. Флоренский развивает эту идею.

«<...> все построения держатся лишь силою противоборствующих начал и взаимоисключающих начал. Непреложная истина – это та, в которой предельно сильное утверждение соединено с предельно же сильным его отрицанием, т.е. – предельное противоречие: оно непреложно, ибо уже включило в себя крайнее его отрицание. И поэтому всё то, что можно было бы возразить против непреложной истины, будет слабее этого, в ней содержащегося отрицания. Предмет, соответствующий этой последней антиномии, и есть, очевидно, истинная реальность и реальная истина. Этот предмет, источник бытия и смысла, воспринимается опытом»²⁰.

«Единство во множестве называется идеей. Полюсы, являющие идею, будучи неразрывны, в то же время и взаимоположны. Идея, единая в себе, является как сопряжённость антиномически лежащих полюсов, – как антиномия. Целое – в явлении своём – есть противоречие «да» и «нет». И, напротив, наличие неразрывно связанных «да» и «нет» заставляет искать того единства, той идеи, которая, в этой антиномии раскрывается. Антиномичность – залог цельности, т.е. идеи, т.е. сверхчувственности. Напротив, про-

¹⁸ Там же.

¹⁹ Там же. С. 153.

²⁰ Флоренский П.А. Соч. в 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1994. С. 40.

стое единство свидетельствует о неполноте, эмпиричности и нецельности явления. В этом смысле можно сказать, что полюсы – это начало и конец явления сверхчувственного в области чувственной, места входа выхода ИДЕИ в мир эмпирический»²¹.



Евгений Николаевич
Трубецкой

Князь Е.Н. Трубецкой, отзываясь на книгу отца Павла «Столп и утверждение истины» пишет: «Антиномии и антиномизм коренятся вообще в *рассудочном понимании* мировых тайн; когда же мы поднимаемся над рассудочным пониманием, антиномии тем самым разрешаются — противоречия превращаются в объединение противоположностей — *coincidentia oppositorum* — и разрешение совершается в меру нашего подъёма. В этом и заключается настоящий ответ о разрешимости антиномий вообще и религиозных антиномий в особенности»²². Споря с Флоренским о путях восхождения к истине, он убеждён, что антиномизм — это путь восхождения по духовной «лестнице»: «Восходя на высшую ступень, мы преодолеваем тем самым противоречия, свойственные нижележащим ступеням; но зато перед нами открываются новые задачи, а, стало быть, и новые противоречия, которые не были нам видны, покуда мы стояли ниже»²³. В отзыве на книгу отца Павла «О духовной истине» С.С. Глаголев, вторя Е.Н. Трубецкому, пишет о том, что «антиномии разрешаются в высшей стадии религиозного развития, разрешаются сверхсознанием, сверхлогикою»²⁴.

²¹ Флоренский П.А. Соч. в 4-х т. Т. 3 (1). М.: Мысль, 2000. С. 462.

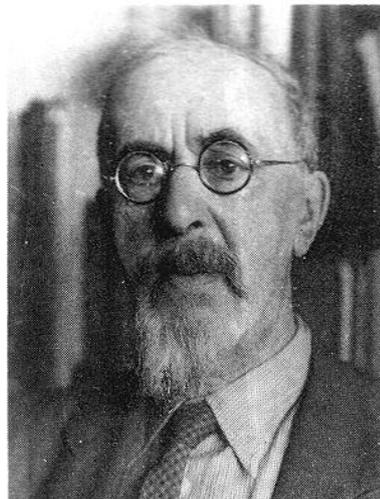
²² Трубецкой Е.Н. Свет Фаворский и преображение ума. По поводу книги свящ. П.А. Флоренского «Столп и утверждение истины» // Вопросы философии. 1989. № 12. С. 119.

²³ Там же. С. 121.

²⁴ Глаголев С.С. <Отзыв на книгу о. Павла Флоренского «О духовной истине». М., 1912> // П.А. Флоренский: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1996. С. 250.

Комментируя отца Павла, современный исследователь С.С. Хоружий указывает, что «главной отличительной чертой рассудка является то, что он способен воспринимать, видеть истину исключительно как набор формальных противоречий, антиномий. <...> Только формой антиномии Истина может представляться рассудку»²⁵.

Семён Людвигович Франк в книге «Непостижимое» обосновывал сложный принцип «антиномического монодуализма»: «<...> единственно адекватная онтологическая установка есть установка *антиномистического монодуализма*. О каких бы логически уловимых противоположностях ни шла речь – о единстве и множестве, духе и теле, жизни и смерти, вечности и времени, добре и зле, Творце и творении, – в конечном итоге мы всюду стоим перед тем соотношением, что логически раздельное, основанное на взаимном отрицании вместе с тем внутренне слито, пронизывает друг друга – что *одно не* есть другое и вместе с тем и *есть* другое, и только с ним, в нём, и через него есть то, что оно подлинно есть в своей последней глубине и полноте. В этом и заключается антиномистический монодуализм всего сущего, и перед его лицом всяческий монизм, как и всяческий дуализм, есть ложная упрощающая и искажающая отвлечённость, которая не в силах выразить конкретную полноту и конкретную структуру реальности»²⁶. Опираясь на положения мистического учения Св. Дионисия Ареопагита и учение о *coincidentia oppositorum* Николая Кузанского, он утверждал, что «непостижимое постигается через постижение его непостижимости», а «принцип антиномистического монодуализма – един-



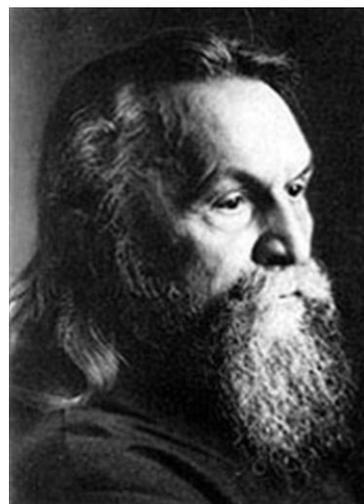
Семён Людвигович
Франк

²⁵ Хоружий С.С. Мирозерцание Флоренского // Начала. 1993. № 4. С. 100-101.

²⁶ Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990. С. 315.

ство раздельности и взаимопроникновения»²⁷. В фундаментальном труде «Духовные основы общества» Л.С. Франк пишет: «С точки зрения теоретического познания христианской правды нужно всегда помнить, что, будучи абсолютной, эта правда есть всеобъемлющая полнота конкретности. Она есть потому, как учил великий христианский мудрец Николай Кузанский, следуя завету первого христианского мистика Дионисия Ареопагита, всегда «совмещение противоречащего» (*complexio contrariorum*) или «совпадение противоположного» (*coincidentia oppositorum*). Её нельзя отвлечённо выразить ни в каком суждении: её можно приблизительно уловить только в сложной системе идей, примиряющей противоположные начала и сводящей их в некое конкретное единство. Этим положен предел всем попыткам рационально понять до конца полноту христианской правды»²⁸.

Наряду с отцом Павлом Флоренским, идеи антиномизма развивал отец Сергей Булгаков. Основной антиномией религиозного сознания он считал трансцендентность Бога, сочетающуюся с Его имманентностью для мира. В отличие от обычного логического противоречия, по его мнению, «антиномия не означает ошибки в мышлении или же общей ложности проблемы гносеологического недоразумения, которое может быть разъяснено и тем самым устранено. Разуму присущи вполне закономерные антиномии»²⁹. Мало того, в антиномии «возникает вопрос о возможности иного третьего



Протоиерей Сергей
Булгаков

²⁷ Там же. С. 403.

²⁸ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 291–292.

²⁹ Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. М.: Республика, 1994. С. 90.

пути, который, соединяя преимущества, был бы свободен от слабостей обоих»³⁰.

Подобные мысли мы обнаруживаем и у Н.А. Бердяева: «Религиозная жизнь по существу антиномична, она заключает в себе для разума несовместимые и противоречивые тезисы и таинственно снимает эти противоречия. Антиномичность трансцендентного и имманентного разумно неразрешима и непреодолима; она изживается в религиозном опыте и там снимается. В высшем озарении совмещаются противоположности»³¹.

Как же происходит соединение двух противоположностей, которые по своей сути равно доказуемы, что соответствует этимологии самого слова *ἀντινομία*, означающего противоречие двух одинаково законных положений³²? А дело в том, что антиномия по своей природе закономерно соединяет в себе рассудочность и сверхрассудочность (рационализм и трансрационализм), дискурсивность и интуицию. Антиномия, по определению, – «противоречие между рядом положений, из которых каждое имеет законную силу»³³. Вот как об этом пишут уже цитированные нами мыслители.

Начнём с С.Л. Франка: «<...> трансрациональная позиция – будучи в отношении объединяемых ею противоречащих отвлеченных познаний, *«витанием» между и над* ними – сама по себе есть совершенно *устойчивое*, твердо опирающееся на самую *почву* реальности *стояние*. Всякий окончательный сполна овладевающий реальностью и ей адекватный синтез никогда не может быть рациональным, а, напротив, всегда трансрационален»³⁴.

³⁰ Булгаков С.Н. Проблема условного бессмертия. Из введения в эсхатологию // Путь [Париж]. 1937. № 52-55.

³¹ Бердяев Н.А. Стилизованное православие // П.А. Флоренский: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1996. С. 276.

³² Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. М.: Греко-римский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. С. 131.

³³ Краткая философская энциклопедия. М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. С. 23.

³⁴ Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990. С. 313.

Снова обратимся к мнению отца Павла Флоренского: « <...> всякое живое мышление опирается на противоречие и живет им. И чем оно жизненнее, тем острее противоречия. Религиозное мышление не смазывает, а утверждает сразу и да, и нет. Каждое да есть нет другого. И когда это сделано, то актом веры человек подымается над рассудком и опять воспринимается как единое целое. <...> Ереси же с самого начала в том и заключались, что они брали или ту или другую сторону. А жизненное мышление утверждает антиномичность категорий религиозного мышления»³⁵.

Упоминание в одном ряду вместе с религиозными философами имени последовательного марксиста Эвальда Васильевича Ильенкова на первый взгляд может показаться странным, однако его размышления удивительно им созвучны: « <...> друг против друга стоят две полярно противоположные по всем своим характеристикам сферы: тождество их (факт их согласия — истина) осуществляется как раз через переход, превращение одной в другую. Но переход, самый момент перехода *иррационален* и не может быть выражен через *непротиворечивое понятие*, ибо в этот-то момент как раз и совершается превращение *A* в *не-A*, их совпадение, тождество. Выразить его *в понятии* — значит разрушить форму понятия»³⁶.

Не чужды антиномического «витания» и ведущие деятели синергетики: «Интуиция предстаёт как пульсация сверхсознания над сознанием, которые развёртывают, раскрывают перед человеком подлинное разноцветье и полифонию мира»³⁷.

И завершим наше обильное цитирование мнением ведущего специалиста в области православной педагогики архимандрита Георгия (Шестуна): «Чтобы не оторваться от реальностей Откровения, подменяя их понятиями человеческой

³⁵ Флоренский П.А. Соч. в 4-х т. Т.3 (2). М.: Мысль, 2000. С. 468.

³⁶ Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1984. С. 107.

³⁷ Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Интуиция как самодообраивание // Вопросы философии. 1994. № 2. С. 122.

философии, необходимо сохранять равновесие между двумя членами антиномии. <...> Антиномия возвышает ум над областью понятий, возводя его к конкретным данным Откровения»³⁸.



Архимандрит Георгий
(Шестун)

Таким образом, обобщая авторитетные мнения (к сожалению, неизбежно их упрощая), мы можем определить, что *антиномия есть единство двух одинаково истинных, одинаково доказуемых противоположных положений*, а *антиномизм есть метод соединения этих противоположностей*, который заключается не в усреднении и не в устранении их, а *в балансировании, «витахии», пульсации между ними*. Применим этот метод к педагогической реальности.

Идея использовать антиномизм в педагогике принадлежит священнику и психологу протоиерею Борису Ничипорову³⁹. К сожалению, этот подход в отечественной педагогике практически не реализован. Предложение реализовать антиномичный подход в образовании, ссылаясь на идею Г.С. Сковороды об автаркии как балансирующем равновесии, высказал академик И.А. Зязюн: «Если ввести эту «автаркию» в образование, то мы смогли бы с помощью философствования выстроить проект «автаркийного» образования, которое бы уравнивало существующие противоположности. Это и есть основной предмет философии образования»⁴⁰.

³⁸ Шестун Евгений, священник. Православная педагогика. Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998. С. 194.

³⁹ Ничипоров Борис, священник. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994. С. 152.

⁴⁰ Зязюн И.А. Філософія, освітні, стратегії і якість національної освіти // Педагогічна практика та філософія освіти. Матеріали Міжнародної конференції. Полтава: ПОПОП, 1997. С. 4.

Необходимо заметить, что антиномия принципиально отличается от диалектического противоречия тем, что она не требует своего разрешения. «Антиномичный подход не только учитывает полярности, но и считает их правомерными, равноценными и предлагает искать пути адаптации к ним»⁴¹.

Немецкий профессор Х.-Й. Гамм считает при этом диалектику «первичной формой балансирующего мышления». Поэтому *антиномизм как высшая форма балансирующего мышления* позволяет нам сформулировать **принцип разумного баланса** как принцип соединения антиномических крайностей. Непрерывность же (и не только образования) можно обозначить как «единство разделения и слитности (взаимопроникновения)»⁴².

Педагогические антиномии протоиерея Бориса Ничипорова.

Идея использовать антиномизм в педагогике принадлежит священнику и психологу протоиерею Борису Ничипорову⁴³ (1953-2003). И это не вызывает удивления, ибо *православное мышление изначально антиномично*, а сама «антиномия есть некое таинство, где встречаются и объединяются в Святом Духе две противоположности»⁴⁴, а «догматы Церкви представляются нашему рассудку антиномиями, тем неразрешимее, чем возвышеннее тайна, которую они выражают»⁴⁵. По мнению отца Бориса не только православное мировоззрение



Протоиерей Борис
Ничипоров

⁴¹ Кленко С.Ф. Интегративна освіта і поліморфізм знань. Київ, Полтава, Харків: ПОПОП, 1998. С. 108.

⁴² Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990. С. 314.

⁴³ Священник Борис Ничипоров. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994. С. 152.

⁴⁴ Там же. С. 153.

⁴⁵ Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. – С. 122.

несёт отпечаток антиномизма, но и «во всех религиозных и просто подлинно правдивых текстах о человеке мы обнаруживаем не просто сложность, но алогизм, совмещение несовместимого. Но странно – именно это обстоятельство и делает текст понятным и глубоким»⁴⁶. И это мнение вполне закономерно перекликается с позицией известного мыслителя Г.С. Померанца, утверждающего, что «глубина может быть выражена либо поэтической метафорой, либо парадоксом. Ценность парадокса в том, что он заставляет созерцать себя, его нельзя раскрутить в логическую прямую. Логика оперирует только осколками целого. Целое можно только созерцать, поэтому метафора и парадокс – это язык глубины»⁴⁷. Вернёмся к цитате отца Бориса Ничипорова: «антиномия интуитивной психологии есть и единство, и примирение противоречий и оппозиции. Антиномия – это то, что воссоединяет и примиряет полюса одной и той же природы. <...> Есть правильное духовное состояние, через которое открывается нам сама акция вхождения в антиномийную природу созерцания. Это есть трезвение, воля к удержанию и само удержание в неслиянном единстве сразу двух этих знаний: о себе и о человеке»⁴⁸. В другой работе отец Борис это формулирует так: «Трезвение – это воля и способность одновременно удерживать в актах постижения сразу два полюса. Эти полюса одновременно и энергийные, и нравственные»⁴⁹. Далее он замечает, что «антиномийный принцип в раннем догматическом богословии был положен в основу и Халкидонского соборного решения (451 г.) о неслиянном и нераздельном единстве Божественного и человеческого во Христе»⁵⁰.

⁴⁶ *Протоиерей Борис Ничипоров*. Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. – М.: Паломник, 2002. С. 12.

⁴⁷ Из диалога Григория Померанца и Зинаиды Миркиной в программе Александра Гордона «Нищие духом» (Телеканал НТВ от 25 декабря 2001 года).

⁴⁸ *Протоиерей Борис Ничипоров*. Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 13.

⁴⁹ *Протоиерей Борис Ничипоров*. Антиномия праздничной стихии. Доклад на секции «Православная антропология и психология» Десятых юбилейных Рождественских международных образовательных чтений. Москва, 30 января 2002 года.

⁵⁰ Там же.

Мы согласны с отцом Борисом в том, что принципы православной педагогики и онтологической психологии можно сформулировать в виде ряда фундаментальных антиномий: «Надо просто пытаться удерживать тот принцип, который мы имеем от Халкидонского собора, – о неслиянном сосуществовании двух природ, божественной и человеческой, во Христе. И этот принцип должен быть перенесён нами на образовательную почву»⁵¹. В 1994 году в книге «Введение в православную психологию» о. Борис Ничипоров формулирует первые три педагогические антиномии⁵². Они таковы:

1. Антиномия *свободы и послушания*.

2. Антиномия *вселенского и местного* (в категориях научной педагогики: антиномия *общекультурного и национального*) провозглашает путь «освоения духовного и культурно-исторического наследия своей земли к освоению вселенского духовного опыта»⁵³.

3. Антиномия *традиционного и прогрессивного* (в категориях научной педагогики: антиномия *традиционного и инновационного*). И здесь трудно не согласиться с о. Борисом, ведь общеизвестно, что инновации, захватившие школы, привели во многом к разрушению традиционных школьных устоев. Хотя, с другой стороны, те школы, которые игнорируют новое в педагогике обречены на отставание. Необходим разумный баланс в этом (как и в других) вопросах.

4. Отдельно следует отметить, что в анализируемой нами работе, о. Борис Ничипоров, приводя отрицательные примеры домашнего устроения, формулирует идею «автономии открытости», которая вполне применима к педагогической реальности. Её вполне можно определить как антиномию *открытости и автономности*. Школа (так же как и дом) – «это гибкое образование, где сохраняется благодатный и ра-

⁵¹ Протоиерей Борис Ничипоров. Воспитывающая благодать // В начале пути... Попытки современной православной педагогики. Сборник бесед и выступлений. М.: Храм Трёх Святителей на Кулишках, 2002. С. 180.

⁵² Священник Борис Ничипоров. Введение в православную психологию. М.: Школа-пресс, 1994. С. 153-154.

⁵³ Там же. С. 154.

зумный баланс замкнутости от мира и открытости к миру и людям в Боге»⁵⁴.

Если в книге 1994 года эти идеи были только обозначены, то в вышедшей в 2002 году незадолго до смерти отца Бориса книге «Времена и сроки. Очерки онтологической психологии» они вполне развиты и серьезно дополнены (нумерацию антиномий сделаем сплошной).

5. Двойная антиномия **власти и безвластия, свободы и послушания**, первая пара из которых «имеет отношение к самому педагогу, вторая – к ученику»⁵⁵. Если антиномия **свободы и послушания** была в 1994 году лишь упомянута, то теперь она развита и прописана.

6. Антиномия **молчания и назидания** (или **недеяния и активности**). Учитель «должен и неустанно назидать»⁵⁶ и молчаливо являть пример и образ чистоты: «Когда и как надо молчать и молиться, когда и как учить знает опыт и интуиция. Молчание не есть обязательно реальное молчание. Молчание – это в том числе и «общий разговор» не о том»⁵⁷. Но «есть время, когда педагог не может и не должен говорить и назидать. Это плохо. Это не профессионально. Он должен молчать. Молчащее слово. Когда он видит и молчит. Знает и молчит. Молчит невыразительно, как бы смиренно»⁵⁸.

7. Антиномия **победы и поражения** (антиномия **братства**). Братство (как и соборность) иерархично узаконивает неравенство старшего и младшего, руководителя и подчиненного, ведущего и ведомого. «Братство снимает оппозицию индивидуализм – коллективизм. Детско-взрослое братство школы <...> может быть создано, а может и нет. Братство должно выдержать самое разное испытание пути: славой

⁵⁴ Там же. С. 57.

⁵⁵ *Протоиерей Борис Ничипоров*. Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 164.

⁵⁶ Там же. С. 167.

⁵⁷ Там же.

⁵⁸ *Ничипоров Б.В.* Праздничная стихия: опыт интуитивного постижения // http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i_readings.php#2.

и успехом, скорбями и гонениями, временем»⁵⁹. «Ошибки и их осмысление – основной капитал Братства»⁶⁰.

8. Антиномия *романтизма и реализма* (антиномия *духовника*) обуславливает руководящую роль взрослого, который, с одной стороны, должен быть «наивным романтиком» и, с другой стороны, «жестким прагматиком и администратором, мудрым стратегом и тактиком, реалистом»⁶¹. Но при этом «настоящий педагог не просто верит, он твердо верит – Образ Божий в человеке неуничтожим. И пока человек жив – есть надежда. <...> Свобода педагога, свобода духовника состоит в том, что они должны лишь сеять, сеять умело, а почву плодородную или каменистую выбирать не нам»⁶².

Рассмотрим другие антиномии, которые были сформулированы отцом Борисом в его статьях.

9. Антиномия *мистического и реального*. «Важно достичь правильного сочетания, баланса мистического и реального в душе ребенка. Преобладание мистицизма порождает душевную болезненность, а реализм сам по себе, вне глубинной духовной ориентации становится причиной цинизма, скепсиса и меркантильности»⁶³.

10. Антиномия *мистического и рационального*. По мнению отца Бориса нарушение баланса в этом вопросе приводит либо к отсутствию трезвения, вследствие чего «люди попадают в рабство жажды постоянных видений, откровений»⁶⁴, либо к избыточному рационализму, проявляющемуся в подозрительности, недоверии, подвержении сомнению всего. Разумность сочетания мистического и рационального всегда «предохраняла людей от психических расстройств, от со-

⁵⁹ Там же. С. 170.

⁶⁰ Там же. С. 172.

⁶¹ Там же. С. 173

⁶² *Протоиерей Борис Ничипоров*. Принципы христианской педагогики и нравственное воспитание русских детей // Вестник духовного просвещения. 1994. № 1 (<http://synerg.narod.ru/Bornich.htm>).

⁶³ Там же.

⁶⁴ Там же.

стояний одержания и прелести, прельщения, погружения в мир, которого нет»⁶⁵.

Для ясности понимания и соотношения понятий антиномии 8-11 сведём в таблицу.

Таблица 1

Антиномия	
Романтическое	Реальное
Мистическое	Рациональное

11. Особо остановимся на предложенной протоиереем Борисом Ничипоровым «антиномии праздничной стихии» и антиномии *Диониса и Аполлона* и её значении для педагогической реальности. И здесь не обойтись без больших цитат. «Я подчеркиваю, что праздничная пасхальная стихия – вот это и есть основная атмосфера в школе, вот этого не просто надо добиваться, это должен иметь педагог сам. <...> Как же нам теперь строить свою педагогическую работу? Думаю, что, прежде всего, нужно начать с концепции праздника. Пока мы не опишем и не введем регулярное понятие праздника и не поймем что это за реальность, до тех пор мы плохо будем осознавать и свою практическую работу»⁶⁶. «У каждого из нас есть свой опыт переживания праздника и, супротив того, опустошения жизни. В греческой мифологии выразителем праздничной стихии явился бы Дионис. <...> Дионис сам по себе как психофизическая единственность, неизбежно перерастает в оргию распутства и убийств, пир во время чумы, в вольницу. <...> Дионисийство, взятое в своём пределе и в автономном развитии, есть бунт против самой жизни и есть праздник непослушания. И поэтому нужна была сдерживаю-

⁶⁵ Там же.

⁶⁶ *Протоиерей Борис Ничипоров*. Праздничная Пасхальная стихия как духовная и эмоциональная атмосфера современной православной школы. Доклад на международной православной педагогической конференции «Церковь, семья и школа» в Риге 7 мая 2003 года // http://novaya.korcheva.ru/index.php?cc=news&cp=03-05-07_doklad_v_rige.

щая, оформляющая сила. То, что потом в психоанализе мы будем знать как цензуру. Забвенный Аполлон вновь возродился, потому что Аполлон – мифический брат Диониса – он был тем надежным стержнем порядка, сдерживания, гармонии и оформления праздника. Всякий раз после разгула оргийности есть похмелье и досада, и желание навести порядок в стране, в своей собственной жизни. Но Аполлон, его предел, если мы возьмем его тоже как автономную реальность, в церковно-общественном сознании – это инквизиция, в общественно-политическом – это «Архипелаг Гулаг», порядок, где нет, действительно, ничего живого, детско-наивного, восхитительного. Хотите порядка? Вот он будет такой. <...> Для нас вот что здесь важно: невозможно примирить, механически соединить этих двух братьев. Они должны умереть, а в, христианской культуре претвориться в одно лицо»⁶⁷. «А что это есть в онтологии нового времени – это есть сердце, это душевно-мистическое средоточие всей души человека. А что есть для психологов Дионис и Аполлон? Это есть свободная, играющая стихия самых разных сил, с одной стороны, и сдерживающее, оформляющее начало, с другой»⁶⁸. Таким образом, протоиерей Борис Ничипоров сформулировал православный подход к построению школы радости и праздника, причём этот подход имеет иной уровень глубины осознания, нежели это сформулировано в советской или гуманистической педагогиках. По его мнению, решение проблемы Аполлона и Диониса, Закона и Благодати возможно только в христианстве. «Пост – не время для веселья и праздников. Тем не менее, я согласен, что это радостный период. Ведь это время покаяния, а в покаянии мы обретаем радость. <...> А Страстная неделя! Без Великой Пятницы нет Пасхи»⁶⁹.

⁶⁷ Ничипоров Б.В. Праздничная стихия: опыт интуитивного постижения // http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i_readings.php#2

⁶⁸ Протоиерей Борис Ничипоров. Антиномия праздничной стихии. Доклад на секции «Православная антропология и психология» Десятых юбилейных Рождественских международных образовательных чтений. Москва, 30 января 2002 года.

⁶⁹ Протоиерей Борис Ничипоров. Внешкольное образование должна взять на себя церковь. Беседовал Леонид Виноградов // [http:// www.pravoslavie.ru](http://www.pravoslavie.ru).

Сведём провозглашённые педагогические принципы-антиномии в таблицу (в скобках приведены термины, привычные для научной педагогики).

Таблица 2

	Принцип	Антиномия	
1.		свободы	послушания
2.		вселенского (общекультурного)	местного (национального)
3.		традиционного	прогрессивного (инновационного)
4.		открытости	автономности
5.		власти	безвластия
6.		молчания (недеяния)	назидания (активности)
7.	антиномия братства	победы	поражения
8.	антиномия духовника	романтического	реального
9.		мистического	
10.			рационального
11.	антиномия праздничной стихии	Диониса	Аполлона

Совершенно очевидно, что данная система педагогических антиномий не завершена и, видимо, не полна. Причиной тому является ранняя смерть этого многогранного учёного-исследователя, педагога-практика, священника и писателя.

Необходимо сказать, что всё провозглашённое выше было достаточно полно реализовано в педагогической практике отца Бориса, который был руководителем уникального детско-юношеского центра дополнительного образования «Новая Корчева» в городе Конаково Тверской области, который существует уже более пятнадцати лет.

На Десятых юбилейных Рождественских международных образовательных чтениях отцу Борису Ничипорову задали вопрос «Можно ли сказать, что в развитии человека к обожению дается снижение антиномичности?», на который

был получен очень точный ответ: «Я думаю, что нет снижения антиномичности, потому что Бог непознаваем, и в этом смысле всегда глубина остаётся непознаваемой, как океан огромный». Тогда спросивший уточнил: «Так же точно и человек?» «Я думаю, да», – ответил отец Борис⁷⁰.

В посмертной статье отца Бориса мы читаем: «Воспитание – это совместное проживание, а не забивание в голову ребенка каких-то правильных фраз и правильных формул. Очень хорошо говорил один старец: ”Нынче учить не надо. Все учёные. Надо показывать“. Это и есть основная формула моего педагогического опыта. Не надо учить. Надо показывать своей собственной жизнью. А это самое трудное дело, потому что ты каждый раз видишь свою собственную несостоятельность»⁷¹.

Эссе первое «Государство заботится о земном – церковь заботится о небесном»⁷²

В дни Поместного Собора Русской Православной Церкви и интронизации Святейшего Патриарха Кирилла как никогда выпукло и точно были сформулированы **принципы отношений государства и церкви**. С обеих сторон были необычайно чётко сформулированы **общие задачи** по совместной государственно-церковной работе по **нравственному оздоровлению общества в целом и молодёжи в частности**.

«В основе всех наших достижений и побед, представлений об уверенном развитии государства в будущем лежит *нравственная сила российской нации*, вера в идеалы добра, любви и справедливости. *Источником этой силы* на протяжении многих веков является *Русская православная церковь*. Без

⁷⁰ Там же.

⁷¹ Протоиерей Борис Ничипоров. Моё педагогическое кредо // Тверские ведомости. 2004. № 2, 9-15 января (<http://www.tvved.nm.ru/04-2/d11.htm>).

⁷² Публикуется по: Остапенко А. «Государство заботится о земном – церковь заботится о небесном» // Воспитательная работа в школе. 2009. № 4. С. 5-6.

всякого сомнения, *так будет и впредь*», – заявил в эти дни Президент России Дмитрий Медведев. Он сказал: «И сегодня, когда Россия развивается, когда мир остаётся столь же противоречивым и когда он несёт на себе такую же печать проблем, как и многие века назад, такого рода совместная работа – *работа между государством и Русской православной церковью – будет обязательно востребована* во имя развития нашей страны, во имя развития всех православных народов»,

Из уст Святейшего Патриарха Кирилла мы услышали: «Взаимодействие церкви и государства в тех областях, которые имеют в том числе и отношение к внутренней, духовной жизни человека, к его нравственности, к его мироощущению, к его пониманию жизни, являются очень важными. Потому что *послание церкви – это нравственное послание*, это призыв к чистоте, праведности, к святости, это призыв к добру, к снисхождению, это призыв к тому, чтобы сердца наши были открыты друг другу. Если эти возвышенные нравственные идеи будут осуществляться в рамках конкретного взаимодействия, в том числе церкви и государства, то *мы совместными усилиями будем помогать современному человеку справляться с теми огромными вызовами, с теми многочисленными стрессами, с теми большими проблемами, которые перед ним возникают*.

Государство заботится о земном – церковь заботится о небесном. Невозможно представить небо без земли и землю без неба. И земля, и небо образуют гармонию божественного бытия, божественного творения. *Дай Бог, чтобы сочетание небесного и земного, усилия церковные и усилия государственные были направлены на духовное и материальное процветание людей*».

А несколькими днями раньше, накануне избрания на Святой патриарший престол митрополит Кирилл заявил: «Возгревание в юных сердцах устремленности к Истине, подлинного нравственного чувства, любви к ближним, к своему Отечеству, к его истории и культуре должно стать задачей школы не в меньшей мере, чем преподавание практически по-

лезных знаний. *Настоящая школа всегда была и всегда должна быть посредником, который передает новым членам общества нравственные ценности, накопленные в прежние века».*

К этим словам трудно что-то добавлять. Они предельно ясны и прозрачны. К ним надо добавлять дела, чтобы эти ясные слова не остались декларациями, чтобы в нацпроекте и процессах модернизации школы появились не только экономические, организационные, оптимизационные, информатизационные и реструктуризационные составляющие, но и духовно-нравственные. Так хочется, чтобы среди (а лучше вместо) аббревиатур ПНПО, ЕГЭ, КПОМО, НСОТ, МЭК и прочих ЁКЛМН на государственном уровне появились ДНК (духовно-нравственная культура) или ДНВ (духовно-нравственное воспитание).

Коллеги, можно начинать уже сегодня, отмашка первых лиц уже дана... Сколько же можно только о земном?!

Глава первая

Цели и стратегии православного образования

Опыт сравнительного анализа

Основные образовательные стратегии

Время советского единообразия педагогических взглядов и убеждений прошло и поэтому перед всяким началом изложения гуманитарных (в том числе и педагогических) научных взглядов есть необходимость договариваться о терминах и чётко обозначать свою мировоззренческую позицию.

Согласно теории Н.В. Кузьминой одним из компонентов любой педагогической системы является проектировочный компонент, суть которого составляют педагогические цели⁷³. И если совсем недавно любой педагог без запинки мог сфор-

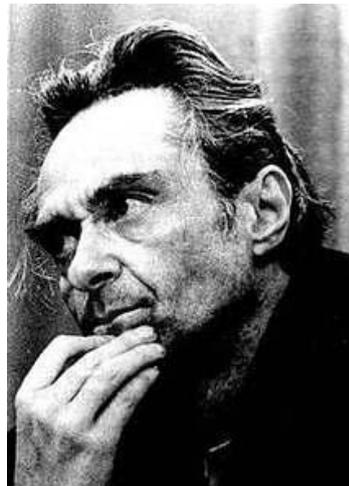
⁷³ Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования. Уч. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 13.

мулировать цель советского образования как «формирование всесторонне развитой гармоничной личности – будущего строителя коммунизма», то сегодня отсутствие государственной позиции в этом вопросе привело к вакууму целей образования. Мало того, в учительском сознании произошло странное явление – образовательные средства стали образовательными целями. Ещё совсем недавно было ясно, что умения читать, писать, считать есть средства, а цель в другом – в воспитании человека. Сегодня учителя повсеместно (и в столице, и в станице) отвечают, что научить читать, писать, считать и т.д. – это главная цель их работы. А на вопрос «А должно ли волновать учителя *то, что́* читает, пишет и считает их воспитанник?» многие отвечают отрицательно. Отсутствие государственной идеологии и национальной идеи, закреплённое 13-ой статьёй Конституции РФ, привело к отсутствию государственного заказа системе образования, который должен быть сформулирован в виде ясных образовательных целей. Отсутствие целей приводит к отсутствию или путанице стратегий образования. Наличие ясных целей есть условие наличия порядка, и эта аксиома вполне применима к сфере образования.

С другой стороны, провозглашённый плюрализм идеологий и целей приводит к растаскиванию системы образования в разные, порой противоположные стороны: одни «формируют личность», другие «воспитывают индивидуальность», третьи «взрачивают конкурентоспособность», четвёртые «адаптируют к реалиям» и т.д. А бедный руководитель школы, начитавшись всего это, пытается зачастую соединить в один конгломерат все эти модные «парадигмы», не вникая в то, что разные образовательные цели диктуют принципиально взаимоисключающие стратегии. Для российского общества наиболее актуальны, на наш взгляд, три. Они основываются на различных мировоззренческих основах, которые в разные исторические эпохи были по сути государственными. Но, поскольку они принципиально различны, рассмотрим каждую стратегию в отдельности.

Основой каждой образовательной стратегии является различное в разных мировоззренческих системах понимание природы человека (и в первую очередь, природы ребёнка).

Стратегия первая: «tabula rasa». Суть этой образовательной стратегии заключается в том, что ребёнок от рождения есть «чистый лист» (*tabula rasa*), «бесформенный кусок глины», «незаполненный бланк», «несформированный индивид». При этом *все индивиды одинаковы* в своей «незаполненности», «несформированности», «бесформенности», «чистоте листа». Мало того, *в ребёнке от рождения нет ни доброго, ни злого, ни нравственного, ни безнравственного, ни духовного, ни бездуховного, а добрым или злым ребёнок становится от того, какие взрослые руки формируют эту «бесформенную глину» или заполняют этот «чистый лист».* ***Все дети равны в своей чистоте, бесформенности (несформированности).*** В «добрых» руках (и сердцах) ребёнок становится (формируется) добрым, в «злых» – злым. Одним словом, «кого надо, того и наформируем» и любая кухарка сможет управлять государством, если её правильно сформировать. Наиболее ёмко эта позиция выражена, на наш взгляд, у выдающегося честнейшего мыслителя, последовательнейшего марксиста Э.В. Ильенкова: «<...> процесс возникновения личности выступает как процесс преобразования биологически заданного материала силами социальной действительности, существующей *до, вне и совершенно независимо* (курсив наш. – А.О.) от этого материала»⁷⁴ или «Позицию подлинного материализма, сформулированную Марксом, Энгельсом и Лениным, в общем и целом можно охарактеризовать так: *всё человеческое в человеке* – то есть всё то, что специфически отличает челове-



Эвальд Васильевич
Ильенков

⁷⁴ Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 397.

ка от животного – представляет собою на 100% – не на 90 и даже не 99 – результат социального развития человеческого общества, и любая способность индивида есть индивидуально осуществляемая функция социального»⁷⁵. Эта стратегия заключается в том, что *становление человека происходит путём его внешнего формирования* (придания формы бесформенному) *другими людьми и «рукотворным» пространством человеческой культуры*. Основная роль педагога – это *педагогическое воздействие* на формируемого человека и создание культурной человеческой среды, необходимой для его формирования, и тогда «*талантливым становится любой человек с биологически нормальным мозгом, если ему посчастливилось развиваться в нормальных человеческих условиях*»⁷⁶. Нормальный человек есть результат внешнего воздействия нормальных людей и созданных ими нормальных человеческих условий, которые, видимо, и должны называться «коммунистическими».

Следует заметить, что эта стратегия свойственна не только советскому мировоззрению, она свойственна любому материалистическому мировоззрению. Но в советском варианте она, видимо, имела наиболее «человеческое лицо», ибо не всякое материалистическое мировоззрение способно сформулировать образовательную цель «*формирования всесторонней гармоничной личности*», и иметь «моральный кодекс». И истории это известно.

Таким образом, *образовательной целью любого общества с материалистическим мировоззрением (идеологией) является формирование человека, нужного (или удобного) этой идеологии*.

Стратегия вторая: «доброе семя». Суть этой образовательной стратегии заключается в том, что в любом ребёнке от рождения потенциально заложено только доброе, чистое и

⁷⁵ Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. С. 75.

⁷⁶ Ильенков Э.В. Психика и мозг // Вопросы философии. 1968. № 11. С. 151.

светлое начало. Ребёнок от рождения чист, непорочен и безгреховен. ***Все дети равны в своей чистоте, безгреховности и непорочности.*** И всё зависит от того, в какую «почву» упадёт это «семя» и сможет ли оно прорасти в ней. Кривым дерево становится не по причине «кривизны» семени, а по причине «кривизны» условий, в которых оно произрастает. При таком подходе основные педагогические усилия направляются не на растущего (становящегося) человека, а на условия, в которых это происходит. Согласно этой стратегии, ребёнок не может быть от рождения капризным или упрямым, так как капризы и упрямство есть приобретённые следствия неправильных педагогических условий. «Лечить» от капризов и упрямства необходимо не ребёнка, а «почву», которая



Григорий Саввич
Сковорода

деформировала «доброе семя». Такая стратегия, которую можно назвать гуманистической, практически полностью исключает наказания. Педагог должен всячески поощрять любое внутреннее самодвижение ребёнка, стимулировать его, поддерживать и корректировать. Она родилась не сегодня. Во всяком случае, ещё в 1787 году Г.С. Сковорода писал: «Не мешай только ей [человеческой *натуре*], а если можешь, отвращай препятствия и будто дорогу ей очищай; воистину сама она чисто и удачно совершит. <...> Яблоню не учи родить яблоки: уже сама натура её научила. Огради только её от свиней, отрежь сорняки, очисти гусень и прочее. Учитель и врач – не врач и учитель, а только служитель природы, единственной и истинной и врачебницы, и учительницы»⁷⁷.

Гуманистическая педагогика – это педагогика, в которой много понятий, начинающихся на «само-»: *самоактуализация, самореализация, самоопределение, саморазвитие, самодетальность* и пр. «Смысл гуманизации образования – это

Гуманистическая педагогика – это педагогика, в которой много понятий, начинающихся на «само-»: *самоактуализация, самореализация, самоопределение, саморазвитие, самодетальность* и пр. «Смысл гуманизации образования – это

⁷⁷ Сковорода Г.С. Соч. в двух томах. Т. 2. М.: Мысль, 1973. С. 114.

конструктивное самоизменение людей»⁷⁸. В постсоветские времена такая педагогическая стратегия связана, в первую очередь, с именем О.С. Газмана. Она основывается на либеральных ценностях: толерантности, лояльности, равенстве, свободе выбора и реализации разнообразных интересов. «Высшая цель и смысл гуманизации и демократизации образования – обеспечить свободу ребёнка в настоящем и подготовить его для свободной жизни в будущем, сформировать экзистенциальное чувство свободы и способность к нравственному, профессиональному, жизненному выбору»⁷⁹, «определение себя как ответственной и свободной единицы человечества – это главная цель образования человека XXI века»⁸⁰. И ещё: «Гуманистический взгляд на систему воспитания связан с созданием условий для человека с целью освоения культуры и саморазвития. Помогать растущему человеку искать свой смысл в жизни»⁸¹.

Таким образом, *образовательной целью сообщества с либерально-гуманистическим мировоззрением (идеологией) является создание условий выбора для самоактуализации и самореализации свободного человека*. «Наиболее точное выражение состояния свободы в образовании достигается в свободе выбора и возможности творческой деятельности»⁸². Именно эта стратегия в настоящий момент во многом близка к официальной, что закреплено в п. 1.2 одобренной распоряжением Правительства РФ № 1756-р от 29 декабря 2001 года

⁷⁸ Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995. С. 146.

⁷⁹ Газман О.С. Свобода // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 84.

⁸⁰ 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. 27.

⁸¹ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

⁸² Газман О.С. Свобода // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. – М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 85.

«Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

Стратегия третья: «по Образу и Подобию». Суть этой образовательной стратегии заключается в том, что любой человек несёт в себе Образ Божий и имеет повреждённую грехом человеческую природу. В нём от рождения есть и доброе



Алексей Ильич
Осипов

(чистое, светлое) как отражение Образа Божия, и злое (греховное, тёмное) как следствие повреждённости человеческой природы. И тогда вся образовательная стратегия направлена на возвращение всего доброго в человеке и изживании всего злого и дурного, что есть в нём. Одним словом, «цель образования состоит <...> в восстановлении в человеке утраченного в грехопадении Образа Божия»⁸³. «Человек как существо духовное глубоко болен и ему нужен

Христос Спаситель»⁸⁴. Повреждённость одного человека, в том числе и новорождённого младенца, непохожа на повреждённость другого. Все здоровые люди одинаковы, а болен каждый своей болезнью. Один «болен» упрямством, другой – капризностью, третий – ещё чем-либо. **Все дети неодинаковы, ибо у каждого своя индивидуальная «повреждённость» полноты природы.** Возможности становления *разных* людей *различны и неравны*, поэтому справедливыми являются разные отношения к разным людям. «Нельзя со всеми обращаться одинаковым образом, так же как врачам нельзя всех больных лечить одним способом, а кормчому знать лишь одно средство для борьбы с ветрами»⁸⁵. Такую стратегию пра-

⁸³ Осипов А.И. Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001. С. 206.

⁸⁴ Осипов А.И. Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 4. Студия «Духовное образование».

⁸⁵ Св. Иоанн Златоуст. Шесть слов о священстве. Forestville, 1987. С. 95.

вильно было бы назвать не просто христианской, а православной. **Цель православного воспитания состоит в восстановлении полноты, исцелении, спасении человека, цельности его душевного и духовного здоровья.** А это путь к «здравью как отсутствию недуга, болезни»⁸⁶. И тогда трудно не согласиться с профессором А.И. Осиповым, утверждающим, что такая **цель воспитания обуславливает две простые воспитательные задачи:** «а) поверить в то, что человек «болен» и его надо «лечить»; б) научить человека бороться со всем дурным, что есть в нём самом»⁸⁷. По его же словам, вся разница в воспитательных подходах состоит в том, что «больной ищет здоровья (а значит, ищет пути, как стать лучше, чище, добрее), а здоровый ищет наслаждений, удовольствий и развлечений (которые вряд ли делают человека лучше)»⁸⁸. Да, человеку (а тем более ребёнку) очень трудно согласиться с тем, что он не вполне здоров, с тем, что он не полноценен. Но с православной точки зрения это единственный путь **восстановления полноты (полноценности) человека, исцеления (восстановления цельности) человека,** ради того что «сделать человека святее, а не богаче»⁸⁹. «Подлинное величие человека не в его бесспорном родстве со вселенной, а в его причастности Божественной полноте, в сокрытой в нём тайне «образа» и «подобия». <...> Человек, как и Бог, существо личное, а не слепая природа»⁹⁰.

Сравнительный анализ основных образовательных стратегий

Осуществим сравнительный анализ различных образовательных стратегий, выделив различные аспекты, важные

⁸⁶ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т.1. М.: Прогресс, 1994. С. 1684.

⁸⁷ Осипов А.И. Та же лекция.

⁸⁸ Там же.

⁸⁹ Осипов А.И. Русское духовное образование // Журнал Московской Патриархии. 1998. № 3. С. 53.

⁹⁰ Лосский В.Н. Боговидение. М.: АСТ, 2003. – С. 499.

для образования и педагогики. Первую, **материалистическую стратегию** мы будем рассматривать в том варианте, который можно назвать советским или коммунистическим. Вторую стратегию можно считать **гуманистической** или **либерально-гуманистической**. Третья стратегия соответствует **христианской** мировоззренческой основе и соответствует **православному** мировидению. Эта оговорка является необходимой, так как вторая либерально-гуманистическая стратегия вполне совместима с протестантским мировоззрением, на что будет указано ниже.

Аксиоматика видения изначальной природы ребёнка. Начнём с того, что во взгляде на изначальную природу ребёнка ни одна из стратегий не отрицает классического педагогического принципа природосообразности. Но разные аксиоматические основания во взглядах на природу человека (и в особенности ребёнка) порождают разные педагогики, разные психологии, несмотря на то, что каждая из них может утверждать и принимать основополагающий принцип природосообразности. Природосообразность (как сообразность природе человека) будет различной в зависимости от того, какой видится педагогу человеческая природа. Даже различие ответов на вопрос о происхождении человека порождает различные педагогики. В одном случае «обезьянье» поведение человека можно оправдывать «обезьяньим» происхождением (дескать, зов предков), в другом – такое же поведение является порчей Образа и требует покаяния и исправления.

Разберёмся в принципиальных различиях, обуславливающих взаимоисключаемость стратегий. Согласно советской стратегии, разные дети от рождения *одинаковы* в своей чистоте (несформированности, незаполненности). Наиболее образно эту мысль, на наш взгляд, выразил академик А.В. Петровский: «Да, научная психология отвергает врождённость способностей. Способности – это психические особенности человека. Однако на свет человек появляется без пси-

хических свойств, а лишь с общей возможностью их приобретения. Так, изготовленная на заводе индукционная катушка, через которую ещё не пропускали тока, не обладает пока ещё магнитными свойствами, содержит в себе лишь общую возможность намагничиваться, а также имеет ряд индивидуальных характеристик, которые могут проявиться только в процессе её использования. Подобно тому, как с включением электрического тока возбуждаются электромагнитные свойства катушки и проявляются её технические качества и достоинства, человеческий мозг в результате столкновения с действительностью начинает отражать окружающий мир. В процессе психической деятельности он обнаруживает свои индивидуальные качества и достоинства (т.е. способности), которые реально не существовали до этого. Прежде всего, в этом смысле можно сказать, что способности не являются врождёнными»⁹¹.



Артур Владимирович
Петровский

Либерально-гуманистическая стратегия принципиально расходится с положением том, что человек от рождения чист и бесформен (а поэтому его надо формировать). Эта стратегия утверждает иное: во всех детях изначально заложено «доброе» семя и качество его взращивания (педагогической поддержки) зависит от качества условий, в которое оно попало. Но при этом есть колоссальное сходство, которое роднит эти две стратегии: это знаменитое «Мы – все равны» и «Человек – это звучит гордо». Идея равенства порождает идею конкуренции и соревновательности. Обратим внимание на то, что и конкурентность в либерализме, и соревновательность в коммунизме являются значимыми педагогическими средствами личностного роста человека. И в этом отношении разница между «конкурентной борьбой» и «социалистиче-

⁹¹ Петровский А.В. Психология о каждом из нас. М.: Российский открытый ун-т, 1992. С. 313.

ским соревнованием» невелика, так как и то, и другое направлено на «отстаивание индивидуальности». Ставшая классической формула «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают» (ставшая в гуманистических педагогических кругах не менее бесспорной чем «Свобода. Равенство. Братство») с одинаковым успехом применяется представителями и либеральных педагогических идей, и коммунистических. «В рамках личностно ориентированного образования принцип индивидуализма получает вторую жизнь, наряду с такими вечно живыми ценностями как Свобода, Демократия, Саморазвитие»⁹². Приведём некоторые, принципиальные для наших рассуждений, принципы индивидуализма: «в моральном и правовом отношении *все индивиды равны и равноценны* в своих правах и обязанностях перед сообществом; естественная природа человека даёт *основание для веры в изначальную доброту* (курсив наш. – А.О.) и *порядочность человека*»⁹³. Коль речь идёт *о вере* в определённую природу человека, то можно эти положения считать аксиоматикой гуманистическо-индивидуалистической либеральной стратегии. Совершенно очевидно, что такая стратегия легко сочетается с протестантским мировоззрением, провозгласившим главным «учение об оправдании верой и *равенство* (курсив мой. – А.О.) верующих перед Богом»⁹⁴.

С православной же позиции идея равенства есть посыл ложный, ибо установка на «отстаивание индивидуальности» заменяет установку заботы и доминанты на другого, установка потребления заменяет установку даяния. Это приводит, с одной стороны, к девиантизации и инфантилизации общества, которая понимается как потеря роста ответственности, а значит взросления, и, с другой стороны, к замене понятных

⁹² Крылова Н.Б. Индивидуализм // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 39.

⁹³ Там же. С. 38.

⁹⁴ Р.В. Протестантизм // Энциклопедический словарь. Т. 25а. Кн. 50. СПб.: Изд. Брокгауза и Ефрона, 1898.

установок любви, дружбы, заботы и уважения лукавыми установками толерантности и лояльности. Православное мировоззрение *верит* в то, что человеческая природа нарушена. Говорить об изначальной природной доброте и порядочности для нарушенной природы не приходится, ибо эта «повреждённость человека настолько сильна, что носит наследственный характер»⁹⁵. Поскольку человеческая природа больна и греховна, то все люди изначально *неравны* и *неодинаковы*, ибо все здоровые люди – одинаковы, а каждый больной – болен по-своему. На соревнованиях по штанге спортсменов делят по весовым категориям (ввиду неодинаковости их возможностей поднятия тяжестей) и в этом есть спортивная справедливость, так же и в православной стратегии для исцеления одних нужен «санаторий», а для других – «хирургическое вмешательство». Одним для исцеления или исправления необходимо поощрение и поддержка, иным – наказание и порицание. Православная стратегия к наказаниям относится иначе, чем гуманистическая стратегия, породившая идею свободного воспитания. «Наказание – это воспитательное средство, которое помогает ребёнку удержаться от дурного»⁹⁶. Соответственно православное понимание педагогической справедливости иное: справедливость – это *разное* отношение к *разным* людям.

Гуманистическая и советская стратегии, веря в изначальное равенство и полноценность людей, ведут их к индивидуальности (непохожести) и в этом видят одну из своих целей. Православие ведёт своих изначально различных в своей неполноценности и болезненности (и поэтому «человек» гордо не звучит) чад к единству во Христе, к похожести на Христа. И в этом есть цель и евангельский путь православного образования. Первые две стратегии – это путь от равенства (одинаковости) к непохожести (индивидуальности), третья –

⁹⁵ Осипов А.И. Сущность христианства. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 1. Студия «Духовное образование».

⁹⁶ Шестун Евгений, протоиерей. Православная школа. Самара: Самарский дом печати, 2004. С. 61.

это путь от неодинаковости (как признака неполноценности) к единству, целостности и полноте во Христе. Это стремление делает людей схожими между собой в праведности и святости, так как происходит их приближение к образу Божию. Восстановление полноты есть изживание ущербности, проявляемой в грехе и страстях. Ущербность есть небытие, есть нехватка полноты, есть разрыв целостности, а ущербность, как правило, у каждого своя. И поэтому несхожесть людей в отсутствии полноты (в грехах, в пороках) есть знак удалённости от образа Божия. Но такая несхожесть не имеет ничего общего с истинным пониманием индивидуальности. «Индивидуализация душевной жизни есть кардинальная и глубочайшая инверсия индивидуального духа, пристрастное и неустанное рассекречивание собственной самости, которая зачастую складывалась не на воле, а по неведению самого человека. В свете высших смыслов и высших ценностей (убеждений, верований, жизненных принципов) любой фрагмент своей самости, любая душевная способность проходят испытание на подлинность, истинность и неотторжимость их в составе истинного, внутреннего «Я» человека. В этом – суть, смысл, ценность и назначение человеческой индивидуальности»⁹⁷.

Возвращаясь к странной аналогии академика А.В. Петровского можно сказать, что все исправные, нормально функционирующие индукционные катушки *одинаковы* по признаку полноценности и неиспорченности, а неисправные (испорченные) – *различны* ввиду многообразия возможных поломок. С православной точки зрения принципиальное различие стратегий заключается в том, что «больной человек ищет здоровья, а здоровый (или мнящий себя таковым) ищет наслаждений»⁹⁸.

⁹⁷ Слободчиков В.И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека // <http://www.portal-slovo.ru>.

⁹⁸ Осипов А.И. Воспитание и образование: православный взгляд. Лекция // CD Цикл общественных лекций профессора МДАиС А.И. Осипова. Вып. 4. Студия «Духовное образование».

Образовательная тактика и образовательный идеал.

Различие изначальных аксиоматических установок на природу человека и образовательных целей порождают разные образовательные **тактики**. Под тактикой мы понимаем совокупность средств достижения намеченной цели. Так, советская педагогика сосредотачивает педагогические средства на формировании человека путём прямого внешнего воздействия и/или путём косвенного воздействия через «рукотворное» пространство человеческой культуры. Гуманистическая педагогика направляет педагогические усилия не на растущего (становящегося) человека, а на условия (развивающая среда, ситуация выбора, договорные отношения), в которых он растёт. Православная же педагогика направляет свои средства на возвращение всего доброго в человеке и изживание всего злого и дурного, что есть в нём. Очевидно, что совместить подобные тактики невозможно.

У каждой из педагогик есть свой **образовательный идеал**, своё понимание того, каким должен стать человек. И здесь мы согласимся с Э.В. Ильенковым в том, «идеал – это представление об итоговом совершенстве человеческого рода»⁹⁹. В советской педагогике – это «всесторонне развитая гармоничная личность». Вот только, *сколько* этих «*всех сторон*» у личности договориться, видимо, не успели – эпоха закончилась. В либерально-гуманистической педагогике – это «свободная, успешная, конкурентоспособная индивидуальность», а сама педагогика определяется как «деятельность, способствующая становлению свободной индивидуальности»¹⁰⁰. В Православии этим образцом и Образом – Иисус Христос. «Сущность христианства состоит в Богочеловечестве, в обожении (теозис) человека, что и есть его спасение. Иисус Христос есть истинный Бог и истинный человек»¹⁰¹. А уж ка-

⁹⁹ Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 204.

¹⁰⁰ Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 37.

¹⁰¹ Ильин В.Н. Запечатанный Гроб Пасха Нетления. Paris: YMCA-Press, 1991. С. 6-7.

кой из этих идеалов *конкретнее и понятнее*: «всесторонняя личность», «свободная индивидуальность» или Евангельский Образ Христа, детально изображённый в Священном Писании, судить не берёмся по причине очевидности. Апостол Павел определяет ясно и недвусмысленно: «В Нём обитает вся полнота (πλήρωμα) Божества телесно» (Колос., 2; 9).

Общественный идеал и тип регуляции общественных отношений. Для различных мировоззренческих установок будет различным и **общественный идеал**. Под этим понятием мы понимаем оптимальное устройство социальных отношений. А создание оптимальной системы отношений будут педагогически целесообразным для любой стратегии. Принципиальное различие устройства социальных отношений в разных стратегиях будет заключаться в различном соотношении между «я» и «мы», между «личным» и «общественным».

Очевидно, что в советской педагогической стратегии «мы» стоит над «я» («Раньше думай о Родине, а потом о себе»), а в гуманистической, наоборот, «я» над «мы». В православном мировоззрении установлено антиномическое равновесие или баланс между «я» и «мы» («Спасись сам и вокруг тебя спасутся другие»). Эти различия общественных идеалов блестяще сформулировал С.Л. Франк в книге «Духовные основы общества»¹⁰². Мечта советской педагогики – здоровый *коллективизм*, в котором происходит формирование и/или «переплавка» человека. Основой отношений между людьми являются принятые в этом коллективе законы, устав, регламент, причём они являются первичным (но внешним) регулятором этих отношений. Ключевые слова коллективистской педагогики, характеризующие педагогические отношения – это «**товарищ**» и «**регламент**».

В гуманистической педагогике «ребёнок и педагог (взрослый вообще) являются *равноправными* (курсив мой. –

¹⁰² Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 37-103 (часть первая «Онтологическая природа общества»).

А.О.) носителями договорного содержания образования, они сообща и одновременно на основе своих субъективных позиций выстраивают общее образовательное пространство и характер их взаимоотношений всегда носит субъект-субъектный характер»¹⁰³. Ключевые слова гуманистической педагогики «**партнёр**» и «**договор**» увязаны в принцип: «ребёнок сам выбирает себе партнёра по договору, тем самым он берёт на себя ответственность не нарушать принятых при совместном обсуждении договорённостей»¹⁰⁴. Педагогами с гуманистической позицией договор воспринимается как фактор доверия: «В образовательном договоре педагог избирается в качестве доверенного лица»¹⁰⁵.

С точки зрения православной стратегии и регламент, и договор есть различные формы *внешнего* регулирования отношений между людьми, если в этих отношениях отсутствует внутренний регулятор – доверие и любовь. В первых двух стратегиях, для которых коллективизм и партнёрство являются образцами социального устройства, первичными основаниями регуляции педагогических отношений являются регламентации и договорённости. Ключевыми словами христианской православной стратегии являются «**брат**», «**любовь**» и «**доверие**». При этом «братство снимает оппозицию *индивидуализм – коллективизм*»¹⁰⁶ или, как мы выше её обозначили, *партнёрство* («я» над «мы») – *коллективизм* («мы» над «я»). Это реализуется через основной педагогический механизм – **послушание**, который вместо гуманистического равенства воплощается в принципе иерархичности, суть которого состоит в том, что младший слушается старшего, а старший несёт ответственность за младшего. Равноправное

¹⁰³ Юсфин С.М. Договор // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 33.

¹⁰⁴ Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 199.

¹⁰⁵ Там же.

¹⁰⁶ Ничипоров Борис, протоиерей. Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 170.

партнёрство рано или поздно неизбежно приводит к нарушению пятой заповеди, а непочитание старших определяется как хамство¹⁰⁷. Социальным педагогическим идеалом православной стратегии является соборность, которую С.Л. Франк определяет как «органически неразрывное единство «я» и «ты», вырастающее из первичного единства «мы». <...> Целое не только неразрывно объединяет части, но налично в каждой из своих частей. Поэтому эти две инстанции, единство целого и самостоятельность каждой из его частей, не конкурируют здесь между собой, не стесняют и не ограничивают одна другую»¹⁰⁸.

Справедливости ради заметим, что между советской и православной стратегиями есть сходство в том, что условием нормального существования человека в обществе является необходимость даяния другому. Это сходство не является сходством православия с тоталитаризмом. Скорее, указанная черта советской стратегии есть следствие того, что она развивалась на исторической почве, в течение многих веков возделанной православием. Данная черта советской идеологии выделяет её из прочих идеологий, признанных тоталитарными. Правда, в советской и православной стратегиях это выражено в разных формулах. Так, советская педагогика утверждает, что человек «растёт» там, где «*производит* результат, всех других волнующий, всех других касающийся»¹⁰⁹. В православии это выражено более кратко: «Моё есть то, что я *отдаю* другим» (Св. Максим Исповедник). Либерально-гуманистическая стратегия пользы даяния не отвергает, но во главу угла всё же ставит потребление.

Для наглядности попробуем свести все изложенные выше положения в сравнительную таблицу, выделив в ней отличия актуальных для нашего отечества стратегий образования, основанных на различных мировоззрениях.

¹⁰⁷ Медведева И., Шишова Т. За что Ной проклял Хама? // Народное образование. 2004. № 7. С. 243-249.

¹⁰⁸ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 60-61.

¹⁰⁹ Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 412.

Таблица 4

Признак для сравнения	Мировоззренческая основа		
	Либерально-гуманистическая	Материалистическая (советская)	Христианская
Аксиома 1. Антропологическая данность	В ребёнке от рождения потенциально заложено только доброе, чистое и светлое.	Ребёнок есть «чистый лист» (<i>tabula rasa</i>), в нём от рождения нет ни доброго, ни злого.	В ребёнке от рождения есть и доброе как отражение Образа Божия, и злое как следствие повреждённости человеческой природы.
Цель образования	Создание условий выбора для самоактуализации и самореализации свободного человека	Формирование всесторонне развитой гармоничной личности – будущего строителя коммунизма	Восстановление в человеке утраченного в грехопадении Образа Божия
Образовательная тактика	Педагогические усилия направляются не на растущего (становящегося) человека, а на условия, в которых он растёт.	Становление человека путём его внешнего формирования другими людьми и «рукотворным» пространством человеческой культуры.	Взращивание всего доброго в человеке и изживание всего злого и дурного, что есть в нём.
Аксиома 2. Образовательный идеал	Свободная, успешная и конкурентоспособная индивидуальность	Всесторонне развитая гармоничная личность	Богочеловек Иисус Христос
Отношение к справедливости	Все люди <i>равны</i> , поэтому справедливость есть равное отношение ко всем.		Возможности становления <i>разных</i> людей <i>различны и неравны</i> , поэтому справедливыми являются разные отношения к разным людям.
Отношение к соревновательности	Соревнование есть стимул личностного роста. Конкурентная борьба	Социалистическое соревнование	Соревнование есть источник страстей и раздора.
Аксиома 3. Общественный идеал (в терминах С.Л. Франка)	Общественность («я» над «мы»)	Коллективизм («мы» над «я»)	Соборность («я» в «мы»)
Основной регулятор общественных отношений	Договор (Партнёрство)	Регламент (Товарищество)	Послушание (Братство)
Религиозная направленность	Атеизм, оккультизм или протестантизм	Атеизм	Православие

Совершенно очевидно, что названные образовательные стратегии взаимно исключают друг друга, несмотря на некоторые совпадения по отдельным позициям. Например, если смотреть с советской позиции на остальные две стратегии, то одна из них «буржуазна», другая – «опиум для народа». С православной позиции, две другие являются антихристианскими. С либеральной позиции – одна тоталитарна, другая – архаична. И объединение позиций (а любое объединение возможно только на общем) без утери существенного и основополагающего невозможно.

Различные геометрии (Евклида, Н.И. Лобачевского, Г.-Ф. Римана) построены на различных системах аксиом. Как известно, аксиомы принимаются на веру, а у каждого математика она своя. У каждого педагога своя педагогическая аксиоматика во взгляде на природу человека, а, следовательно, и в понимании образовательных целей, и во взглядах на справедливость и соревновательность. Поэтому и учёному-математику, и учёному-педагогу прежде чем доказывать теоремы и строить теории, необходимо указывать аксиоматику, в которой происходят эти построения, иначе получается либо нечестно, либо непонятно.

Эссе второе **Пройдена ли точка невозврата?¹¹⁰**

Допускаете ли вы, что при необходимости пожертвовать собой, кто-то сегодня произнесёт фразу: «Если не вернусь, считайте меня... (нужное впишите – единороссом, либералом, демократом, эсером и даже коммунистом)!»? Почему вы улыбаетесь? Не верите в то, что это возможно? Я тоже не верю! И знаете, почему? Потому, что самопожертвование возможно только при наличии высших ценностей. А высшая

¹¹⁰ Публикуется по: *Остапенко А.* Пройдена ли точка невозврата? // Воспитательная работа в школе. 2010. № 10. С. 5-6.

ценность – это та, за которую можно и нужно отдать собственную жизнь. Нас от таких ценностей отучили. Не от кого услышать «За Христа!», «За Родину!», «За веру!», «За царя!», «За Отечество!» Высшие ценности выпали из воспитательной теории и практики, их вымыла мутная волна либеральной риторики о воспитании прагматичных лидеров, в психологии которых не должно быть места жертвенности и подвигу. Да что там подвигу! Нет места простой заботе и простому продуктивному труду. Недостаточно крикнуть «Россия, вперёд!». Надо бы ещё показать, с какой стороны этот самый «перёд». А если мечтой целого поколения провозгласить воспитание конкурентоспособных лидеров, то несложно представить, к какому горькому финалу мы придём с такими целями. В одно «прекрасное» утро все вокруг стали конкурентоспособными лидерами. Представили? Ну и каково? Не знаю как вам, а мне не по себе...

Образцом для примера перестали быть те, кто способен что-либо совершить ради других или ради Отечества. Большинство (в том числе и школьников) озабочено созданием собственного имиджа (внешнего образа) и собиранием портфолио, которое стало средством разжигания тщеславия у одних и зависти у других. А поскольку имидж, как правило, нечем наполнить изнутри, он заполняется внешней атрибутикой – цветом волос, татуировкой и пирсингом, экзотической одеждой с не менее экзотическими надписями и рисунками. Позитивная жертвенная героика исчезла с экранов и со страниц. Старые фильмы, где показаны примеры трудового героизма или простой человеческой самоотдачи, у старшего поколения вызывают ностальгическое сожаление об утраченном, молодыми же воспринимаются как безнадежная архаика. Культ потребительства и потребления привёл к потрясающей архаизации отношений между людьми, между детьми и родителями. Нелепая идея свободы и равенства уничтожила простую и понятную привычку почитать старших. Большинство подростков «хочет стать миллионером» или на

крайний случай «последним героем». Прагматизм провозглашён одной из высших ценностей...

...Младшая дочь спросила однажды: «А старые фильмы такие добрые, потому что их снимали те, кто пережил войну?»

Неужели точка невозврата пройдена? Неужели реанимация подлинной человечности в наших душах и душах наших детей уже невозможна без большой беды? Боюсь, что да. Иначе как объяснить то, что репортажи о бесконечных пожарах в России, в которых сгорали целые деревни, спокойно перемежались «Кривыми зеркалами», «Камеди клабами» и прочим бесконечным карнавалом и зубоскальством?

...А в это время в какой-нибудь глубинке, куда не дошли «блага» цивилизации в виде кабельного или спутникового телевидения, немолодая классная руководительница пишет на доске вечные слова «Бог», «любовь», «доброта», «забота». И её взор, обращённый к небу, каким-то чудесным образом ещё удерживает весь изодранный купол света и добра, который ещё не окончательно разорвался и обрушился...

Глава вторая

Полнота образования человека:

от законничества через благодатность ко спасению¹¹¹

Норма – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно для конкретного человека при соответствующих условиях.

В.И. Слободчиков

На первой красноярской конференции по современной дидактике профессор Т.М. Ковалёва высказала, на наш взгляд, продуктивную дидактическую *идею о нормированных*

¹¹¹ Глава написана в соавторстве с Александром Владимировичем Шуваловым, кандидатом психологических наук.

и ненормированных знаниях¹¹², суть которой заключалась в том, что для освоения нормированных знаний достаточно иметь учителя, организующего процесс обучения, а для освоения ненормированного знания необходима иная, более ёмкая, педагогическая позиция. Идея, как нам кажется, может быть ещё более продуктивной, если её расширить на всю сферу образовательных целей как предполагаемых результатов развития и саморазвития человека, а не ограничиваться только нормированными и ненормированными знаниями. Попробуем это сделать, попутно выстраивая своего рода иерархическую лестницу¹¹³ антропологической структуры на основе христианского мировоззрения.

Отталкиваясь от философско-психологических построений В.И. Слободчикова¹¹⁴, наметим в первом приближении ступени антропологической лестницы как *уровни нормированных и ненормированных образовательных целей*. Ранее мы их выделили пять¹¹⁵: *ознакомительный* (по необходимости), *компетентностный* (в соответствии с образовательным стандартом), *благотворный* (по любви), *творческий* (по призванию) и *спасительный* (по Образу Творца).

Вначале представим сводную таблицу, а затем прокомментируем её, двигаясь снизу вверх.

¹¹² Ковалёва Т.М. Обучение как освоение нового // Современная дидактика и качество образования. Мат-лы научно-методической конференции. В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред. П.А. Сергоманова, В.А. Адольфа. Красноярск, 2009. С. 46.

¹¹³ Понятие Св. Иоанна Лествичника, использованное им при создании образа духовного возрастания человека. Представляет собой «ступени» добродетелей, по которым христианин должен восходить на пути к духовному совершенству.

¹¹⁴ Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005. 272 с., Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.

¹¹⁵ Остапенко А.А. Нормированные и ненормированные образовательные результаты или Что мы теряем за пределами гособразовательного стандарта? // Школьные технологии. 2010. № 2. С. 35-40.

Они взаимно полагают и пронизывают друг друга, **здесь – всё во всём**; они одновременно и следствия, и предпосылки друг друга, сохраняющие при этом свою сугубую специфику. Соответственно, человек – это существо: а) деятельное, способное к осознанным преобразованиям; б) сознательное, способное принимать осмысленные решения и отдавать себе отчёт в сделанном; в) общественное, укоренённое в системе реально-практических, живых связей и отношений с другими людьми.

В пространстве обозначенных онтологических оснований в предельно концентрированном виде можно выделить сущностные силы человека: *субъектность, рефлексивность, совестливость*; способы воплощения человеческой сути: *самость, свобода, любовь*; сущностные характеристики человеческого существования: *самообладание* («быть в себе»), *самобытность* («быть самим собой»), *самоодоление*¹¹⁷ («быть выше себя»). В повседневной жизни сущностные силы и родовые способности актуализированы в *труде, переживаниях*¹¹⁸ и *общении (отношениях)* конкретных людей. С ними связана возможность формирования в мотивах и поступках человека определенных приоритетов или «доминант» (по А.А. Ухтомскому), которые побуждают его к преодолению своей ограниченности. Это – *доминанта на созидание, доминанта на познание истины и доминанта на другого*. Так, доминанта на созидание противостоит несостоятельности во всех её проявлениях, доминанта на познание истины несовместима с поверхностностью взглядов и приземленностью интересов, а доминанта на другого предполагает преодоление человеком своего эгоцентризма.

¹¹⁷ Преодоление человеком своего эгоцентризма, децентрация и самоотдача в отношениях с другими людьми.

¹¹⁸ Под переживанием мы вслед за Ф.Е. Василюком понимаем, прежде всего, особую работу человека по организации своего внутреннего мира, направленную на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которой является повышение осмысленности жизни (см. *Василюк Ф.Е. Психология переживания*. М.: Изд-во МГУ, 1984).

С ними связана неодолимая тяга людей к познанию и практическому обустройству окружающего мира, в процессе которых человечество собрало и систематизировало обширный свод *способов, фактов и ценностей*. По мере накопления этих культурно-исторических активов старшие поколения старались передавать их младшим, называя систему наследования и преемственности *образованием*. Но как показывает современная действительность и доступный исторический опыт – образование образованию рознь. Здесь возможно и последовательное восхождение вверх, и драматическое сползание вниз. Антропологическая лествица образовательных целей (результатов) призвана прояснить масштаб педагогических прорывов и отступлений.

Первый (нижний) **уровень** образовательных целей (результатов) мы назвали *ознакомительным*. Он соответствует этапу введения в ту или иную дисциплину, сферу деятельности и/или круг общения, на котором человек приобретает отдельные *навыки* (часть из которых будет доведена до автоматизма), фрагментарные *представления* (их еще предстоит свести в систему знаний) и формальные *нормы* (которые в перспективе могут стать личными убеждениями и привычками). Внешние (экстериорные) объекты человеческого опыта (способы, факты, ценности) отчасти интериоризируются, но ещё не становятся лично присвоенными. В.В. Гузеев предложил «двухуровневый характер интериоризации: не затрагивающую подсознание будем называть усвоением, а затрагивающую подсознание (формирующую автоматизмы действий) – присвоением»¹¹⁹. Так вот, на *ознакомительном уровне* образовательных результатов мы ведём речь об интериоризации, не затрагивающей подсознание. Это уровень, на котором: внешние (чужие) *способы деятельности* превращаются во внутренние (мои) *навыки*, еще не обретая основательности умений; внешние (чужие) *факты* превращаются во

¹¹⁹ Гузеев В., Остапенко А. Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов // Народное образование. 2009. № 4. С. 133.

внутренние (мои) *представления*, не достигая при этом полноты и прочности *знания*; внешние (чужие) *ценности* превращаются во внутренние (мои) *нормы*, не становясь при этом глубоко личностными *убеждениями*. Здесь человек оснащается средствами первичной ориентировки в сложных условиях природного и социо-культурного пространств.

Второй уровень образовательных целей (результатов) мы определили как *компетентностный*. Нормативы этого уровня узакониваются обществом в различных формах. *Знания* и *умения* закрепляются образовательными стандартами, *куррикулами*, требованиями к выпускнику, etc. Именно они подвергаются проверке на соответствие букве «закона», благо процедур такой проверки наизобретали предостаточно: экзаменовка, тестирование, собеседование, etc. В дополнение общественное мнение вырабатывает устоявшуюся точку зрения о правилах общежития, полезных и вредных привычках, хороших и плохих *убеждениях*.

Именно по показателям второго уровня принято судить о компетентности или мере «образованности» (обученности и воспитанности) человека. Здесь ценится полнота и прочность знаний, качество и продуктивность умений, верность и устойчивость убеждений. Здесь человек становится функционально грамотным, компетентным и социально адаптированным.

О том, что аббревиатура ЗУН (знания, умения, навыки) не вполне корректна ввиду нерядоположности её составляющих, мы уже неоднократно писали¹²⁰, поэтому повторяться не будем. Эта нерядоположность обусловлена тем, что *навыки* соответствуют *первому* уровню образовательных результатов, а *знания* и *умения* – *второму*.

¹²⁰ *Остапенко А.А., Гузеев В.В.* Чем отличается усвоение знаний от освоения умений // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 47-54; *Остапенко А.А.* Антропологические различия процессов усвоения знаний и освоения умений // Инновации в образовании: человекосообразный ракурс. Сб. научн. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2009. С. 56-63.

Справедливости ради заметим, что путаница между понятиями «умение» и «навык» отчасти обусловлена языковыми процессами. Дело в том, что изначально в нашем языке глагол «навыкать» означал «набивать руку, наостриться, навыреть»¹²¹, а прилагательное «навычливый» означало «легко и скоро перенимающий ремесло и приёмы его»¹²². Вместе они фиксировали начальное овладение способом деятельности, основательное владение которым обозначалось уже глаголом «уметь». «Уметь» – это высшая степень «навыкания», а «уменье» – это «опытность, знание, усвоенье дела, работы»¹²³. Сегодня слово «навыкать» вышло из повседневного (тем более научного) употребления. Оформляя учебно-методический комплекс, мы пишем, что «в результате обучения ученик должен уметь ...», а не «должен навыкнуть». Вместе с тем загадочный ход педагогической мысли возвел «навык» в высшую степень «умения». Таким образом «живость великорусского языка» внесла двусмысленность не только в аббревиатуру «ЗУН», но и в причастные к ней разделы педагогической науки.

Вернёмся к таблице 5 и сделаем **промежуточное замечание**: нижние два уровня образовательных целей (результатов), обозначенные ранее как нормированные, резонно называть законническими. Они обеспечиваются грамотной организацией и подходящими средствами обучения, подтверждаются контрольными заданиями и экзаменационными испытаниями, традиционно тяготеют к репродуктивности. Творчество и созидание, экологическая и этическая оценка своих действий и поступков здесь мало предусмотрены.

Последующие уровни образовательных целей (результатов), обозначенные ранее как ненормированные, соответственно назовем благодатными.

¹²¹ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Прогресс-Универс, 1994. Т. 2. С. 1015.

¹²² Там же. С. 1017.

¹²³ Там же. Т. 4. С. 1017.

Прежде чем вернуться к таблице 5 и продолжить движение вверх давайте сделаем небольшое отступление. Представьте себе некоего выпускника школы, который безукоризненно (с золотой медалью) выполнил требования образовательного стандарта, *но* сделал это... под давлением родителя-тирана. На итоговых испытаниях он подтверждает соответствующий уровень знаний и умений (навыков), затем высвобождается из-под гнетущей опеки родителя и в дальнейшем не проявляет ни малейшего стремления к развитию и достойному применению своих способностей. Хороший это выпускник или нет?

Или другой пример – выпускник медицинского вуза, в «красном» дипломе которого написано «врач-хирург». Впоследствии его преподаватели узнают, что он систематически применял полученные в вузе анатомические знания и скальпельные навыки в целях обогащения, обеспечивая криминальную торговлю донорскими органами в подпольной клинике. Хороший это выпускник или нет?

Для современного образования, которое последовательно превращается в сферу услуг, этот вопрос, похоже, неактуален. Достаточно формально подтвердить наличие установленных стандартом знаний, умений и навыков (или как теперь принято говорить – «компетентностей»). А вот что дальше?..

Третий уровень образовательных целей (результатов) мы назвали *благодетельным*. Он есть начальный благодатный уровень. Под благодатью понимается Божие расположение, движимое **любовью** к людям. В человеке благодать действует как любовь. В христианском мироощущении любовь есть универсальный способ реализации человеком своей духовной сути. Любовь христианина в педагогических позициях получает особые преломления: «родитель» прививает ребенку *жизнелюбие*; «умелец» формирует в ребенке *трудолюбие*; «учитель» культивирует у ребенка *любопытность*; «мудрец» воспитывает в ребенке *человеколюбие*. Причём эти по-

нения вполне применимы за пределами христианского лексикона. Жизнелюбие, трудолюбие, любознательность и человеколюбие являются очень точными (по сути – универсальными) индикаторами психологического здоровья, как среди детей, так и среди взрослых людей¹²⁴. Воспитание в любви и достоинстве – вот основные условия психологического благополучия современных детей.

Переходя из психологической реальности в педагогическую, мы почувствовали, что можем без потери содержания считать их образовательными (точнее – воспитательными) целями (результатами) третьего уровня. Ибо и жизнелюбие, и трудолюбие, и любознательность, и человеколюбие не являются качествами врождёнными, их необходимо прививать, возвращать (воспитывать) и беречь в человеке. А это преимущественно педагогическая задача, поднимающая планку образования на благодатный уровень. При внимательном рассмотрении видно, что она вполне соответствует исходным онтологическим основаниям и связанным с ними аспектам развития и саморазвития человека. Причем жизнелюбие (как наиболее здоровая форма самолюбия), будучи проявлением жизнеспособности и основой жизнестойкости человека, пронизывает все сферы бытия.

Опыт и переживания, дарованные детям на благотворной ступени образования, необходимы для обретения и реализации ими своего профессионального призвания и человеческого назначения, о которых речь пойдет в связи с двумя последующими ступенями антропологической лестницы.

А пока давайте ещё раз отвлечёмся и вспомним обученного, но деморализованного горе-отличника и умелого, но аморального хирурга-трансплантолога и вернёмся к вопросу: «Хорошие это выпускники или нет?» Вопрос отнюдь не ри-

¹²⁴ Шувалов А.В. Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал. 2009. №3. С. 50-82; Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4. Педагогика. Психология. 2009. № 4 (15). С. 87-101; Шувалов А. Очерки психологии здоровья: мировоззренческий, научный и практический аспекты. М.: Чистые пруды, 2009. 32 с.

торический. В рамках компетентностного уровня «образовательных услуг» ответ напрашивается положительный. А вот с позиций третьего – благотворного – уровня осмысления результатов образования отношение меняется на противоположное.

Драматизм ситуации в том, что в стране существенно подорвана система семейного воспитания, разрушена и не восстановлена система общественного воспитания (а это угроза более серьёзная, чем распиливание оборонного потенциала). Внутри системы образования сложилась гнетущая атмосфера тотального «осушения». Образовательные учреждения все больше начинают походить на центры репетиторства и культмассового досуга. На фоне угрожающей десолидаризации общества в лоне образования созданы условия для возгонки человеческой гордыни (рейтинги, конкурсы, самопрезентации, портфолио, имидж), при этом сущностные аспекты развития и образования детей выносятся «за скобки» содержания педагогического процесса. По отношению к воспитательным задачам среди учительской молодежи все больше тех, кто «не ведает, что творит», среди уважаемой части – тех, кто «умывает руки».

Конечно, проще и привычнее излагать стандартные знания и штамповать типовые умения. Их и измерить, и продемонстрировать можно. Куда сложнее с воспитанием – оно для учителя постоянный источник сомнений, волнений и даже страданий. Здесь на передний план выходит «человеческий фактор»: приходится работать не «методикой», а «собой», а стало быть, неизбежно и с собой. Поэтому воспитательная работа требует от учителя мужества. Здесь неминуем переворот в профессиональном сознании и позиции учителя, когда педагогическая деятельность начинает переживаться не как кормящая профессия или предпочтительный источник дохода, а как необходимость терпеливого и преданного служения, а это уже ближе к *подвигу*, чем к *услуге*.

Четвёртый уровень образовательных целей (результатов) мы назвали *творческим* или *созидательным*. Редкий

школьник не мечтает изобрести и собственноручно собрать какое-либо сверхновое устройство для общего блага, сформулировать революционную научную идею или создать совершенный художественный образ, или как минимум реализовать проект, в основе которого будет его сугубо авторский замысел. Интерес к творчеству и тяга к созиданию побуждают человека искать свое призвание и совершенствовать свои способности.

Известно, что на традиционных встречах выпускников даже самые строгие и придирчивые учителя не выпытывают у своих, уже испытанных жизнью учеников помнят ли они школьную формулировку закона Ома для участка цепи, воспроизведут ли отрывок из «Евгения Онегина», перечислят ли исключения из правил грамматики. Учителя интересуются тем, что успели сделать, в чем отличились и чего достигли в жизни их повзрослевшие «дети». Учителей интересует не буквальный, а отсроченный результат их педагогической деятельности: насколько подопечным удалось раскрыть и реализовать свое призвание, воплотить свои смелые мечты. Обычно выясняется, что гордостью учителей¹²⁵ стали те, кто «напитался» любовью к жизни, к труду, к знаниям, к ближним. Именно эти качества становятся основой для реализации *созидательного* (а не потребительского) потенциала человека.

Ни одно благоразумное мировоззрение не может ставить своей целью воспитание потребителя. Даже в таких разных мировидениях как христианство и марксизм есть сходство в том, что *условием нормального существования человека в обществе считается необходимость даяния другому*. Это позволяет прагматичным либералам некорректно уравнивать «рабство православия» и «советский тоталитаризм». Скорее, указанная черта советской стратегии воспитания есть следствие того, что она развивалась на культурно-исторической и социальной почве, в течение многих веков возделанной пра-

¹²⁵ Мы сознательно употребили такую форму множественного числа существительного «учитель», ибо традиционно «учителями» называли духовных наставников, а «учителями» (и даже «училками») – предметников.

вославием. Правда идея созидания в советской и православной стратегиях выражена в разных формулах. Так советская педагогика утверждает, что человек растёт там, где «*производит* результат, всех других волнующий, всех других касающийся»¹²⁶. В православии это выражено более ёмко: «Моё есть то, что я *отдаю* другим» (прп. Максим Исповедник). Либеральное мировоззрение пользы даяния не отвергает, но во главу угла ставит всё же потребление.

Толкование четвёртого уровня образовательных целей (результатов) – не прихоть авторов, не приемлющих либеральные ценности общества потребления. Оно отражает объективную необходимость: для стабильного развития и процветания обществу нужны не потребители, а созидатели – люди, способные не просто найти себе применение, но и привнести что-то новое, обогатить не только свою жизнь, но и жизнь других людей.

Образовательной целью здесь является выявление и реализация человеком своих способностей и своего призвания. Тема – интригующая и полная внутренней драматургии, сродни мифологическому путешествию по водам Мессенского пролива. С одной стороны, цепляет «отмель малодушия», с другой – крутят «водовороты соблазнов». Важно не спасовать перед трудностями и не отступить, не поддаться искушениям и не разменяться по мелочам. Будем откровенны – удаётся это не всем. Но если человек выбирает дело по душе и сохраняет верность избранному делу, в его труде, переживаниях и отношениях непременно зреют **мастерство**, **профессиональность** и **благородство**. Причём каждое из этих качеств есть результат саморазвития человека, проявление его самобытности.

В занятии по призванию уровень отдачи и масштаб достижений обычно неизмеримо более высоки. Созидатели чтут традиции, но часто они не останавливаются на уже достигнутом и стремятся пойти дальше. В сфере практической деятельности это могут быть прорывные **новации**, перспектив-

¹²⁶ Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 412.

ные *проекты*, смелые *эксперименты*; в сфере сознания и познания – *открытия* и *изобретения*; в сфере человеческой общности и общения – это всегда *забота* и *ответственное отношение* к другим людям – ближним и дальним – в самых разных жизненных ситуациях.

Переходя на **пятый** (высший из благодатных) **уровень** образовательных целей (результатов), мы неминуемо входим в область духовную. Его мы поименовали *спасительным*, памятуя об истории и характере отношений Бога и людей. Согласно Священному писанию человек был создан по образу и подобию Творца. В Первообразе обретает человек свое онтологически истинное значение. При этом Образ Божий человеку дан, подобие же задано! В этом состоит и присущий человеку дар, и наивысшая образовательная цель, которую надлежит положительно осмыслить и возвести к ней свои устремления. Жить в общении с Богом, следовать воле Божьей и пребывать в любви Божьей – значит исполнять своё человеческое назначение на земле.

Человеку важно осознать свою царственную природу, возвышенную «дуновением Божиим» до духовной жизни: человек – живое существо, призванное к обожению (единению с Богом). Вместе с тем важно признать, что человеческая самонадеянность привела к первородному и всеобщему падению, в результате природа человека поражена грехом, образ Божий в человеке искажен и помрачен, а сам человек нуждается в исцелении. В буквальном переводе с греческого «грех» значит – «промах». Это состояние, когда человек изменил своему назначению, когда жизнь не попадает в «цель» (теряет цельность), когда человек лишился ориентира и сбился с пути духовного развития (пути Истинного), когда мнимые успехи идут мимо главной «задачи» (спасения). В библейском понимании грех – это антипод праведности (чувства правды). Применительно к современной жизни – это состояние, когда человек утрачивает чувство правды в отношении

собственной жизни, застревает в обыденности, попусту растрачивает свои силы и способности, впадает в пагубу, явно или подспудно переживает бессцельность жизненного пути (внутренний разлад, духовный тупик). И требуется духовное пробуждение, переосмысление жизни, изменение системы жизненных отношений. Если мы внимательно вчитаемся в Библию, то обнаружим, что спасение там означает избавление от ложной, пошлой, слепой, извращенной, поверхностной жизни и приобщение к жизни полной, прекрасной, божественной.

Время греха не затрагивает первооснов и направленности человеческого существа. «Человек, как и Бог, существо личное, а не слепая природа»¹²⁷. Человеку предоставлена свобода нравственного выбора: остаться рабом греха или сделать его чуждым себе, найти путь к Богу и трудиться для уподобления Ему. В этом суть **исцеления (восстановления цельности) человека**.

Мы живем в спасительные времена. Полнота бытия воплощена в Богочеловеке Иисусе Христе. Образ жизни и поступки Христа явили собой олицетворение онтологической истины. Призвав лично и каждого из нас ко спасению, Господь сказал: **«Я есть путь, истина и жизнь»** (Ин. 14:6). И ты – человек – волен встать на этот Путь, возлюбить Истину и обрести Жизнь вечную. В Нагорной проповеди Он изложил заповеди, исполняя которые человек может обрести счастье и полноту жизни. Они именуются Заповедями Блаженств. Блаженство и есть синоним счастья. Тем самым Господь дал прямые наставления об условиях и критериях *нормы – лучшего, что возможно для человека в перспективе его земной жизни*.

¹²⁷ Лосский В.Н. Боговидение. М.: АСТ, 2003. С. 499.

Опыт ревнителей веры и праведников свидетельствует, что неотступное следование Образу и заповедям Спасителя (жизнь во Христе) приводит к преображению человека, появлению у него особых богоподобных качеств: в сфере деяний – *подвижничества*, в сфере сознания и переживания – *прозорливости*, в сфере общности и отношений – *жертвенности*. Внешними проявлениями близости Богу становятся *подвиги служения, пророчества и жертвы*.

Пятый уровень особый – это результат синергии (сотрудничества) человека со Творцом в воссоздании самого себя. Например, достичь проницательности, позволяющей экзистенциально мыслить и делать открытия, можно путём саморазвития, а вот обрести прозорливость, позволяющую пророчествовать, без прямого Божьего вмешательства невозможно. На это указывает богатый духовный опыт Церкви и его исторические свидетельства, в частности житие преподобного Амвросия Оптинского: «По благодати Божией его проницательность переходила в прозорливость»¹²⁸.

Так будем помнить цель, с которой мы созданы, и стремиться к ней спасительным путём, указанным нам Христом и святыми Его.

Ранее на основании уже упомянутой онтологической триады «деятельность – сознание – общность» были выявлены и описаны нормативные образы, предельные качества и запредельная форма бытия человека¹²⁹:

¹²⁸ Житие преподобного Амвросия Оптинского // <http://days.pravoslavie.ru/Life/life4645.htm>.

¹²⁹ Шувалов А.В. Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал, 2009. №3. С. 50-82.

Таблица 6

Общие тематические параметры	Формы бытия человека		
Онтологические основания человеческого способа жизни	<i>человеческая деятельность</i>	<i>человеческое сознание</i>	<i>человеческая общность</i>
Нормативные образы бытия человека	<i>человек как субъект собственной жизни, как распорядитель своих сил и способностей</i>	<i>человек как индивидуальность, как выразитель уникальной, самостоятельной внутренней сущности, как самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности, как авторство собственной жизни в миропонимании, в стиле деятельности, в социальном поведении</i>	<i>человек как личность, во встрече и отношениях с другими людьми, определяющий свободно и ответственно свое место в жизни, в обществе, в культуре, свою позицию в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла; личностное бытие – это муки выбора, риск поступка, тяготы ответственности за себя и других</i>
Образы человеческого «Я»	<i>«функциональное Я»: активная адаптация к условиям динамично изменяющегося мира</i>	<i>«индивидуальное Я»: самоидентификация и творческая самореализация</i>	<i>«духовное Я»: универсализация индивидуального бытия, самотрансценденция и синергия</i>
Евангельские образы человека	<i>внешний человек, поглощенный реалиями мирской жизни</i>	<i>внутренний человек, сосредоточенный на реалиях внутренней жизни и своем призвании</i>	<i>новый человек, преображенный в деятельном стремлении к Добру и Истине</i>
Предельные качества человека	<i>героизм как сила власти над своей жизнью (сила преодоления инстинкта самосохранения) и способность не отступать перед лицом трудностей и опасности, терпение в страдании</i>	<i>гениальность как сила постижения истины своей жизни и способность сделать саморазвитие развитием человечества</i>	<i>святость как сила сопричастности Абсолютной Истине и способность любовью и терпимостью утверждать добро и противостоять злу</i>
Запредельная форма бытия	БОГОЧЕЛОВЕК как синтез предельных человеческих качеств в новой, непостижимой для обыденного рассудка, запредельной форме универсального бытия		

Эту антропологическую схему мы поместили во главу нашей постройки, логично увенчав её понятием Богочеловека. Таким образом, мы возвели антропологическую лестницу образовательных целей и результатов: *от законничества через благодатность ко спасению*. По отдельности её ступени фиксируют частичные измерения процесса образования. Собранные на основе принципа иерархии – соподчинения нижележащих образовательных результатов вышележащим образовательным целям – они становятся выражением **идеи полного образования**.

Нас, конечно, упрекнут в утопизме ненормированных аспектов образования. Да, для многих это утопия. В точном, исходном значении этого греческого слова, утопия – это «место, которого нет», где «ου» – нет, «τοπος» – место. Но это место, которое может быть построено: система образования как место встречи разных поколений, где старшие передают в дар младшим то, чем духовно и культурно богаты сами; как пространство обретения человеком полноты своей реальности.

Нам возразят, что, дескать, современный обыватель не стремится подняться выше стандартов «законнического» уровня образования. Да, кто-то не стремится... Однако в качестве ответа мы напомним аллегорический образ реки, предложенный Л.Н. Толстым. При обсуждении картины Николая Рериха «Гонец» он сказал молодому художнику: «Случалось ли Вам в лодке переезжать быстроходную реку? Надо всегда править выше того места, куда вам нужно, иначе снесет». Так и людям важно руководствоваться высокими духовными идеалами. Иначе есть риск оказаться во власти течения повседневности и обыденности (в омуте и тщете «осуетления»), сильно сносящего к низшему. Поэтому и возникает насущная необходимость соотнесения формальных образовательных целей и стандартов с исконной духовной традицией, в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже.

Нас, конечно, упрекнул в утопизме благодатных аспектов образования. Да, для многих это утопия. В точном, исходном значении этого греческого слова, утопия – это «место, которого нет», где «ου» – нет, «τόπος» – место. Но это место, которое может быть построено: система образования как место встречи разных поколений, где старшие передают в дар младшим то, чем духовно и культурно богаты сами; как пространство обретения человеком полноты своей реальности.

Нам возразят, что, дескать, современный обыватель не стремится подняться выше стандартов «компетентностного» уровня образования. Да, кто-то не стремится... Однако в качестве ответа мы напомним аллегорический образ реки, предложенный Л.Н. Толстым. При обсуждении картины Николая Рериха «Гонец» он сказал молодому художнику: «Случалось ли Вам в лодке переезжать быстроходную реку? Надо всегда править выше того места, куда вам нужно, иначе снесет». Так и людям важно руководствоваться высокими духовными идеалами. Иначе есть риск оказаться во власти течения повседневности и обыденности (в омуте и тщете «осуетления»), сильно сносящего к низшему. Поэтому и возникает насущная необходимость соотнесения формальных образовательных целей и стандартов с исконной духовной традицией, в которой есть прямое наставление человеку стараться быть лучше и выше самого себя, чтобы не пасть ниже.

Нас одернут и попрекнут, дескать, функции системы образования заданы нормативной базой и нечего здесь «воду мутить». Только нынешняя ситуация и в образовании, и вообще в жизни может быть как никогда ранее побуждает предпринять мировоззренческое усилие, задуматься о профессиональном долге и о важности сверхнормативных педагогических задач. Судите сами: **современная система образования подобно шагреновой коже сжимается и вырождается в сферу услуг. А как потребительская сфера она сегодня выпускает исключительно потребителей. Идет ползучая депедагогизация образования: педагогическая дея-**

тельность подменяется репетиторством, анимацией (организацией развлечений) и разгадыванием кроссвордов под названием ГИА и ЕГЭ. Цели образования (в таблице они выделены *серым* цветом) упакованы в прокрустово ложе учебного стандарта. При этом ни жизнелюбие, ни трудолюбие, ни любознательность, ни человеколюбие, ни осмысленное отношение к жизни, ни нравственное достоинство человека там не предусмотрены, ведь их нельзя ни предоставить, ни употребить в качестве услуги. Их можно прививать, воспитывать и возвращать. Они – верное условие того, что образование сродни источнику «живой воды». К нему можно приобщать и приобщаться. Вот только педагоги в позиции (а точнее, в позе) «чего изволите-с?!» вряд ли на это способны.

Эссе третье Преодоление обыденности¹³⁰

В бегах от Бога мир обрёл тщету.
Иеромонах Роман (Матюшин)

Вспоминаю, как на заре перестройки стали появляться непредвзятые исследования по сравнительной педагогике. В одном из них сопоставлялись проблемы советских и американских подростков глазами школьных учителей. В памяти осталось ответы на вопрос: «Какие проблемы сегодняшних подростков требуют незамедлительного решения?». Американские учителя самыми серьёзными проблемами назвали *подростковые наркоманию, алкоголизм и раннюю беременность*. Советские коллеги выделили *опоздания на уроки, невнимательность на занятиях и пререкания со взрослыми*. Спустя двадцать лет выяснилось, что все до единой американские проблемы перекочевали к нам, а советские проблемы выглядят простым насморком на фоне всеобщей проказы.

¹³⁰ Публикуется по: *Остапенко А.А.* Преодоление обыденности // Педагогический вестник Кубани. 2010. № 2 (52). С. 18-19.

Повсеместное падение нравов принципиально изменило понимание сути воспитательной работы. Раньше мы слышали от учителей и родителей фразу: «Хотим, чтобы наши дети **были**...». Далее следовало: «людьми», «личностями», «всесторонне развитыми», «достойными». Сегодня же чаще слышим иное: «Хотим, чтобы наши дети **не были**...». И далее: «наркоманами», «алкоголиками», «бомжами», «проститутками», «лузерами» и т.д. Разницу между «**были**» и «**не были**» чувствуете?

Причины понятны – разгул СМИ, имущественное расслоение, свобода, переходящая в беспредел, всеобщий разврат. Каждому *нормальному* родителю хочется уберечь своё чадо от пороков. И он делает всё, чтобы его ребёнок **не стал** таким. А сил и времени на то, чтобы он **стал**, не хватает. Иными словами, усилия затрачиваются на воспитание **небытия** и воспитание **небытием** (профилактика пороков на примерах). Но если такая практика воспитания будет реализована в полной мере и наши дети **не станут** наркоманами и бомжами, это не значит, что они кем-то **станут**. Отсутствие пороков – ещё не гарантия появления добродетелей. Отсутствие мерзости вовсе не обеспечивает появление красоты. Возращение красоты и добродетели – отдельный процесс, мало связанный с профилактикой мерзостей. Беда нашего воспитания в том, что оно почти утратило модус «быть» и сводится к профилактике пороков, проявленному через человеческую волю «небытию». Волевая профилактика порока неизбежно множит зло, ибо оно всегда персоналистично. Зло всегда есть воля. Зло реалистично в действительности.

И если из воспитательной практики окончательно уйдёт **бытийная** мечта «Я хочу **быть!**», то ничего и **не будет**, ничего и не появится – ни личности, ни Человека с большой буквы, ни Человека как Образа Божия. А в лучшем случае возникнет «стерильно никакой» средний – не алкоголик, не наркоман, не бомж, но и не личность, не индивидуальность, не мудрец и не мыслитель. Этому результату есть имя — обыва-

тель. Такому процессу воспитания есть название – тщета! А обывательство и тщетность – личины небытия!

Как-то с коллегой, которая занимается дидактикой событийности, мы пытались найти синонимы и антонимы понятиям «событие» и «событийность». Синонимы таковы: «подлинность», «настоящность», «действительность», «полнота». А ряд антонимов после долгих размышлений вырисовался следующий: «обыденность», «повседневность», «тщетность», «рутинность». Если полистать планы воспитательной работы школ и классных руководителей, несложно убедиться в том, что событийность как повседневная сфера школьной жизни плавно превратилась в обыденную и рутинную или вовсе исчезла, оставшись лишь в планах и отчётах.

Выхолощенная действительность породила повседневность и обыденность. Выхолощенное подлинное воспитание настоящих людей (которые должны *быть!*) превращается в повседневную и обыденную профилактику того, чего *быть не должно*.

А радость настоящего воспитания возможна лишь через преодоление повседневности и обыденности, через выход из суетного круга воспитательного небытия. Спрóсите как? – А очень просто. Например, завтра вам зачитают циркуляр о том, что немедленно надо провести классный час о вреде табакокурения. Прежде, чем выполнять порученное, задайте себе вопрос «Зачем?» Это поможет понять вам цель и смысл того, что вы затеваете. Возвращение целей и смыслов в воспитательную работу – это простой путь преодоления повседневности и рутинности, средство выхода из круга порочной суеты. Целесообразность – важнейшее средство воспитания, бесцельность — источник суеты и скуки как проявлений **небытия**. А если цель вашего педагогического **события** понятна и вашим воспитанникам или, более того, выработана совместной рассудительностью с ними, то вы на правильном пути преодоления обыденности.

Глава третья

Духовное и нравственное воспитание: в чём различие?¹³¹

Общение с учителями, классными руководителями, организаторами воспитательной работы свидетельствует, что большинство из них не видят различия между понятиями «духовный» и «нравственный», «духовное воспитание» и «нравственное воспитание». И если большинство всё-таки понимает, что в понятиях «нравственный» и «нравственность» речь идёт о внешних проявлениях человека, то есть о его поведении, то с понятием «духовность» дело обстоит хуже. Заранее оговоримся, что «духовности» мы не будем придавать никакого оккультного, эзотерического или «энерго-информационного» содержания, находясь в лоне православной традиции, утверждающей: «не всё, что сверху, от Бога».

Для наглядности и удобства рассуждений введём несколько типичных, на наш взгляд, персонажей.

Представьте себе троих людей, схожих по внешним проявлениям поведения. Все имеют хорошую репутацию, все не замечены в дурном поведении, все слынут как положительные люди. Мало того, они не только не замечены (и не замешаны) в дурном, но известны своими добродетелями (благотворительностью, заботой, включённостью в других). Одним словом, их можно характеризовать как людей **моральных, нравственных**.

Однако между ними имеются принципиальные различия. И различия эти касаются, в первую очередь, помыслов этих людей. Разберёмся подробно.

Итак, персонаж 1. Он не поступает дурно и занимается благотворительностью только потому, что по-другому не умеет. Для него быть нравственным — естественное, каждодневное, привычное состояние. Ему и в голову не приходит,

¹³¹ Публикуется по: *Остапенко А.А.* Духовное и нравственное воспитание: в чём различие? // *Нравственность в образовании*. 2012. № 1 (12). С. 6-7.

что можно вести себя иначе. У него и в мыслях не возникает иной модели поведения. *Его помыслы чисты, а поведение нравственно.*

Персонаж 2. Совершает добрые дела искренне, но склонен соблазниться дурным. Удерживается от дурного, но не по причине внутренней духовной работы, а по причине банальной трусости, о которой окружающие и не догадываются. Он не против взять то, что «плохо лежит», но страшно. *Его помыслы то искренни, то трусливы, но поступки нравственны.*

По-иному обстоит дело с персонажем 3. При всей его внешней положительности он совершает добрые дела из корыстных побуждений – чтобы его, к примеру, избрали депутатом. *Его помыслы корыстны и расчётливы, хотя поведение нравственно.*

Внешне три персонажа схожи, так как их поступки нравственны. А вот что происходит у них в головах? Так кто же туда «заглянет»! А сами они уж точно не признаются: первый – по своей скромности, второй – по трусости, третий – по расчётливости. Кто же вам признается в собственной трусости или корысти!

Итак, *нравственность человека определяется внешними проявлениями его поведения*, а не степенью чистоты его помыслов. А внешними признаками наши герои-то и практически не отличаются. Различия будут сводиться лишь к тому, что третий будет всё время доволен своей положительностью, а первый – недоволен своим несовершенством. А самодовольство, как известно, всегда снаружи и его трудно скрыть. И это, пожалуй, единственное внешнее различие при внутренней противоположности.

Рассмотрим ещё три персонажа. На этот раз речь пойдёт о людях безнравственных, аморальных. Допустим, что герои 4, 5 и 6 совершили одинаково безнравственные поступки, а может даже и преступления. С позиции права одинаковые проступки требуют одинакового наказания, но... вся трудность в том, что у одинаковых преступлений бывают разные

мотивы. А вот мотивы как раз и «руководят» поведением. Помыслы-то первичны по отношению к поступкам.

Итак, наши персонажи совершили схожие проступки. Например, украли. Сравним помыслы (с позиции юриста) одинаково безнравственных людей.

Четвёртый украл потому, что не удержался от соблазна или по причине жизненной нужды. При этом он всячески страдает и мучается содеянным. Его гложет совесть, и покаянные мысли одолевают всё его естество. Он честно ищет пути исправления своей глупости, не уклоняясь от ответственности за содеянное. *Его помыслы устремлены к покаению за безнравственное поведение.*

Пятый персонаж мог удержаться от воровства, но... не захотел. Он осознаёт всю мерзость своего поведения), но начало «новой» жизни откладывает на завтра, а ещё лучше до понедельника. И откладывает-то он, заметьте, по собственной воле, а не по причине безволия. Может быть, он не успел за один раз унести то, что «плохо лежало». Одним словом, он мог удержаться от безнравственного поступка, но не захотел. В помыслах он осознаёт безнравственность своего поведения (и это плюс), но не спешит его изменить (и это минус). Опять-таки, напомню, что его помыслы нам «не видны», поэтому его поведение мало отличается от поведения четвёртого персонажа.

И, наконец, персонаж 6. «Воровал! Ворую! И буду воровать!» – твердит тот. Ему доставляет удовольствие доставлять другим неприятности. Он совершает грех намеренно, а не по недомыслию, безволию или глупости. Его поступки безнравственны, а помыслы грязны.

Вот такие крайности мы предложили вам для анализа. Расположим характеристики всех персонажей в единой сводной таблице и сравним.

Таблица 7

	Персонаж 1		Персонаж 2		Персонаж 3		Персонаж 4		Персонаж 5		Персонаж 6	
поведение	+	нравственное	+	нравственное	+	нравственное	-	безнравственное	-	безнравственное	-	безнравственное
помыслы	+	чисты	±	иногда искренны, иногда трусливы	-	корыстны	+	покаянные	±	осознаёт безнравственность, но не спешит измениться	-	грязные

Первый – «тихий праведник», второй – «трусоватый исполнитель», третий – «правильный и самодовольный гордец», четвёртый – «случайно сорвавшийся, но кающийся», пятый – «ещё чуток погрешим» (Александр Галич), шестой – «хулителю Святого Духа» (в православной традиции так называют тех, кто намеренно совершает грех, не помышляя о покаянии).

На наш взгляд, наиболее интересно сравнить два персонажа: нравственного 3-го и безнравственного 4-го. Какой из них вам симпатичнее? Не знаю как вам, а мне симпатичнее четвёртый. Он – кающийся и духовно возрастающий человек, хоть и сорвавшийся. А вот третий – духовный «тормоз» и гордец, пребывающий в прелести и самообмане. Помыслы четвёртого чище и достойнее, чем второго. Он совестливее и чище.

Таким образом, *нравственность определяется качеством поведения человека, а духовность – качеством помыслов.* При этом существует иерархическая зависимость нравственной сферы от духовной. Духовное воспитание – это воспитание помыслов, а нравственное – поступков. Добиться нравственного поведения по большому счёту не очень сложно. Для этого существует два способа: *кну́т* (запугать, запереть, наказать, посадить на цепь, т.е. лишить возможности совершать негативные поступки) и *пряник* (задобрить, подкупить, договориться, т.е. сделать невыгодным совершению плохих поступков). Но как только исчезают кнут или пряник, весь негатив оказывается снаружи. Задача воспитателя состоит не только в том, чтобы воспитанник не делал дурного (и наоборот делал только доброе), но и в том, чтобы ему это не при-

ходило в голову. Надо, чтобы добро становилось естественным проявлением человеческой природы, а не средством выгоды. Именно этим и отличается *воспитание духовное* от *воспитания нравственного*. Они связаны между собой. И связаны иерархически – *духовное определяет нравственное*.

Православная антропология и педагогика ясно определяют, что духовное в человеке связано с присутствием в нём Божественного, связано с соработничеством (синергией) человека с Богом. А это проявляется в человеке в стремлении (жажде) к Богу, в совести как голосе Божиим в человеке и страхе Божиим. На наш взгляд, говорить о безрелигиозной духовности не вполне корректно. По всей видимости, порядочность как образец духовности атеиста – это не вполне целостный образец духовного человека. А уж толковать духовную сферу как сферу искусства, литературы, философии и вовсе нелепо.

Понимание сферы духовного как сферы соработничества Бога и человека обусловлено антропологическим иерархическим триединством его природы: дух, душа и тело. А вот чем отличается духовное от душевного – это тема другого диалога.

В статье использованы материалы лекций почётного профессора Московской духовной академии и семинарии Алексея Ильича Осипова.

Эссе четвёртое А всё ли в мире относительно?¹³²

Кроха сын к отцу пришёл,
и спросила кроха:
– Что такое хорошо
и что такое плохо?

Владимир Маяковский

Так же, как кроха-сын, интересующийся вопросами добра и зла, я этот же вопрос задаю на курсах повышения квалификации разным категориям школьных работников: учителям, заместителям директоров по воспитательной работе, педагогам-организаторам. Только задаю его несколько по-иному, в модной ныне тестовой форме. И вопрос звучит приблизительно так: «Существует ли грань между добром и злом?» Варианты ответов: а) да, существует, она абсолютна, добро и зло несмешиваемы; б) между добром и злом существует «серая полоса» относительности, на которой грань между этими понятиями размывается; в) никакой грани между добром и злом нет, эти понятия полностью относительны, и всё зависит от ситуации.

Так вот в последние месяцы мне довелось работать с четырьмя довольно большими (почти по 50 человек) группами школьных психологов, которым и был задан этот странный вопрос. И что оказалось? Из всех групп первый вариант ответа выбрала лишь одна (!) слушательница, на которую остальные посмотрели весьма недоуменно. Второй и третий варианты ответов распределились приблизительно в соотношении 4:1 в пользу второго.

¹³² Публикуется по: *Остапенко А.А.* А всё ли в мире относительно? // Актуальные проблемы духовно-нравственного возрождения России. Доклады 3-й Всеросс. научно-практ. конф. с международн. участием / Под ред. А.А. Остапенко, Е.В. Харитоновой, Е.М. Шалиной. Краснодар: Кирилло-Мефодиевский центр, Параллелум, 2010. С. 112-113.

Нравственный релятивизм торжествует, хотя ещё и не возведён окончательно в абсолют. Всё в мире относительно! Абсолютных ценностей нет! Вспомнил анекдот: «Всё в мире относительно!» – сказал кладовщик и отнёс всё, что было на складе.

И так думают взрослые! Что говорить о подростках!

У современных взрослых (причём у тех, кто работает с детьми) чрезвычайно примитивизировалось понимание ситуации **нравственного выбора**. Диалоги с нынешними 20-40-летними педагогами (!) показывают, что абсолютное большинство из них убеждены, что нравственный выбор всегда (!) происходит между добром и злом, а если приходится выбирать между двух зол меньшее, то оно большинством уже понимается не как зло, а как добро. В массовом сознании произошёл тихий переворот – **меньшее зло злом быть перестало!** От него не надо избавляться, в нём не надо раскаиваться, его не надо изживать. Коль оно меньшее, то оно уже и не зло вовсе!

В итоге серая полоса между чёрным и белым становится всё шире. Зло торжествует. Сначала серая полоса относительности добра и зла становится всё шире и шире. А потом она начинает дрейфовать в сторону добра, не оставляя ему живого пространства и перекрашиваясь при этом в светло-серый цвет. Стыд и совесть становятся пережитками и исчезают как понятия даже со страниц учебников педагогики. Разнузданность объявляется раскрепощённостью. Расторможенные дети объявляются детьми-индиго. Педерасты выигрывают суды у государства. Девиантологи с научных трибун заявляют об относительности понятия «норма»...

И стала грязно-белой грязь,
И стала грязно-желтой грязь,
И стала грязно-синей грязь
Под кистью маляра.
*А потому что грязь – есть грязь,
В какой ты цвет её ни крась.*
Нет, некстати была эта сказка, некстати,
И молчит моя милая чудо-держава...

Только писал Александр Галич свою поэму в другую эпоху и о другой державе...

Глава пятая

Храмовость и соборность как принципы организации школьного пространства и уклада

Структура «скрытой» педагогической реальности

Зачастую внешне сходные по своим компонентам образовательные системы дают различные (даже противоположные) результаты. А всё 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 чём же тут дело? Попробуем разобраться.

Добротным и квалифицированным развитием теории педагогической системы Н.В. Кузьминой, на наш взгляд, является доминантно-контекстный подход, предложенный протоиереем Алексием Касатиковым¹³³. Его суть состоит в том, что автор, опираясь на учение А.А. Ухтомского о доминанте, все элементы педагогической системы разделил на системообразующий (доминанта) и периферийные. Вся совокупность связей (доминантных и периферийных) между элементами

¹³³ Касатиков А.А. Доминанта и контекст педагогической системы // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 14-19, Касатиков А.А. Способы задания общего контекста педагогической системы // Новые ценности образования. 2006. Вып. 5-6 (29-30). Контексты и подтексты образования. С. 62-69.

образует *контекст* системы. «Доминанта играет в системе роль общего источника и общего управляющего центра, поскольку в ней нуждаются все элементы системы, к ней стекаются все связи, а значит и вся полнота информации системы»¹³⁴. Очевидно, что доминантой педагогической системы есть её *цель* (цели). Именно она обуславливает иерархию элементов системы. «Периодическое возвращение системы к доминанте есть ничто иное, как *традиция* системы, то есть комплекс мер, направленный на восстановление в системе доминантных связей»¹³⁵. Особую роль в педагогической системе, по мнению отца Алексея Касатикова, играет её *граница*. «Требование наличия границы системы обозначает, фактически обязательность для существования системы *области недопустимого, запретного*. Если объект не имеет области запретного, заповедного, то по определению он не может быть системой»¹³⁶. Таким образом, отец Алексей Касатиков определил, что компонентами любой педагогической системы, определяющими её полноту, являются её *доминанта, периферия, контекст, иерархия, традиция и граница*. Изобразим их в виде схемы, взяв за основу схему Н.В. Кузьминой, назвав **явными элементами педагогической системы**.

¹³⁴ Касатиков А.А. Доминантно-контекстный подход как основа организации учебного материала в условиях повышения квалификации. Дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007.

¹³⁵ Там же.

¹³⁶ Там же.

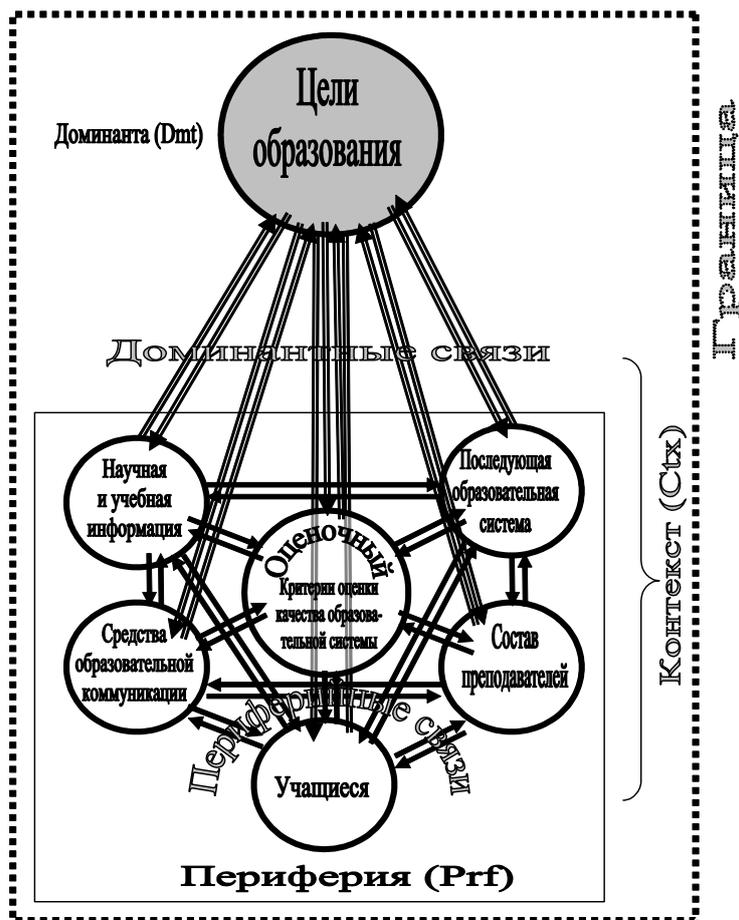


Рис. 1

Уточнённая схема педагогической системы Н.В. Кузьминой на основе доминантно-контекстного подхода протоиерея Алексия Касатикова

Эффективность педагогической системы и образовательного процесса зависит не только от **явного содержания образования** (компонентов системы или процесса и их слаженности), но и от скрытых неявных 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»¹³⁷. Поскольку в отечественной педагогической науке данный вопрос недостаточно исследован, то и термин не является устоявшимся. В.А. Сухомлинский определяет его как «фон»¹³⁸, И.Д. Фрумин склоняется к термину «контекст»¹³⁹, А.Н. Тубельский вводит понятие «уклад»¹⁴⁰. Наиболее основательным исследованием этого феномена, на наш взгляд, является работа И.Д. Фрумина, сформулировавшего идею многослойности педагогического контекста, который «важен для неё не только и не столько как полное описание многослойной реальности, сколько как возможность выделить неявные, но существенные условия решения <...> педагогических задач»¹⁴¹. То, что описывает И.Д. Фрумин, никоим образом не входит ни в описанные выше компоненты учебного процесса, ни в общепринятые компоненты педагогических систем, теорию которых прописала Н.В. Кузьмина. Мы помним, что согласно её теории¹⁴², любая педагогическая система состоит из следующих компонентов: а) гностического; б) проектировочного; в) конструктивного; г) коммуникативного; д) организаторского. Но то, о чём мы говорим, не составляет ни цели, ни средства, ни содержание образования, ни инструментарий педагога но, очевидно, в не меньшей (если не в большей) степени влияет на образовательные результаты. Упомянутая книга о скрытых факторах образования И.Д. Фрумина, по сути, первое в отечественной педагогике исследование этого «слоя» педагогической реальности. Автор сумел обозначить факторы этого «слоя», частично их описать (а вербализовать эту часть педа-

¹³⁷ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 32.

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

¹³⁹ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. С. 15.

¹⁴⁰ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 57.

¹⁴¹ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. С. 15.

¹⁴² Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под. ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. 208 с.

гогики чрезвычайно сложно) и детально проанализировать иностранные источники. И.Д. Фрумин попытался исследовать «вместилище» (пространство, среду, контекст, уклад, фон), в котором происходит учебный процесс и где находится педагогическая система.

На наш взгляд, это исследование И.Д. Фрумина было бы менее фрагментарным, если для анализа этого «вместилища» воспользоваться теорией исторически обусловленных реальностей существования человека академика В.С. Мухиной. Напомним, что, согласно её теории, «каждый отдельный человек, появившись на свет, входит в заданные условия. <...> Ребёнок постепенно входит в пространства: а) предметного (рукотворного) мира; б) образно-знаковых систем; в) природы; г) социальное пространство непосредственных отношений людей»¹⁴³. «Это реальности, определяющие бытие и развитие личности. Совершенно правомерно выделить реальность психического пространства самого человека как уникальное образование внутренних образов, заимствованных из культуры и преобразованных индивидуальной психикой и уникальной позицией, развивающейся с первых лет детства»¹⁴⁴. Думаем, что совершенно правомерно вслед за В.И. Слободчиковым эту пятую, внутреннюю реальность назвать «субъективной»: «Субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека)»¹⁴⁵. Ещё ранее термин введён В.И. Несмеловым в виде «субъективная действительность»¹⁴⁶. Изобразим это схематически:

¹⁴³ Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12.

¹⁴⁴ Мухина В.С. Близнецы. М.: Народное образование, 1997. С. 571.

¹⁴⁵ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. М., 1994. С. 5.

¹⁴⁶ Несмелов В.И. Наука о человеке. Т. 1. Казань: Изд. императорского университета, 1898. С.29.



Рис. 2

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

Все эти миры-реальности неравнозначны, иерархичны и цельны, 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 приёмы 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»¹⁴⁷. Следуя отцу Павлу Флоренскому, попробуем «сшить» «реальности», вычлененные В.С. Мухиной, в некое единое «вместилище» для педагогической системы или образовательного процесса, проанализировав каждую из реальностей. Следуя логике В.И. Несмелова и В.И. Слободчикова, четыре внешние реальности назовём вслед за З.И. Рябикиной

¹⁴⁷ Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993. – С.3-5.

«объективными»: «Объективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира»¹⁴⁸.

Мы полагаем, что педагогическая реальность (то ли педагогическая система, то ли образовательный процесс) как реальность антропная находится под влиянием тех же четырёх объективных реальностей, и именно они являются тем самым «вместилищем», которое формирует (придаёт форму) педагогической системе или образовательному процессу. Реальность природы («тварь») и реальность предметного мира («утварь») составляют единую цельную **предметно-пространственную среду (ППС)**. Реальность социального пространства для педагогики назовём **локальной субкультурой отношений (ЛСО)**. А реальность образно-знаковых систем назовём **знаково-символьной реальностью (ЗСР)**, помня, что она включает в себя те элементы предметно-пространственной среды и социального пространства, в которых видится дополнительный смысл. Но об этом ниже. Схематически это выглядит так:

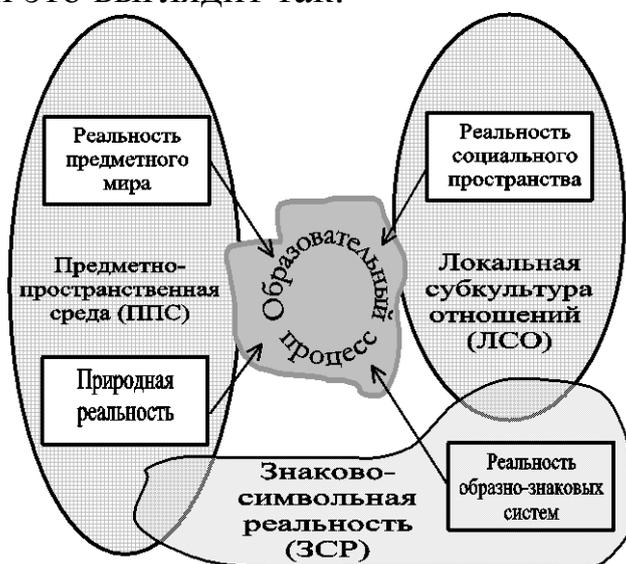


Рис. 3
Структура «скрытой» педагогической реальности

¹⁴⁸ *Рябикина З.И.* Психология среды (от обзора теоретических направлений к конкретному исследованию) // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 15.

Рассмотрим каждую составляющую отдельно.

Храмовость школьной предметно-пространственной среды

Она состоит из внешней и внутренней составляющих, «твари» и «утвари». Определим вслед за В.И. Далем, тварь как «творенье, Божеское создание»¹⁴⁹, а утварь как «всё движимое в жилище, в доме»¹⁵⁰. Человек (и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью».



Рис. 4

Место человека в предметно-пространственной среде

Человек есть часть творения, а «утварь» есть сотворённое человеком. «Бог окликает человека как Отец. Вещь окликает его как дитя, нуждающееся в отце»¹⁵¹. Человек комфортно чувствует себя тогда, когда он находится в *предметно-пространственной среде*, обжитой им, и тогда, когда он *обжил* окружающую «тварь» и *одухотворил* окружающую «утварь». «Утварь – это действительно живое (тварь), одушевлённое, порождённое, сделанное и обыгранное человеком, его собственное и неотъемлемое»¹⁵². Человек гораздо легче обживает тварь (природу, его окружающую), чем, «ут-

¹⁴⁹ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 733.

¹⁵⁰ Там же. С. 1090.

¹⁵¹ Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. М.: Прогресс, 1995. С. 33.

¹⁵² Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 58.

варь», 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 её уклада, необходимо, с одной стороны, создавать условия взаимного приближения школы и природы (вспомнился «зелёный» класс во дворе школы В.А. Сухомлинского) как изначально комфортной среды (чрево Природы-матери, тварь и Человек как со=творения). С другой стороны, следует помнить, что «утварь» обживается, о=сваивается и становится частью духовного о=духо=творенного пространства. Но о=своение происходит, видимо, не путём пассивной притирки, а путём активного обживания, персонализации.

За обоснованием этих педагогических выводов обратимся к проксемике как отрасли психологии, которая по мнению одного из её основателей Э. Холла изучает то, «каким образом человек бессознательно структурирует своё микропространство через расстояния с другим человеком при повседневных взаимодействиях, через организацию пространства в его домах и в общественных зданиях и, наконец, в планировке городов»¹⁵³. Употреблённое 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 защищённость*»¹⁵⁴ (курсив

¹⁵³ Hall E. A system of notation of proxenue behavior // Amer. Anthropologist. 1963. V. 65. P. 1003.

¹⁵⁴ Филимоненко Ю. Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 47.

мой. – А.О.). М. Хейдметс, анализируя иностранные исследования по психологии среды, приводит взаимодополняющие определения персонализации среды разных авторов: «Это возможность оставить свой индивидуальный отпечаток на своё окружение (Sommer). Это представление с помощью среды своих ценностей, статуса, самоопределения, предпочтения и действий (Becker). Это способ изменения окружения с целью преобразования его в индивидуальное, своё (Bartholomew)»¹⁵⁵. И далее он приводит глубокие определения Ирвина Альтмана: «Персонализируя среду, человек ставит свой индивидуальный отпечаток на неё, 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»¹⁵⁶. Возвращаясь к педагогике, мы выявили, что наиболее активно освоение происходит путём совместного (учениками и учителями) создания *локальных комфортных пространств*, наполненных символической вещностью. И ученик, и учитель должен иметь возможность «продлить» себя в «своём», обжитом пространстве школы, у него должен быть «свой уголок», где он может (имеет право) создавать свой уют. «Предметная среда, которая как бы социализируется и одушевляется в совместной деятельности ребёнка и взрослого, становится партнёром ребёнка по деятельности»¹⁵⁷. Индивидуальное пространство – это «физическое «пространство» с невидимыми границами, окружающее человека, и которое повсюду сопровождает

¹⁵⁵ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 68.

¹⁵⁶ Там же. С. 69.

¹⁵⁷ Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 353.

его»¹⁵⁸. 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 области проксемики указывает, что отсутствие возможностей для персонализации «приводит к отчуждению человека от среды, вызывает пренебрежительное отношение к последней и «деперсонализацию» человека (Lawton, Vaill, Gill)»¹⁵⁹. 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»¹⁶⁰.

¹⁵⁸ Altman I., Chemers M. Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. N.Y., 1977. P. 102.

¹⁵⁹ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 72.

¹⁶⁰ Там же. С. 95-96.

Индивидуальная персонализация



Рис. 5

Виды персонализированной среды (по М. Хейдметсу)

Экстраполируем этот приём на предметно-пространственную среду школы, наполним эту трёхмерную матрицу элементами школьной ПС.

**Индивидуальная
персонализация**

Постоянные:

мой шкафчик в гардеробе,
мой ящик (полка) для учебных принадлежностей,
мой рабочий стол (парта)

Временные:

моё место в школьном автобусе,
в актовом зале,
в школьной лаборатории,
в столовой

**Персонализированные
места**

Постоянные:

наша аудитория,
наш пришкольный участок,
наша клумба,
наша школа

Временные:

наш зал (спортивный,
танцевальный, актовый),
наша столовая,
школьная лаборатория,
«зелёный» класс в школьном дворе

Постоянные:

моя школьная форма,
мои учебные принадлежности,
мой портфель,
мои рабочие инструменты

Временные:

книга в библиотеке,
спортивные снаряды в спортзале,
приборы в школьной лаборатории

**Персонализированные
объекты**

Постоянные:

классные (отрядные) реликвии,
классный (отрядный) уголок,
классные (отрядные)
принадлежности для дежурства,
наш живой (зелёный) уголок

Временные:

оформленный нашим
классом стенд,
наш школьный автобус

**Групповая
персонализация**

Рис. 6

Виды персонализированной школьной среды

М. Хейдметс приводит двухосную структуру персонализированных мест (ПМ) человека. Первая ось – «центр-периферия» (ядро персонализации – менее значимые сферы и

объекты), вторая – ось социальной включённости. Схематически это выглядит так¹⁶¹.



Рис. 7

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 произведём коррективу структуры для сельских условий и совместим школьную и домашнюю структуры школьника.

¹⁶¹ Там же. С. 97.



Рис. 8

Структура персонализированных мест школьника, проживающего в селе

Вспомним основную закономерность проксемики: наличие «персонального пространства» (термин Р. Зоммера) даёт человеку состояния *уверенности* и *защищённости*. Типичными отклонениями от этой нормы являются следующие¹⁶²: а) «человек без среды»; б) «среда без человека»; в) «непоследовательность субъектной структуры общности (странное соседство)».

Наше исследование свидетельствует, что наиболее распространённая причина первого нарушения – так называемая кабинетная система организации учебного процесса в школе. Уровень отчуждения ученика от школы находится в прямо зависит от уровня чёткости и отлаженности кабинетной системы. Чем больше ученик «бродит» в течение дня, недели по школе, тем более чужим он чувствует себя в ней. Это, в свою очередь, приводит к чувству *временности* пребывания в школе и напрямую влияет на количество немотивированных пропусков занятий. Фактор, снижающий это со-

¹⁶² Там же. С. 105.

стояние временности и отчуждённости, – переход школы в режим концентрированного обучения с основной моделью недельного однопредметного «погружения». Этот режим снимает остроту проблемы и является компромиссным балансовым вариантом между тотальной кабинетной системой, делающей ученика «бомжем», и отсутствием кабинетной системы, заставляющим учителя «бегать» по школе. Однопредметное недельное «погружение» позволяет и ученику и учителю иметь хотя бы в течение недели постоянное рабочее место.

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

С точки зрения возможности иметь персональное пространство, предметно-пространственная среда детского сада значительно более благоприятна, нежели среда школы. Так, в детском саду у каждого ребёнка обязательно есть свой шкафчик, своя кроватка, свой стульчик, своё полотенце и даже свой персональный ночной горшок, причём все эти предметы обозначены картинками либо просто на них указано имя. Всё это составляет персональное пространство воспитанника, а его наличие способствует тому, чтобы малыша в детском саду было спокойно и уверенно. У школьника такой набор компонентов персонального пространства, как правило, или не полон, или его нет вовсе. Главное то, что ученик в школе и студент в вузе, как правило, не имеют главного компонента персонального пространства – «своего» рабочего места. Это одна из причин неуверенности, незащищённости и, как следствие, отчуждённости от школы. Ситуация осложняется, если такого рабочего места у него нет и дома. «Невозможность

персонализации среды сопровождается увеличением числа конфликтов и несогласованности в действиях»¹⁶³.

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 «наследили». Таковыми могут считаться не только умывальники, туалеты, коридоры, но и, зачастую, учебные кабинеты и аудитории, в которых учащийся чувствует себя скорее «пассажиром», временно вынужденно находящимся в зале ожидания душного вокзала. Опыт свидетельствует, что школьники, особенно старшеклассники, с энтузиазмом берутся за обживание (персонализацию) «запущенных территорий» при условии, что это эта территория станет их постоянным местом встреч и уединений. И тогда сами собой эти пространства становятся чистыми, наполняются зеленью цветов и естественным образом в них поддерживается порядок.

Третье нарушение закономерности персональности – 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 данном случае равенство возраста учащихся) – источником невольного сравнения, конкурентности, которая неизбежно приводит к ухудшению межличностных (и межклассных) отношений, к розни. Так, 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

¹⁶³ Там же. С. 88.

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. И наоборот, если в соседних учебных комнатах находятся разные по возрасту классы, это способствует созданию в школе атмосферы заботы, взаимопомощи и уважения. Это легко наблюдать в маленьких однокомплектных школах, где нет параллельных классов. В школах и детских садах, где реализована возможность разновозрастного (или межвозрастного) обучения наблюдается более высокий уровень доверительных отношений. Об этом свидетельствуют исследования Л.В. Байбородовой¹⁶⁴ (Ярославль) и М.М. Батербиева¹⁶⁵ (Усть-Илимск).

Предметно-пространственная среда характеризуется в первую очередь стилем. Он может быть, условно говоря, «казённым» или «домашним», «строгим» или «свободным». В зависимости от этого находящийся в школе (и ребёнок, и взрослый) будет либо внутренне подсознательно подтягиваться и сосредотачиваться, либо расхолаживаться и расслабляться. Стил, который мы считаем оптимальным для предметно-пространственной среды школы, мы условно назовём **храмовым**. *Под храмовостью мы понимаем такой стил предметно-пространственной среды школы, который в максимальной степени способствует внутренней сосредоточенности ребёнка и максимально направлен к его индивидуальности.* Так же как, по мнению отца Павла Флоренского,

¹⁶⁴ Байбородова Л.В. Воспитание учащихся в разновозрастных группах сельской малочисленной школы // Воспитание в сельской школе. Мат-лы Всероссийского семинара. Ч. II / Сост. Е.А. Салина. Кострома: Эврика-М, 2002. С. 14-22 и др. её публикации.

¹⁶⁵ 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.

«храмовое действо является синтезом искусств»¹⁶⁶, так, по нашему мнению, храмовость предметно-пространственной среды школы являет 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 (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»¹⁶⁷.

Соборность школьного уклада

Переходя от предметно-пространственной среды школы к вопросу локальной субкультуры отношений, 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 на контрольных и экзаменах, в другой – нет; к одному учителю «можно» опаздывать, к другому – нет; к одному директору «вызывают на ковёр», к другому приглашают посоветоваться. При этом существуют десятки методик диагностики состояния ребёнка в школе, его отношения к ней.

Всю совокупность скрытых факторов образовательного процесса А.Н. Тубельский называет термином «уклад». Не давая определения понятия «уклад», а отождествляя его с тем, что И.Д. Фрумин вслед за западными исследователями

¹⁶⁶ *Флоренский П.А.* Иконостас. Избр. тр. по искусству. СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. С.299.

¹⁶⁷ Там же. С.299-300.

называет *hidden curriculum*, А.Н. Тубельский делает попытку выявить его компоненты, признавая, что предложенный «перечень не бесспорный»¹⁶⁸. Во многих публикациях Александра Наумовича этот перечень повторяется, поэтому будем считать его устоявшимся. Он таков:

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

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

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

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

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

– реальное распределение учебного времени (не по учебному плану или расписанию, а время, фактически используемое учеником)»¹⁶⁹.

Не будем обсуждать рядоположность данных компонентов, тем более что автор и не претендует ни на полноту, ни на типологию, но заметим, что все они (за исключением последнего) относятся к той части, которую можно назвать *локальной субкультурой отношений*. Ни о предметно-пространственной среде, ни о знаковой реальности в этом перечне речь не идёт. Таким образом, мы полагаем, что **укладом школы или школьным укладом разумно считать именно локальную субкультуру отношений, сложившую-**

¹⁶⁸ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 9.

¹⁶⁹ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 58.

ся и устоявшуюся в школе. В.И. Даль определяет уклад как «устройство, учреждение, устав, порядок»¹⁷⁰, а С.И. Ожегов как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)»¹⁷¹. Тогда уклад можно считать частью того, что не очень точно называется скрытым содержанием образования (*hidden curriculum*) или как мы его ранее метафорично назвали «вместилищем» для образовательного процесса. Тем более, из приблизительного перечня типов школьного уклада, приведённого А.Н. Тубельским («авторитарный, патерналистский, патриархальный, традиционалистский, семейный, демократический»¹⁷²), 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»¹⁷³. Более того, ни в одной из работ А.Н. Тубельского ни один из укладов, кроме демократического, не описан. А поскольку это так, то мы полагаем, что вправе попытаться сделать такую классификацию самостоятельно. Вернёмся к описанным в начале главы трём основным стратегиям образования: советской (материалистической), гуманистической и христианской. На наш взгляд, школьные уклады могут основываться только на каком-то конкретном мировоззрении. Разные мировоззрения предполагают разные стили и типы отношений (товарищеские, партнёрские, братские). Разберёмся подробно, положив в основу анализа методологический подход, изложенный С.Л. Франком в работе «Духовные основы общества»¹⁷⁴.

¹⁷⁰ *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 981.

¹⁷¹ *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952. С. 767.

¹⁷² *Тубельский А.Н.* Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 13.

¹⁷³ Там же.

¹⁷⁴ *Франк С.Л.* Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. 511 с.

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. Применим антиномический подход 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. В.П. Бедерханова их сформулировала предельно чётко: «В науке и практике всегда существовали две крайние педагогические позиции, два взгляда на воспитанника. Одна – когда деятельность воспитателя автономна, когда он исходит из представлений об универсальных возможностях прямого воздействия. Другая – когда его усилия направлены на организацию самостоятельности детей, когда воспитатель опирается на представление о воспитаннике как «саморазвивающейся системе», ориентируясь на взаимодействие, на сотрудничество с ним. Варианты других педагогических позиций отражают сочетание первой и второй, и прежде всего различную меру субъектной и объектной позиции»¹⁷⁵. Ш.А. Амонашвили называет эти подходы и позиции «авторитарно-императивным» и «гуманным», отдавая предпочтение второму и нещадно ругая первый. О.С. Газман и его последователи зовут по пути перехода «от авторитарного образования к педагогике свободы»¹⁷⁶, которая «требуется фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учителей»¹⁷⁷. На наш взгляд, дан-

¹⁷⁵ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

¹⁷⁶ Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С.16.

¹⁷⁷ Уваров А., Хасан Б. Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2. / Под ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 9.

ный путь – это 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 убеждена в том, что график дежурства должен ею «спускаться сверху», вывешиваться на видном месте в аудитории и жёстко контролироваться, другая убеждена в том, что его можно получить как результат добровольной договорённости всех учеников и повесить на том же видном месте. Но невдомёк обеим, что третий учитель каким-то образом достиг того, что график не висит, споров и дискуссий нет, а в классе чисто. Двое спорят о том, что лучше «товарищество» или «партнёрство», не понимая, что может быть ещё 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», «партнёрским», «толерантным», «договорным» и третий – «соборным», «братским», «традиционным», «традиционалистским». Уделим больше внимания третьему типу школьного уклада, полагая, что о первых двух написано достаточно.

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

сравнить коллективистский, демократический и соборный школьные уклады.

Коллективистский школьный уклад описать легко, так как наиболее полно он отражён в недавно единых для всех советских школьников «Правилах для учащихся», утверждённых Постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 г. Они, похоже, подзабылись, поэтому приведём их полностью, тем более что этот текст невелик.

«Каждый учащийся обязан:

1. Упорно и настойчиво овладевать знаниями для того, чтобы стать образованным и культурным гражданином и принести как можно больше пользы советской Родине.

2. Прилежно учиться, аккуратно посещать уроки, не опаздывать к началу занятий в школе,

3. Беспрекословно подчиняться распоряжениям директора школы и учителей.

4. Приходить в школу со всеми необходимыми учебниками и письменными принадлежностями. До прихода учителя приготовить всё необходимое для урока.

5. Являться в школу чистым, причёсанным и опрятно одетым.

6. Содержать в чистоте и порядке своё место в классе.

7. Немедленно после звонка входить в класс и занимать своё место. Входить в класс и выходить из класса во время урока только с разрешения учителя.

8. Во время урока сидеть прямо, не облокачиваясь и не разваливаясь, внимательно слушать объяснения учителя и ответы учащихся, не разговаривать и не заниматься посторонними делами.

9. При входе в класс учителя, директора школы и при выходе их из класса приветствовать их, вставая с места,

10. При ответе учителю вставать, держаться прямо, садиться на место только с 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 учащихся подлежит наказанию, вплоть до исключения из школы»¹⁷⁸.

Выпишем из этого текста все подряд наречия: «упорно», «настойчиво», «беспрекословно», «прилежно», «аккуратно», «немедленно». Стил ь текста сразу становится очевиден. В нём нет ни слова о правах, нет ни слова о поощрениях, и тем более о личном «я» каждого ученика. Не отличаются особой оригинальностью и «Правила внутреннего трудового распорядка для работников начальных, семилетних и средних школ РСФСР», утвержденные Министерством просвещения РСФСР 16 мая 1950 года¹⁷⁹. На десяти страницах текста слово «обязан» встречается 21 раз, тогда как о правах нет ни слова. Целый раздел «Правил» посвящён взысканиям и так же ни слова о поощрениях. Складывается впечатление, что читаешь армейский устав.

Основа коллективистского подхода, а стало быть, и уклада – первенство «мы» над «я». Н.А. Бердяев весьма точно описал и проанализировал коллективизм. «Человек при-

¹⁷⁸ Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. М.: Учпедгиз, 1954. С. 174-175.

¹⁷⁹ Там же. С. 108-119.

надлежит к разным социальным группировкам – семье, словию и классу, профессии, национальности, государству и т.д. Объективируя эти группировки, которые имеют лишь функциональное к нему отношение, он представляет себе их коллективами, в которых он чувствует себя подчинённой частью и в которых он растворяется. Но веком коллективизма нужно назвать время, когда частичные и дифференциальные социальные группировки обобщаются и универсализируются. Образуется как бы единый централизованный коллектив, как верховная реальность и ценность. Тогда начинается настоящее прельщение коллективизма. Коллектив начинает играть роль церкви, с той разницей, что церковь всё-таки признавала ценность личности и существование личной совести, коллективизм же требует окончательного экстерииоризации совести и перенесение её на органы коллектива. С этим связано принципиальное различие между соборностью и коллективизмом. <...> Прельщение и рабство коллективизма есть не что иное, как перенесение духовной общности, коммюнитарности, универсальности с субъекта на объект, объективация или частичных функций человеческой жизни или всей человеческой жизни. Коллективизм всегда авторитарен, в нём центр сознания и совести помещён вне личности в массовых, коллективных социальных группировках, например, в войске, в тоталитарных партиях»¹⁸⁰.

«Переводя» с философского языка на педагогический слова Н.А. Бердяева, мы можем достаточно уверенно утверждать, что коллективистский уклад предполагает наличие *внешнего регулятора отношений* в виде *регламента* или устава (для армий и партий). Вслед за С.К. Бондыревой и Д.В. Колесовым мы считаем, что «регламент – это добытый опытом и относительно устойчивый порядок действий, обязательный для обеспечения функционирования некоего сложного целого, т.е. состоящего из множества элементов. Регламент обеспечивает согласование частей этого множества,

¹⁸⁰ Бердяев Н.А. Прельщение и рабство коллективизма // Дон. 1990. № 2. С. 165.

призванного функционировать как целое»¹⁸¹. Централизм и единоначалие, с одной стороны, и перенос персональной ответственности на коллективную (из внутренней во внешнюю), с другой – таковы источники коллективистской дисциплины и порядка. Причём совсем не обязательно она должна держаться на страхе или наказаниях (в «Правилах для учащихся» о наказаниях написана одна строка), 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 некоторой натяжкой, но всё же может сочетаться с иерархичностью и жертвенностью. Под иерархичностью школьного уклада мы понимаем сочетание подчинения младших старшему и ответственности старшего за младших. Завершаем анализ коллективистского уклада цитатой из И.А. Ильина, с которой полностью солидарны: «Век в котором оживают эти земные коллективные мечты, обычно век волнений и брожений»¹⁸².

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»¹⁸³. 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»¹⁸⁴. Другими словами, в основе демократического уклада – *первенство «я» над «мы».*

¹⁸¹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 72.

¹⁸² Ильин И.А. Собр. соч. в 10 т. Т. 3. М.: Русская книга, 1994. С. 141.

¹⁸³ Тубельский А.Н. Школа самоопределения // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 77.

¹⁸⁴ Тубельский А.Н. Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. М.: Эврика, 2003. С. 121.

По мнению сторонников организации такого уклада, все люди равны в правах, в свободе и в ответственности независимо от возраста и социального статуса. В качестве примера приведём первый пункт из Конституции 734-ой московской школы: «Все граждане НПО «Школа самоопределения» обладают равными гражданскими правами»¹⁸⁵. Граждане в данном случае – все учителя, ученики и сотрудники школы. Это положение целиком и полностью отвергает принцип иерархичности. О послушании и подчинении речь не идёт в принципе. Иерархичность заменяется механизмом договорных отношений, который по мнению сторонников такой организации уклада не имеет альтернативы: «Многое из того, что человечество изобрело, кануло в Лету, а договор не только не утратил своего значения, но и становится *единственным условием* (курсив наш. – А.О.) мирного сосуществования людей на планете»¹⁸⁶. Совершенно очевидно, что в договорные отношения люди вступают тогда, когда им это нужно, когда им это выгодно, и тогда «овладение договором как культурным механизмом регулирует отношения (курсив наш. – А.О.), возникающие между разными людьми»¹⁸⁷. В книге В.П. Бедерхановой фраза «ДОГОВОР СТАНОВИТСЯ ОСНОВОЙ ЖИЗНИ КОЛЛЕКТИВА»¹⁸⁸ выделена прописными буквами. «Договор – один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия»¹⁸⁹. Признавая, что *договор есть механизм, внешний регулятор отношений между равными членами школьного сообщества, демократиче-*

¹⁸⁵ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. – М.: Пед. общество России, 2001. С. 98.

¹⁸⁶ Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2 / Под общ. ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 198.

¹⁸⁷ Там же.

¹⁸⁸ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 8.

¹⁸⁹ Юсфин С.М. Договор // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред.-сост. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 33.

ский 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.

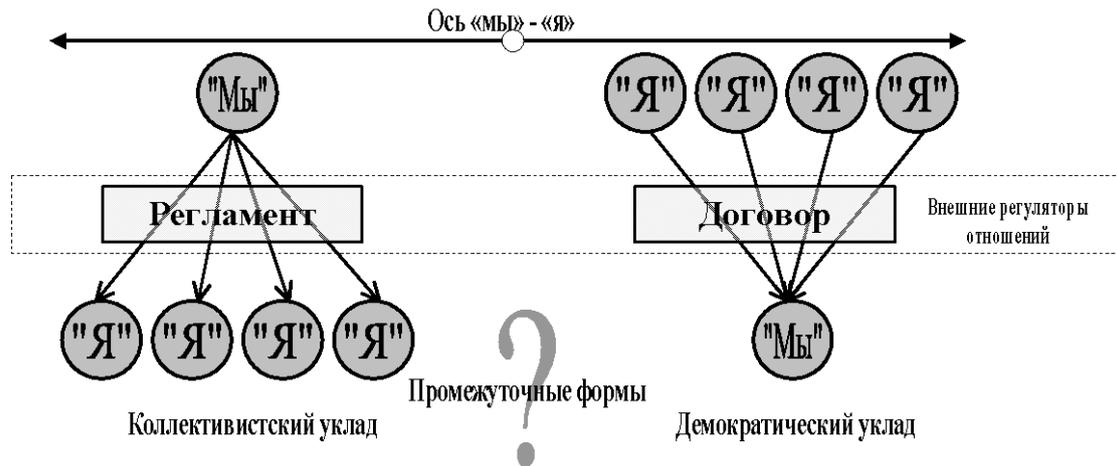


Рис. 9

Крайние типы школьных укладов

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

Крайним примером коллективистского уклада могут служить формальные армейские отношения, полностью регламентированные армейским уставом. В образовании они могут складываться в военизированных образовательных учреждениях (суворовских и нахимовских училищах, кадетских корпусах, казачьих школах, исправительных учреждениях и т.п.). Причём такие крайние формально-уставные отношения

(подчинения старшему по званию 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. Такой тип отношений характеризуется тем, что 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, руководимые А.С. Макаренко.

Крайний пример демократического уклада – формально-договорные отношения, основанные на взаимной выгоде при полном несовпадении (плюрализме) интересов, ценностей и мировоззрений. Вот в этих случаях требуется перетерпеть эти отношения до момента достижения совместной цели (получение аттестата, диплома, прибыли и т.п.) и 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 (которые в таком случае не выходят за пределы учёбы) из-за необходимости получить документ об образовании. В таком случае все отношения регулируются договорами (и чаще всего письменными). Такие крайние формально-договорные отношения (подчинения пунктам договора) сохраняются до тех пор, пока между членами этой общности не начнут складываться неформальные («не потому что за деньги»), недоговорные (в хорошем смысле этого слова) отношения. Особен-

но это проявляется в случае, если эта общность проходит некий путь совместного проживания успеха, достижений. Тогда партнёрские отношения плавно переходят в братские. Другими словами, происходит плавный переход от внешней договорной регуляции отношений к внутренней, базирующейся на доверии и уважении. Чем выше уровень доверия, тем реже мы заглядываем в договор. Примером и могут служить варианты укладов, описанные А.Н. Тубельским для школы или В.П. Бедерхановой для летнего лагеря. Таковым, на наш взгляд, является уклад детского центра «Орлёнок».

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

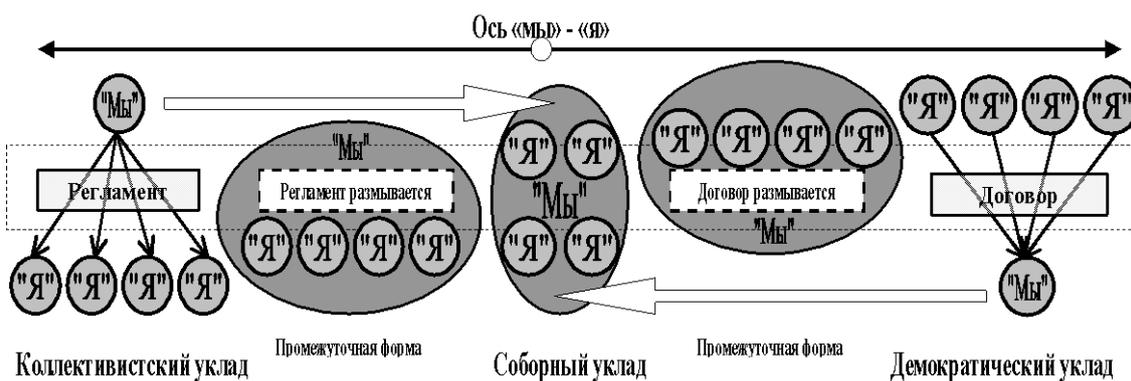


Рис. 10

Полный спектр типов школьных укладов

Такой тип уклада, следуя терминологии С.Л. Франка, назовём соборным. Базисное чувством практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором – доверие¹⁹⁰. Исследование И.Ф. Аметовым¹⁹¹, феномена доверия, выполненное под нашим руководством, подтвердило ги-

¹⁹⁰ 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.

¹⁹¹ *Аметов И.Ф.* Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе. Диссертация ... канд. пед. наук. Шуя, 2004. 202 с.

потезу В.П. Зинченко о том, что имеется *прямая связь* уровня отношений учащихся к своей школе (от любви до ненависти), уровня состояния, в котором чаще всего находятся учащиеся (от комфорта до тревожности и страха) и уровня доверия/недоверия. В.П. Зинченко утверждал, что чувство доверия/недоверия «способно порождать многие другие чувства (от любви до ненависти), состояния (от комфорта до стресса и фрустрации), социальные установки (от приятия до отторжения)»¹⁹². «*Опережающее* (курсив наш. – А.О.) доверие есть основа личностного роста как взрослых, так и детей»¹⁹³. «Доверие – начальная установка открытости навстречу «другому», создающая предрасположенность к углублению общения»¹⁹⁴. Равно можно сказать, что регулятором нормальных человеческих отношений является вовсе не толерантность, а любовь его членов друг к другу. А основной формулой таких отношений можно назвать святоотеческий принцип, сформулированный для церковного домостроительства: «Разнообразие в частности, единство в главном, и во 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. Опишем тип такого школьного уклада, остановившись на нём подробно.

Соборный школьный уклад. То, что понятие соборности является одним из фундаментальных понятий православного богословия, удивить никого не может. Но нас необычайно порадовало то, что *соборность* включена в круг понятий новых ценностей образования, представленный вполне

¹⁹² Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 89-90.

¹⁹³ Ольбинский И.Б. «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. 2001. № 7. С. 9.

¹⁹⁴ Хоружий С.С. Диптих безмолвия. М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. С. 137.

демократическим изданием¹⁹⁵. Мало того, оно легло в основание новых педагогических концепций¹⁹⁶. Наша концептуальная статья¹⁹⁷ о педагогическом аспекте соборности была включена в номер журнала, подготовленный редакцией серии «Новые ценности образования». Мы специально упоминаем об этом, чтобы подчеркнуть факт признания этого принципа и той частью педагогической науки, которая весьма далека от православного мировоззрения. Естественно, что в новом педагогическом контексте соборность выступает как «ключевое и объемлющее понятие всей человеческой реальности»¹⁹⁸, а не как изначальный *богословский* (точнее эклизиологический) принцип. Но необходимо понимать, что лишь на первом этапе понимания и реализации принцип соборности может выступать как *способ организации*, постепенно перерастая в принцип Соборного Единства как «принцип внутренней формы совершенного единства множества»¹⁹⁹. И поэтому на начальном этапе становления школьного сообщества соборность «как душа Православия» (прот. Сергей Булгаков) может быть *способом организации* школы, ибо модель соборного единства, основанного на *свободе* каждого члена соборного организма, не позволит вырождаться единству в одинаковость, уничтожающую свободу каждого. Если вдруг это происходит, то «единение в мнениях создает 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»²⁰⁰. Такое

¹⁹⁵ 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.

¹⁹⁶ Видгоф В.М. Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 77.

¹⁹⁷ Остапенко А.А. Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых // Школьные технологии. 2000. № 5. С. 22-26.

¹⁹⁸ 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.

¹⁹⁹ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994. С. 25.

²⁰⁰ Булгаков С.Н. Соч. в 2-х т. Т. 1. М.: Наука, 1993. С. 441.

бытие перестает быть, говоря словами В.С. Соловьева, «достойным», ибо тогда «частный или единичный элемент утверждает себя в своей особности, стремясь, 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»²⁰¹. Чтобы не стать заложниками анархии, деспотизма или сектантства необходимо подробно рассмотреть основные признаки-атрибуты истинной соборности.

Таковыми, по мнению С.С. Хоружего, являются *свобода, органичность, согласие благодать и любовь*. Такую сумму атрибутов он выводит из одной из хомяковских формулоопределений, согласно которой Соборное Единство есть «единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви»²⁰². 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, что́ 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.

²⁰¹ Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 395.

²⁰² Хомяков А.С. Собор. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867. С. 101.

Свобода *c(so)* 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»²⁰³. Человек связан, обязан (=свободен) с другим человеком производством ценностей (и в первую очередь духовных).



Чем у человека больше количество лучей отношений заботы (даяния), тем лучше, лучистее его внутреннее солнце ибо «солнце должно быть человеку – центре космоса, сам человек должен бы быть солнцем мира. <...> А солнце вне человека, и человек во тьме»²⁰⁴. 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)

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

²⁰³ Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. Т.1. С.892.

²⁰⁴ Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. С.311.

на такую независимость, как на разнузданность и своеволие, ничего общего со свободой не имевшие»²⁰⁵.

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 взаимообмен (в том числе знаниями). Школа становится местом, где подросток отучается от заботы о другом, от мысли о даянии. Основной отношений между школьниками, как правило, становятся отнюдь не забота и даяние, что делает бескорыстие – одну из коренных черт русского народа – нелепым пережитком. Все перечисленные факторы не способствуют тому, чтобы школа становилась «живым соборным организмом», а не местом отбывания установленной государством повинности.

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

²⁰⁵ Платонов О.Н. Русская цивилизация // Русский вестник. 1993. № 18-20. С.17.

точка развития не только в органических телах, но и вообще в органических явлениях, есть высшая степень сложности, объединенная внутренним деспотическим единством»²⁰⁶.

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 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 невозможно»²⁰⁷.

Но понимание соборности как «определённого принципа собирания множества в единство – принципа связи, принципа соединения»²⁰⁸ – лишь первый организационный слой преобразования.

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

Философско-богословское отступление нам понадобилось для того, чтобы показать, что соборный тип школьного

²⁰⁶ Леонтьев К.Н. Избранное. М.: Рарогъ, 1993. С. 69.

²⁰⁷ Соловьёв В.С. Соч. в 2-х т. Т.1. М.: Мысль, 1990. С.511.

²⁰⁸ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994. С. 25.

уклада не может вписываться в простую логику преобладания «мы» или «я». Такой тип уклада парадоксален, антиномичен. Мало того, он предполагает внутренний источник органичности (а не организации), саморегуляция – имманентное свойство соборного уклада. С.Л. Франк указал признаки соборности. Приведём 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 расчленённая множественность входящих в него индивидов. <...> Целое не только неразрывно объединяет части, но налично в каждой из своих частей»²⁰⁹. 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 неё внешняя среда, предметно-воспринимаемая и стоящая в отношении внешнего взаимодействия с личностью. Оно не есть объект отвлечённо-предметного познания и утилитарно-практического отношения, а как бы духовное питание, которым внутренне живёт личность, её богатство, её достояние»²¹⁰. Школьный уклад можно считать соборным, если ученики идут в школе не на учёбу, 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 конкретно-индивидуальным, как сама личность. <...> Истинное «мы» столь же индивиду-

²⁰⁹ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 60-61.

²¹⁰ Там же. С. 61.

ально как «я» и «ты»»²¹¹. Только школа, имеющая собственное, на других непохожее индивидуальное лицо, способна воспитывать учащихся, обладающих индивидуальностью, непохожестью и колоритом. Безликие ученики есть продукт безликой школы.

«4) Быть может, самое существенное отличие соборности как внутреннего существа от внешнеэмпирического слоя общественности заключается в её сверхвременном единстве, в котором мы находим новый, не учтённый нами доселе момент подлинно реального первичного единства общества»²¹². Школьное единство – это не только те люди, которые в настоящее время составляют единство, но и ушедшие из неё (выпустившиеся, уехавшие или даже умершие), а также будущие ученики, чьи родители сегодня ещё сидят за партой. Память и предвидение составляют живую сущность школьной реальности, её традицию и культуру как связь поколений.

Соборный школьный уклад составляет живое полноценное внутреннее органическое единство школы.

Резонно спросить: да где же такую школу найти? Где в наше время найти полноценного, цельного, не ущербного человека, который был бы здоров и телесно, и душевно, и духовно? Ответ на этот вопрос кроется в том пути, по которому идёт школа: либо в стремлении к этой полноценности, либо в довольствовании тем малым, которое она имеет. Невольно напрашивается сравнение о журавле в небе и синице в руке.

На наш взгляд, есть рискованный путь к полноценности, к внутренней полноте, путь, полный ошибок, неожиданностей, но дающий ничтожную возможность прорыва, а есть надёжный безрисковый путь внешнего регулирования школьного механизма. Первый – рискованный, но дающий надежду, второй – безрисковый, но безнадеж(д)ный. Вспомним А.С. Макаренко, доверившего колонисту Семёну Карбанову деньги и револьвер. Знаменитая сцена истерики Кара-

²¹¹ Там же.

²¹² Там же. С. 62.

банова 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»²¹³.

Конечно, Антон Семёнович рисковал, но этот *риск давал надежду, давал шанс* на прорыв духовного роста этого мальчишки. Проще было не рисковать, но тогда бы этот беспризорник снова и снова искал бы пути нового побега. А.С. Макаренко предпочёл «журавля в небе», хотя это могло ему стоить, как минимум, свободы, как максимум, жизни. Поэтому он и велик. Парадоксально, но, говоря о соборном укладе, основывающемся на религиозных догматах, мы приводим в пример великого атеиста Макаренко... А.С. Васильев-Макаренко, внучатый племянник А.С. Макаренко, прадед которого (отец великого Антона Семёновича) Семён Григорьевич был церковным старостой в Белополье (а старостой не мог быть человек неуважаемый или неверующий), пишет: «Антон никогда не был воинствующим безбожником, банальным атеистом, заражённым модным в двадцатом веке духом отрицания, скорее он был типичным правдоискателем, а стало быть и Богоискателем Бога, понимаемого им по-своему»²¹⁴. Пути регламентации и договора – безрисковые пути. Если бы Макаренко шёл одним из них или даже «доверял, но проверял», то Карабанов наверняка бы сбежал. Глубоким, на наш взгляд, является исследование православных корней педагогики Макаренко, предпринятое Ричардом и Натальей Соколовыми²¹⁵.

²¹³ Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С.С. Невская. М. ИТРК, 2003. – С. 189.

²¹⁴ Васильев-Макаренко А.С. Господь и Бог Наш Иисус Христос и братья Макаренко // Знак вопроса. Подписная научно-популярная серия. 2005. № 4.

²¹⁵ Соколов Р.В., Соколова Н.В. А.С.Макаренко: православные корни. Судьба педагога и его педагогического опыта (к 70-летию со дня кончины А.С.Макаренко).

Принципом организации локальной внутренне органической субкультуры отношений школы мы считаем принцип **соборности**. «Органическая соборность предполагает не только родовое единство, но и личное живое общение между людьми, – и не только род и индивид, но особое сверхличное начало, в котором примиряется родовое с индивидуальным»²¹⁶. «Соборность противоположна и <...> авторитарности, и <...> индивидуализму, она означает коммюнитарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости»²¹⁷.

Знаково-символьная реальность школы

Говоря о **знаково-символьной 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 †, одни увидят в нём православный крест, другие четыре пересекающиеся отрезка. Вспомним слова Н.А. Бердяева о том, что «символ говорит о том, что смысл одного мира лежит в другом мире, что из другого мира подаётся знак о смысле. Символ есть мост между двумя мирами»²¹⁸. *Знаково-символьная реальность* – это те части предметно-пространственной среды и локальной субкультуры отношений, которые наполнены дополнительным смыслом. *Знаково-символьная реальность*, которой «обрастает»

М.: Центр внешкольной работы им. А.С.Макаренко, НИИ Школьных технологий, 2009. 68 с.

²¹⁶ Трубецкой С.Н. Соч. М.: Мысль, 1994. С. 498.

²¹⁷ Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М.: Наука, 1990. С. 188.

²¹⁸ Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч.1. Париж: YMCA-Press, 1927. С. 88.

школа, становится *значимо-символической* для каждого, кто её создаёт или обживает. Та часть ППС, которая «отошла» в область ЗСР, – это та «утварь», которая обрела дополнительные смыслы, изначально ей не присущие. Эта знаково-символьная «утварь», с одной стороны, представляет собой *сегодняшнюю* значимую реальность (знаки, символы, эмблемы, логотипы, фирменный стиль, школьная форма, школьная пресса, и т.д.), а, с другой – 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 «мёртвой» (я видел кадетов, гордящихся своей военной формой, и видел ПТУшников, которые стесняются своей формы).

Сначала разведём 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»²¹⁹. Воспользуемся подходом М. Хейдметса к описанию ППС и смоделируем ту её часть, которая стала знаково-символьной реальностью. Основываясь на опыте нашего исследования в нескольких базовых сельских школах, представим её в виде схемы.

²¹⁹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 64.

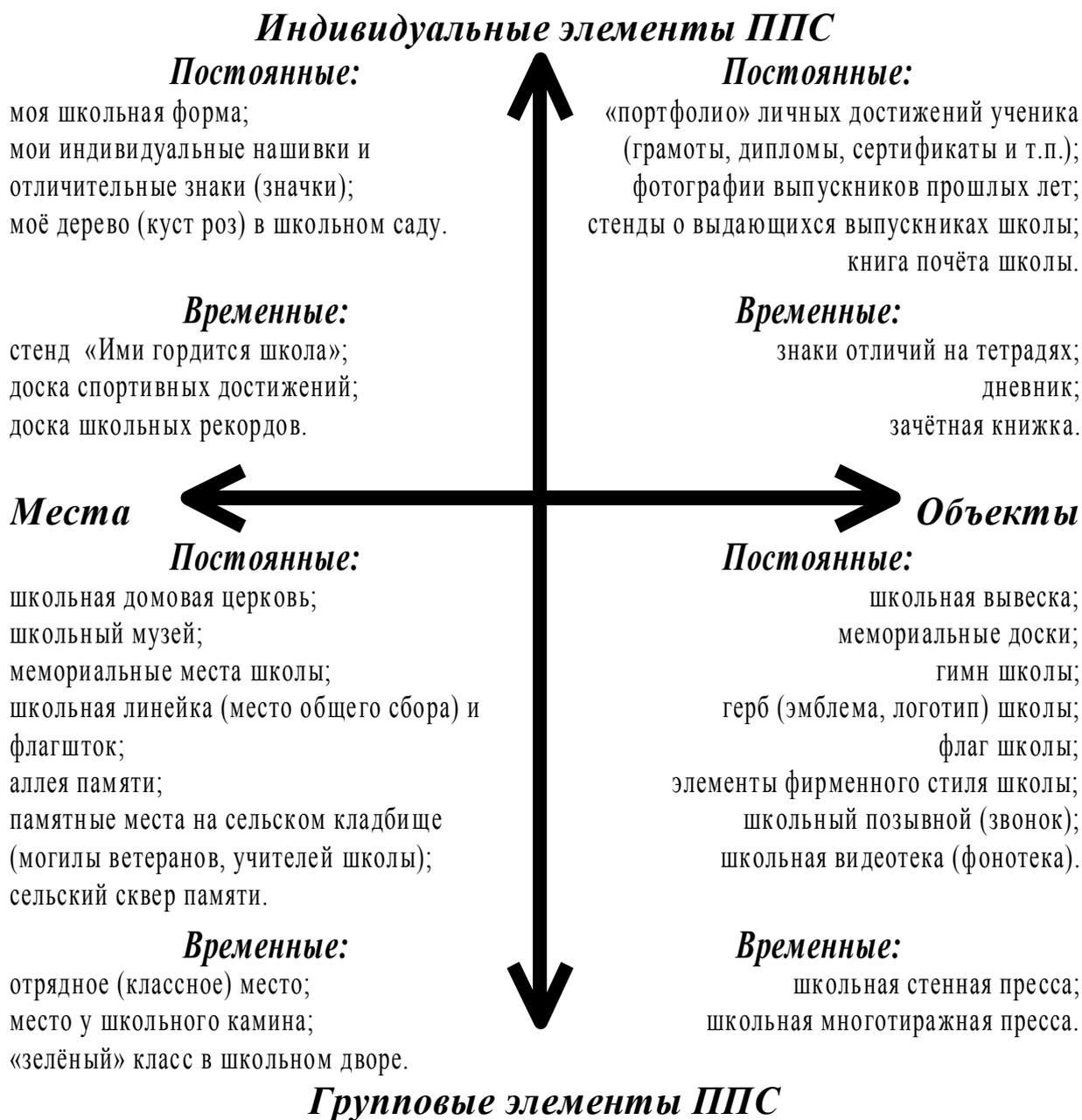


Рис. 11

Структура знаково-символьной реальности предметно-пространственной среды школы

Та часть ППС, которая «отошла» в ЗСР, составляет *живую* культуру, «культурный слой» школы. Первоклассник или новенький ученик, попадая в эту живую культуру, осваивает и присваивает её, становится причастным к ней, получает

возможности её дополнять и совершенствовать. Этот процесс играет значительную роль в его становлении.

С другой стороны, он попадает в сложившийся уклад, в сложившуюся локальную структуру отношений школы. Та часть ЛСО, которая «отошла» в ЗСР, составляет *живую традицию* школы (ритуалы, обряды, инициации, этикет, правила, законы, и т.д.). Разберёмся детально в её структуре, положив в основание дальнейших рассуждений упомянутое исследование традиции С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова, экстраполировав его на школьную реальность.

По мнению указанных авторов, «традиция – это преемственность/связь во времени, несущая в себе некое значимое для множества индивидов содержание»²²⁰, а «совокупность конкретных традиций определяет самобытность данного общества»²²¹ (в нашем случае, школы). Содержание традиции (в т.ч. и традиции школы), по их мнению, составляет ряд факторов, образующих понятийный круг. *«Понятийный круг – совокупность из нескольких взаимодополняющих понятий, фиксирующих наиболее существенные черты своего объекта, каждое из которых частично выводится из другого понятия этой совокупности, а частично его повторяет, но не в главном, т.е. сохраняет свой «суверенитет». Понятием «круг» преодолевается и «грех» неполноты, и грех тавтологичности понятийной характеристики объектов»²²². Объектом, подлежащим описанию, является традиция (школы), а понятийный круг выглядит следующим образом: *обычай – ритуал – обряд*. Не вдаваясь в детали рассуждений С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова, приведём выкристаллизованную ими сравнительную характеристику²²³ этого понятийного круга.*

²²⁰ Там же. С. 13.

²²¹ Там же. С. 20.

²²² Там же. С. 39.

²²³ Там же. С. 88-89.

Таблица 8

Понятийный круг живой традиции школы

Модус	Семантическое понятие	Ситуационность проявления	Доминанта	Назначение	Главный эффект	Упорядочение
Обычай	Явление	Повседневное, обыденное	<i>Способ</i> действий	Решение жизненной задачи	Прагматический	Сферы практических действий
Ритуал	Элемент события	Строго определённое	<i>Последовательность</i> элементарных действий	Составной элемент ряда	Символический	Эмоциональной сферы
Обряд	Событие	Особо значимое, торжественное, неповторимое	<i>Последовательность</i> 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 только как привычка»²²⁴, а «обычай – это (совместная или совпадающая) привычка множества взаимосвязанных и постоянно общающихся индивидов»²²⁵. 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 ин-

²²⁴ Там же. С. 40.

²²⁵ Там же. С. 42.

ститута 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 убеждён 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 – моё первое и самое основное ректорское кредо. Я его взял у А.С. Макаренки. Я его придерживался ежедневно. Я его вводил в сознание каждого студента как обязательную потребность его жизни, подобно, например, чистенью зубов перед сном и после сна»*²²⁶. 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 ребёнка 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»²²⁷. 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»²²⁸. Манеры теснейшим образом связаны с желанием быть модным, поэтому верным педаго-

²²⁶ Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ: МАУП, 2000. С. 106-107.

²²⁷ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 46.

²²⁸ Там же.

гическим приёмом 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 молодёжи 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, подчёркнуто вежливых молодых людей. Нам известны молодёжные группы, в которых модным чтением является роман «Как закалялась сталь» Н. Островского или модно знать святоотеческую литературу. И патриотизм, и ответственность можно сделать модными. И тогда они входят в манеры, а следом и в обычаи. Сегодня для молодёжи можно и нужно воссоздание в себе Образа сделать предметом моды и манер. А там и понимание придёт.

Ритуал. «Ритуалы относятся не столько к содержанию жизни, сколько к формам её упорядочивания в условиях общества»²²⁹. От обычая ритуал отличается тем, что «ритуал – это явление символическое»²³⁰. 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»²³¹. С таким объяснением трудно не согласиться, его актуальность вряд ли утеряна. Ритуал поднятия флага на флагштоке не изменился, не изменились и его значение и

²²⁹ Там же. С. 63.

²³⁰ Там же. С. 61.

²³¹ Рейнсон-Правдин А.Н. Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. С. 196.

смысл, изменился только цвет флага и смыслы этих цветов. «Ритуал – это фактор сплочения сообщества»²³².

Важнейшими ритуалами, сопровождающими человека всю жизнь, являются 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. Тем более что в большинстве обществ до введения паспортизации или других форм фиксирования даты рождения, большинство людей не имели точных знаний о своём хронологическом возрасте, а главную роль в определении уровня взрослости играл социальный статус. Подробный психолого-педагогический анализ этого явления в разных типах человеческих обществ представлен нами в специальной статье²³³.

Обряд. «Обряд – это совокупность ритуалов: каждое действие в составе обряда имеет символическое значение. С этой точки зрения *обряд – это сложный ритуал*»²³⁴, 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»²³⁵. Обряд рассматривается С.К. Бондыревой и Д.В. Колесовым в рамках понятийного круга *действие – обряд – церемония*. Все компоненты этого понятийного круга присутствуют в той или иной мере в реальности школьной жизни.

²³² Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 67.

²³³ Касатиков А.А., Остапенко А.А. Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Шпаков А.Э., прот. Алексей Касатиков, Остапенко А.А., Дробышев В.В. Православная культура в современной России. Краснодар: Просвещение-Юг, 2005. С. 148-154. То же: Kasatikov A., Ostapenko A., Nešić B., Pešić V. Obeležja odrastanja kao mera podudernosti stupnja ontogeneze čoveka i hijerarhijskog stupnja društva // Godišnjak za psihologiju filozofski fakultet u Nišu / Red. Blagoe Nešić. Godina III. Broj 3. Niš [Сербия]: SVEN, 2004. S. 7-12.

²³⁴ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 81.

²³⁵ Там же. С. 84.

В приведённой указанными авторами схеме²³⁶ смысловым вектором является зрелищность.



Рис. 12

Соотношение понятий символно-знаковой реальности

В школьной жизни действия как спектакли (инсценировки) и действия как церемонии занимают очень важное место. На наш взгляд, 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 самотёк. Исследований этой части педагогической реальности практически нет. Особо должна быть поставлена работа с ребёнком, попавшим в ситуацию острого горя. Символика «школы печали», на наш взгляд, гораздо более глубока, нежели символика «школы радости».

²³⁶ Там же. С. 92.

Особый инструмент создания школьного уклада – школьные операции (вспомним пионерские операции «Никто не забыт», «Живи, книга», «Очистим родники»). В них всегда заранее определён результат, они могут иметь различный масштаб и размах. Но они не должны быть частыми, иначе они теряют качество события (уникальности) и обретают качество мероприятия (обыденности).

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

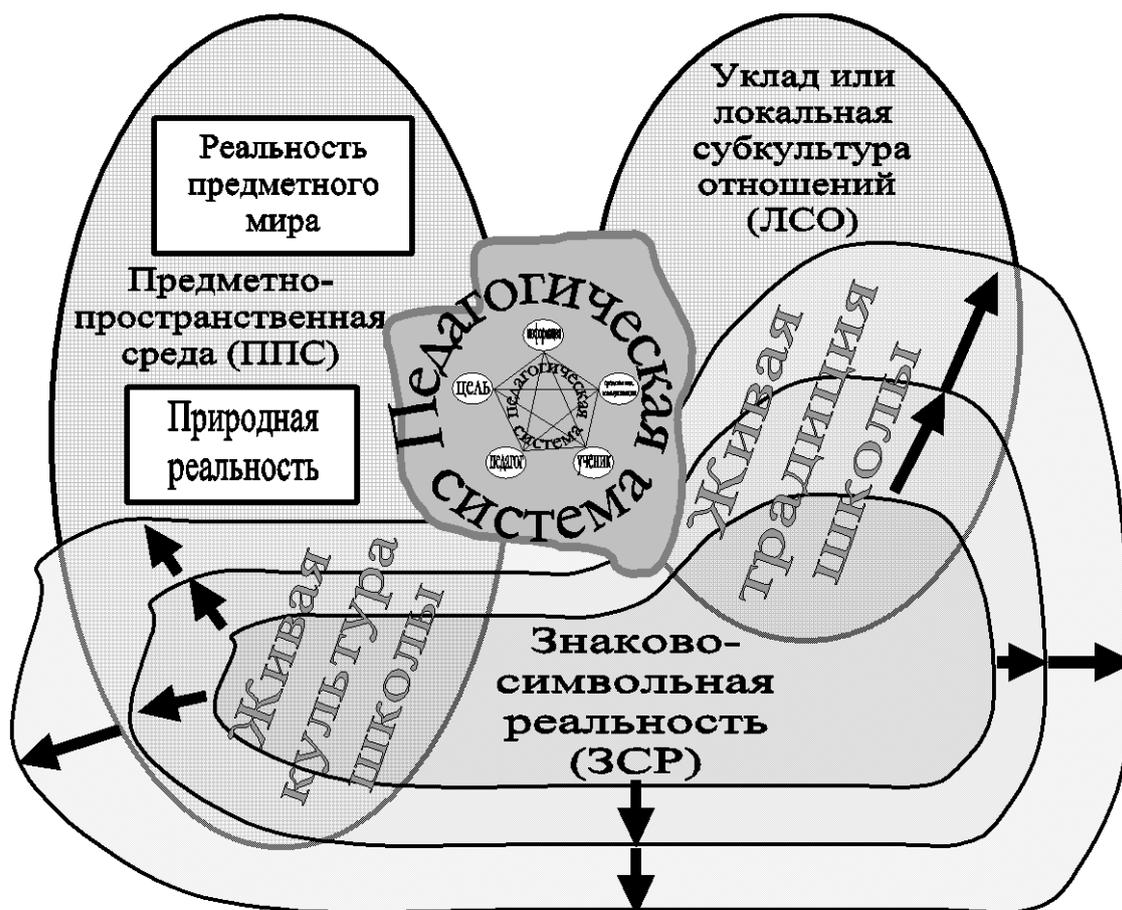


Рис. 13

Структура «скрытой» (неявной) педагогической реальности

И устроен этот культурно-традиционный «слой» должен быть, на наш взгляд, на принципах *храмовости* (для ППС) и *соборности* (для ЛСО), ибо такое устройство способствует наибольшему раскрытию внутренней свободы человека (и ученика, и учителя) и его сосредоточенности. Такие педагогические условия способствуют **образованию** ребёнка как процессу восстановления в нём (в том числе и его собственной свободной волей) полноты Образа Божия.

Эссе пятое

Из школы уходит подлинность, но... мы-то остаёмся!²³⁷

Приказ господина ПэЖэ – всем пацакам надеть намордники... и радоваться!

Резо Габриадзе, Георгий Данелия «Кин-Дза-Дза»

Получилось так, что недавно за короткое время я посетил те мной любимые школы, в которых вот уже несколько лет не бывал. Глаз и сердце тут же уловили явные и неявные изменения. Эти изменения огорчают...

Перемена. Большинство детей «общаются»... с телефонами или по телефону. Одни интенсивно перекачивают очередные примитивные мелодии с одного аппарата на другой. Другие азартно вдавливают кнопки, «улетев» в свежую сетевую телефонную игру. Третьи, пользуясь внутрисетевыми безлимитными льготами, обсуждают с кем-то очередной выпуск «Дома-2». Четвёртые с трудом дождались перемены, чтобы влезть в «аську». Помнится, как мы полтора десятка лет назад огорчались из-за того, что дети стали разговаривать междометиями, а теперь и междометия исчезли. Нормальное неспешное общение детей уходит из школы...

Звонок. Опустевшие коридоры открывают «пейзаж» стен, увешанных обязательной наглядностью типа «наши достижения», сделанной, конечно же, руками взрослых. Львиную долю наглядности составляют плакаты по профилактике пороков – «Антиспид», «Антинарко», «Антитеррор». Ощущение, что все вокруг потенциальные наркоманы и террористы...

Учительская. Учителя, имеющие «окна», разговаривают между собой аббревиатурами, понять которые непосвящённому невозможно...

Да что говорить о чужих школах. После некоторого перерыва провёл у себя в лицее очередной вечер песенной по-

²³⁷ Публикуется по: *Остапенко А.* Из школы уходит подлинность... но мы-то остаёмся! // Педагогическая техника. 2009. № 6. С. 4-6.

эзии и с грустью понял: умеющих слушать и слышать стало меньше...

Из школы уходит подлинность: подлинность событий, подлинность отношений, подлинность чувств, подлинность школьного дома. Уходит повсеместно и очень быстро. Уходит повсеместно и очень быстро. Вымывается как скрепляющий всё раствор. И всё рассыпается, хаотизируется. В науке этот процесс носит название «энтропия», итог которого хорошо известен — «тепловая смерть».

Не секрет, что разложение системы зачастую происходит по причине утраты системой возможности сопротивляться внешним воздействиям (усталость, рост внешней агрессии и т.д.) А что извне? А извне десятки телеканалов, на которых зубоскалы и растлители разрушают эти остатки подлинности. Извне бесконечные FM-радиоканалы, у которых «всё будет хорошо», даже если вокруг всё плохо (даже в дни траура они почти не меняют стиль). Извне газетные ларьки, напоминающие окна публичных домов, выставившие напоказ лукаво запечатанные в плёнку обложки порнографических журналов (сравните тираж «Нового мира» и «Спид-инфо»). Извне идёт круглосуточный пошлый карнавал с вывороченными наружу низменными инстинктами человека. Похоже, что Сергей Кургинян прав, говоря, что теория карнавальности и смеховой культуры М.М. Бахтина стала ежедневной реальностью. Подлинность умирает, карнавальность торжествует. Настоящестъ Истории ещё больше сменяется понарошечностью Игры. Подлинность скукоживается и уходит в катакомбы.

...Эти строки я пишу сразу после Дня Учителя, понимая, что они попадут в околоновогодние и близрождественские номера журнала. Нарочно пролистал программы всех телеканалов – ни одной передачи, посвящённой Дню Учителя, в них не оказалось. Одни петросяны, задорновы и галустяны вперемешку с магией, экстрасенсами и ужасами. Да что искать! Это же не День милиции или налоговой инспек-

ции! Хотя и милицию развлекают те же «Аншлагги»... Видимо, «господин ПэЖэ велел радоваться».

Глава пятая

Причастность к вечности и ритмичность как принципы организации школьного времени

Антиномия временного и вечного

- Давай играть в антонимы!
- Давай!
- Чёрное!
- Белое!
- Высокое!
- Низкое!
- Прошедшее!
- Будущее!
- Настоящее!
- ?... Понарошечное!!!

Из подслушанного диалога моих младших дочерей, когда они были дошкольницами

Воспитательный процесс вос=становления полноценности (полно-цельности) человека – процесс временной, длительный, длящийся, неодномоментный, немгновенный, неточечный, ибо «человек должен делать своё время», а не время должно становится его хозяином. Разберёмся подробнее в этом тезисе, одновременно ставя задачу развести понятия «воспитание событиями» и «воспитание мероприятиями». Для этого воспользуемся понятием *хронотопа*.

В научный оборот понятие «хронотоп» не без воздействия идей Г. Минковского и А. Эйнштейна ввёл в 1925 году А.А. Ухтомский²³⁸. «С точки зрения хронотопа существуют

²³⁸ Опубликован черновик его доклада 1925 года «О временно-пространственном комплексе, или хронотопе». См.: Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002. С. 67-71.

уже не отвлечённые точки, но живые и неизгладимые из бытия события; те зависимости (функции), в которых мы выражаем законы бытия, уже не отвлечённые кривые линии в пространстве, а «мировые линии», которыми связываются давно прошедшие события с событиями данного мгновения, а через них – с событиями исчезающего вдали будущего»²³⁹. Широко известным этот термин стал благодаря его активному применению в области эстетики М.М. Бахтиным: «Существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, мы будем называть хронотопом (что значит в дословном переводе – «времяпространство»). Термин этот употребляется в математическом естествознании и был введён и обоснован на почве теории относительности (Эйнштейна)»²⁴⁰. С начала 1990-х годов идею хронотопа применительно к психологии активно развивает В.П. Зинченко: «Своеобразие хронотопа состоит в том, что он соединяет в себе, казалось бы, несоединимое. А именно – пространственно-временные в физическом смысле этого слова, телесные ограничения с безграничностью времени и пространства, т. е. с вечностью и с бесконечностью. Первый – это и есть онтологический план, заключающий в себе всю суровость бытия, которое в конце концов награждает человека смертью; второй – феноменологический, идущий из культуры, истории, из ноосферы, от Бога, от Абсолюта, т. е. из вечности в вечность со всеми мыслимыми общечеловеческими ценностями и смыслами. В любом поведенческом или деятельностном акте, совершаемом человеком, мы имеем все три «цвета времени»: прошлое, настоящее и будущее, т. е. даже хронотоп живого движения может рассматриваться как элементарная единица, зародыш (или продукт?) вечности. Поэтому в нем потенциально содержатся не только дольний, но и горний миры. Конечно, хронотоп – это пока метафора, удачно описывающая живой пространственно-временной

²³⁹ Ухтомский А.А. Интуиция совести. СПб.: Петербургский писатель, 1996. С. 267.

²⁴⁰ Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худ. лит., 1975. С.234.

континуум, в котором протекает развитие человека, понимаемое как уникальный процесс в составе космоса»²⁴¹. Позднее В.П. Зинченко, уже не упоминая о метафоричности понятия, пишет: «Хронотоп – это *живое измерение* пространства и времени, в котором они нераздельны. Хронотоп сознания двулик. Это в такой же степени «овременённость пространства», в какой и «опространственность времени»»²⁴².

Разделяя и пространство и время на объективное и субъективное, мы употребляем для субъективного пространства термин «персональное», а для субъективного времени – термин «психологическое» или вслед за В.П. Зинченко «живое». И несмотря на то, что в статье 1991 года он не употребляет термина «хронотоп», вопрос им задан: «Не отсюда ли «пространства внутренний избыток», которое ищет, как себя реализовать в реальном пространстве и времени, создавая для этого особое *функциональное пространство и историческое время* (курсив мой. – А.О.)?» Следуя идее «функциональных органов» А.А. Ухтомского, В.П. Зинченко вводит понятие «функционального пространства», а «функциональное время» называет «историческим». Совокупность этих двух составляющих и определяет у В.П. Зинченко понятие «хронотоп». Можно полагать, что оно в какой-то степени соответствует понятию «субъективной действительности» В.И. Несмелова и «субъективной реальности» В.И. Слободчикова. Идея хронотопа соответствует идее отца Павла Флоренского о том, что «рост, жизнь делает время, а не время движет жизнь. Следовательно, процессами жизни должно измерять биографическое время, а не временем — процессы биографического роста»²⁴³.

В.П. Зинченко указывает, что хронотоп «несмотря на цельность, не обладает свойствами наглядности. Он трудно представим из-за того, что пространство и время подверглись

²⁴¹ Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4.

²⁴² Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 87.

²⁴³ Флоренский П.А. Соч. В 4 т. Т. 3 (1). М.: Мысль, 2000. С. 477.

в нём деятельностно-семиотической переработке, они выступают в нём в превращённой форме вплоть до того, что реальное движение в пространстве трансформируется в остановлённое время, а последнее в свою очередь трансформируется в движущееся пространство. Отсутствие чёрт наглядности у хронотопа связано с наличием в нём объективного и субъективного, с их обменом и взаимопроникновением»²⁴⁴.

Позднее В.П. Зинченко сделал попытку наглядного иллюстрирования²⁴⁵ понятия «хронотоп». Приведём эту схему 2002 года, проиллюстрировав её цитатой 1993 года.

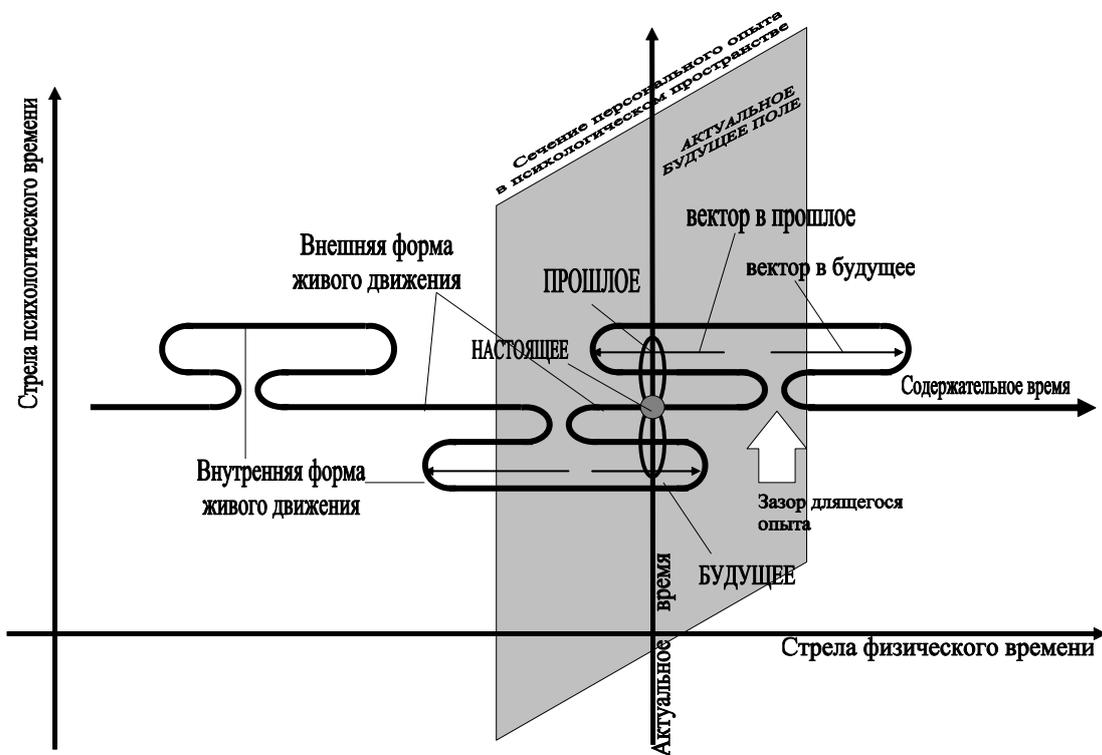


Рис. 14

Хронотоп (виртуальная единица вечности) живого движения (по В.П. Зинченко)

²⁴⁴ Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. (<http://mary1982.narod.ru/zinchenko.htm>).

²⁴⁵ Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002. С. 396.

«Формирование активного хронотопа – это одновременно и формирование образа ситуации и программы как оснований свободного действия и необходимое условие вневременных состояний сознания, которые М.М. Бахтин характеризовал как вневременное зияние, образующееся между двумя моментами реального времени. Хронотоп формируется в зазоре длящегося опыта. <...> В некоторый условный момент развёртывания действия в нём присутствуют объективное время и субъективное пространство; в следующий момент происходит смена и образуется новое единство: субъективное время и объективное пространство. Действие может сохранять приспособительный смысл и осуществляться как таковое лишь при условии чередования объективности-субъективности пространства-времени.

На психологическом языке это означает, что в различные моменты развёртывания действия образ ситуации трансформируется в образ и программу действия, а последние – в само действие, затем осуществлённое действие трансформируется в новый образ ситуации и т. д. В образе ситуации мы имеем дело с преобладанием субъективного пространства и объективного времени, в осуществлении действия – напротив – с преобладанием субъективного времени и объективного пространства»²⁴⁶.

Человек живёт одновременно в трёх «цветах» времени: прошлом, настоящем и будущем. И если он субъективно их не объединяет в себе, то становится не хозяином, а рабом времени. Человек объединяет в себе времена, если он, учитывая **сейчас, сегодня** (*настоящее*) накопленный **опыт** (*прошедшее*), идёт к поставленной **цели** (*будущее*). Проиллюстрируем эту мысль, вычленив и «увеличив» центральную часть схемы хронотопа В.П. Зинченко.

²⁴⁶ Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. (<http://mary1982.narod.ru/zinchenko.htm>).



Рис. 15

Модель сочетания «цветов» времени (времен) в хронотопе

Жизнь человека, обусловленная *целями, мечтами, планами, надеждами*, наполнена **со=бытиями**, которые и являются элементарными единицами вечности. Событие – *явление настоящее* (а не «понарошечное») и *явление настоящего*. Оно имеет свойство *длиться* в настоящем. «Хронотоп предполагает симультанизацию психологического времени – дленье, включающее прошлое, настоящее и будущее»²⁴⁷. И именно оно объединяет в себе действие настоящего, опыт прошедшего и мечты (цели) будущего. Хронотоп **наполнен**, с одной стороны, *памятью и опытом* и, с другой – *целями, мечтами, планами и надеждами*, поэтому он **полон смыслом**, а «вне смыслового измерения хронотоп в принципе невозможен»²⁴⁸. В первом приближении создаётся ощущение, что, во-первых, *цели, мечты, планы и надежды* есть некие иллю-

²⁴⁷ Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 89–90.

²⁴⁸ Зинченко В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 32.

зии (а не реальности), которые невозможно «потрогать», а во-вторых, что они принадлежат только будущему, которое само по себе призрачно и иллюзорно. Но, очевидно, что это не так. Так, например, из двух пар молодых людей, стоящих под венцом, одна объясняет своё решение вступить в брак *мечтами и планами* на счастливое совместное *будущее*, а вторая – беременностью невесты, которая уже случилась вчера (*в прошлом*). Поскольку обе пары *реально* (а не виртуально или иллюзорно) стоят под венцом, то, по всей видимости, *реальность* (настоящность) *мечтаний, планов и надежд* нисколько не отличается от *реальности* (и даже материальности) случившейся беременности. Всё дело в том, что обе приведённые в примере реальности являются смыслами (содержанием) хронотопа, и мечты о будущем не в меньшей степени влияют на настоящее (уровень настоящести), чем начавшаяся (зачавшаяся) в прошлом беременность.

Возвращаясь в педагогическую реальность, мы говорим, что *воспитание имеет смысл, если оно наполнено настоящими (и в настоящем) событиями*, так как главный признак события – это наличие смысла, обусловленного *памятью и опытом прошлого*, а также *целями, мечтами планами и надеждами будущего*. «Если, согласно М.М. Бахтину, время — это четвёртая координата континуума бытия-сознания, то смысл – пятая или первая, разумеется, не по хронологии, а по значимости»²⁴⁹. Сравним это положение с результатами исследования И.А. Аршавского, ученика А.А. Ухтомского: «живые системы, в отличие от неживых – четырёхмерных, являются пятимерными, характеризуясь тремя пространственными и двумя временными размерностями – энтропийной и негэнтропийной. Именно негэнтропийная размерность и определяет творческие возможности живого. Благодаря негэнтропийному времени живые системы обога-

²⁴⁹ Там же. С. 32.

щаются дополнительными пластическими материалами и энергетическими резервами»²⁵⁰. Под негэнтропийной составляющей времени И.А. Аршавский понимает ту самую создаваемую самим человеком активность, которая и делает его хозяином, а не рабом времени. Событийность воспитания и даёт воспитывающемуся осторожный опыт мудрости. «Итак, смотрите, поступайте осторожно, не как неразумные, но как мудрые, дорожа временем, потому что дни лукавы» (Ефес. 5; 16–17).

Что же происходит с неразумными, с теми, кто по собственной воле не обретает мудрости и опыта? Человек без цели, без мечты, без надежды пуст, у него нет настоящего, у него жизнь не наполнена событийностью, а, стало быть, он не накапливает мудрости и опыта. «Потеря замысла и его будущего результата прекращает действие, либо превращает его в моторные персеверации»²⁵¹. «Лишённое событийности физическое время – это время распада, разложения. Оно не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не хронографична»²⁵². И тогда эта пустота заполняется либо *скукой*, либо *суетой*. Вместо событий жизнь заполняется либо бесцельными поисками развлечений и удовольствий (и в таком случае мы говорим, что время «убивается» или «транжирится», а это и есть суета), либо ничем не заполняется (тогда время «тянется» и «волынится», а это есть скука и тоска). Тогда настоящее сжимается, хронотоп уменьшается.

²⁵⁰ Аршавский И.А. Проблема времени живого и связанные с нею проблемы развития — индивидуального и филогенетического // Природа времени и сущности жизни. Электронный журнал. 2004. № 1.

²⁵¹ Зинченко В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 46.

²⁵² Там же. С. 41.

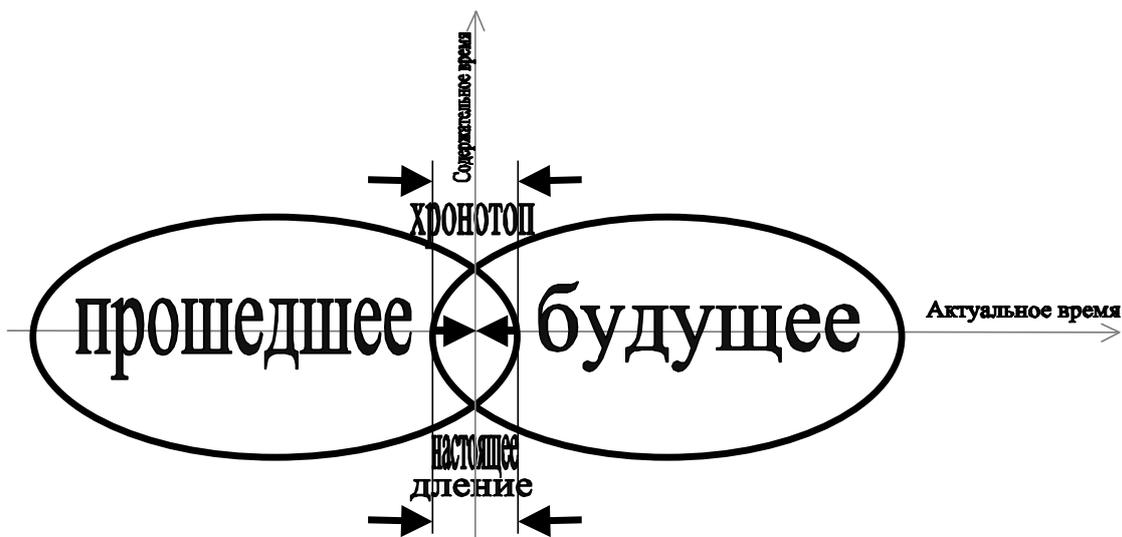


Рис. 16

Если хронотоп сжимается до нуля и превращается в «миг между прошлым и будущим», то исчезает ось содержательного времени, т.е. исчезает, выражаясь словами И.А. Аршавского, негэнтропийная компонента времени. В таком случае человек становится рабом времени, из его жизни исчезают смыслы (цели, мечты, планы, надежды), уходит настоящее, настоящее становится понарошечным, жизнь заполняется временностью суеты и скуки.



Рис. 17

При утере хронотопа, утере контроля над временем, утере настоящего, утере *негэнтропийной* компоненты **вечности** сохраняется лишь *энтропийная* компонента **временности**, и уже не человек является хозяином времени, а время

хозяйничает над ним. В этом случае выбор для свободной воли человека ограничивается двумя вариантами временности — скукой и суетой. Обратимся к словарю В.И. Даля: «Скука — тягостное чувство от косного, праздного, недеятельного состояния души; томленье бездействия»²⁵³; «суета — суетность, суетство; тщета, пустота или ничтожность, бесполезность помыслов, стремлений и дел людских; всё мирское, земное, временное, скудельное, ничтожное, сравнительно с вечным; всё вздорное или противное вечному благу нашему в обычаях наших и в роде жизни»²⁵⁴. Общее в этих понятиях то, что и за понятием «скука», и за понятием «суета» кроется отсутствие тех самых *смыслов*, которые реализуются через *цели, мечты, планы и надежды*. Разница лишь в том, что суета — бесцельная деятельность, а скука — это бесцельная бездеятельность. Но и то и другое по признаку бесцельности выпадает за пределы хронотопа, не принадлежит к негэнтропийному творческому времени человека. По определению ни суета, ни скука не могут быть источниками творчества, а следовательно, опыта и мудрости. Понимая игру как «понарошечную» деятельность или как деятельность, *цель* которой заключается в самой деятельности, можно предположить, что чем меньше у человека целевых смыслов, тем больше в его жизни игры как «понарошечности», как суррогата настояще-сти. Современный бум повсеместного создания игровых и игорных салонов и клубов, поголовное увлечение компьютерными играми — это, видимо, знак бесцельности и безнадеж(д)ности эпохи, её бессмысленности и понарошечности, знак того, что «наша жизнь — игра». Рискну высказать предположение, основанное на наблюдениях за дочерьми-дошкольницами, о том, что даже в дошкольном возрасте игра — ведущий вид деятельности ребёнка лишь в том случае, если близкий взрослый не предлагает ребёнку иной осмысленной *полезной другим* деятельности. Опыт показывает, что в слу-

²⁵³ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 231.

²⁵⁴ Там же. С. 624.

чае наличия такого выбора, ребёнок чаще предпочитает реальное нужное дело (помощь родителям и т.п.), нежели игру. Возвращаясь к нашим терминам, заметим, что так понимаемая игра – явление, выходящим за пределы хронотопа ребёнка.

В случае отсутствия у воспитанника собственных *целей, планов и надежд*, «воспитание» сводится к задаче повышения занятости, охвата, задействованности, надзора за ребёнком. Та же ситуация возникает в случае, если цели деятельности навязаны взрослыми. Тогда жизнь подростка взрослые пытаются *занять* (а не заполнить) мероприятиями, цели которых известны и ясны (если ясны!) только взрослым. Эти цели не прожиты, не прочувствованы воспитанником, они «спущены» взрослыми, они ими навязаны, а навязанные цели освобождают от ответственности за их достижение. Целенаправленная воспитательная деятельность взрослого становится бессмысленной суетой для воспитанника. Цель педагога, взрослого сводится к тому, чтобы «занять», «заполнить» досуг, «охватить» какой-либо деятельностью. Часто мероприятия проводятся *для* детей и не становятся событиями их жизни. Их «отбывают», «отсиживают» (или «отстаивают»), а не проживают.

В этом, на наш взгляд, и есть разница между **воспитанием событиями** (они наполнены смыслом, так как их цели ясны и приняты ребёнком, а, значит, порождают опыт и мудрость) и **воспитанием мероприятиями** (их цели либо не ясны, либо навязаны ребёнку, а смысл ясен лишь взрослым; их «отбывают», а не проживают). **Событие** хронотопично и причастно *вечности*, **мероприятие** всегда *временно*.

Ритмика и метрика образовательного процесса

Обращали ли вы внимание на то, чем заканчивается каждая (кроме последней) серия мыльного долгоиграющего сериала? А с чего начинается следующая? Правильно, с самого интересного! А для чего? А для заманухи! А пробовали ли вы

на этот факт посмотреть учительским взглядом? Нет?! Напрасно!

Представьте себе, перед самым звонком на перемену учительница химии, хитро так улыбаясь, держа в руках два флакона с химикатами, говорит:

– Сейчас мы вот в эту оранжевую жидкость добавим зелёный раствор из другого флакона и оно ка-а-а-к... взо-о-ор... А вот взорвётся или не взорвётся, мы это увидим завтра. Урок окончен...

Что будет завтра? А завтра не будет ни одного опоздавшего и ни одной минуты не уйдёт на то, что в учебниках дидактики испокон веков называется «организационный момент». Но обо всём по порядку...

«Шарики и горки» образовательного процесса

Так же как и любой сериал, учебный процесс есть процесс *периодический*. Есть периодическая повторяемость и в малом, и в большом. Повторяются уроки, учебные дни, учебные недели, учебные триместры (четверти), семестры (полугодия), учебные годы... **Учебным периодом** ($T_{уч}$) можно считать «промежуток времени, в течение которого достигаются определенные цели»²⁵⁵. Началом этого периода можно считать момент постановки образовательной цели, концом – момент получения результата (достижения цели). Причем, момент завершения одного образовательного периода может *совпадать* или *не совпадать* с моментом начала следующего периода, т.е. образовательный процесс может быть **непрерывным (сплошным)**, а может быть **дискретным**. А куда тут денешься от дискретности: на перемены уходим, каникулы ждём.

Говоря о периодичности учебного процесса, следует говорить о его ритмике и метрике. Проблема ритмики педагогического процесса в педагогике ставилась неоднократно.

²⁵⁵ Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. М.: Сентябрь, 1996. С. 111.

Обозначим лишь крайние во времени точки постановки этой проблемы. Ещё в середине 1930-х годов протопресвитер Василий Зеньковский писал о том, что «развитие ритма <...> имеет огромное духовное и воспитательное значение»²⁵⁶ и даже выделил раздел в своей книге «Педагогика», который так был и назван «Внутренняя ритмизация»²⁵⁷. В 1999 году И.Д. Фруммин указывает на необходимость «ритмизации всего школьного обучения»²⁵⁸. Но дальше обозначения проблемы дело, похоже, не шло. Во всяком случае, подобные исследования нам не известны.

Сформулируем *некоторые результаты* нашего исследования метрики и ритмики образовательного процесса, которое проводилось с 1995 года.

Образовательный процесс есть процесс развития педагогической системы, а любая педагогическая система как сложная система *должна подчиняться закономерностям синергетики* как науки о развитии сложных и многофакторных процессов. В сложной системе всегда работает «механизм ритмической смены состояний»²⁵⁹. Такая смена предполагает чередование «стадий устойчивости и неустойчивости»²⁶⁰. Неискущённому в естественных науках читателю напомним, что под *состоянием устойчивости* (устойчивого равновесия) понимается состояние, при котором система при попытке вывести её из этого состояния самопроизвольно в неё возвращается. Примером может служить «шарик в ямке»: после любого внешнего воздействия он всё равно скатывается в ямку. Условно обозначим состояние устойчивого равновесия так:  («шарик в ямке»). Под *состоянием неустойчивого равновесия* мы понимаем состояние, при котором система при по-

²⁵⁶ Зеньковский В.В. Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный институт, 1996. С. 100.

²⁵⁷ Там же. С. 101.

²⁵⁸ Фруммин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 166.

²⁵⁹ Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 17.

²⁶⁰ Там же.

пытке вывести её из этого состояния самопроизвольно в неё не возвращается или \frown («шарик на горке»). При таком состоянии малейшее воздействие на систему выводит её из равновесия, причём путей выхода из этого состояния множество (в зависимости от того, в какую сторону толкнуть шарик).

Учебный процесс, будучи периодическим, состоит из чередующихся устойчивых и неустойчивых состояний педагогической системы («горка-ямка-горка-ямка»).

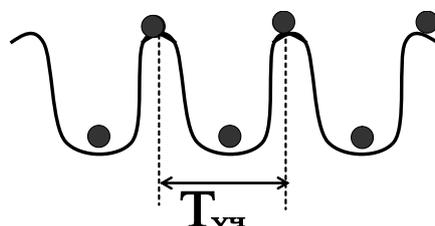


Рис. 18.

Схема периодичности образовательного процесса

Возвращаясь к определению образовательного периода ($T_{уч}$) (начало $T_{уч}$ – постановка цели; конец $T_{уч}$ – её достижение), сформулируем вопрос: **какие элементы учебного периода соответствуют состоянию устойчивого равновесия, а какие – неустойчивого?** Где цель, а где итог? На горке или в ямке? Ответ не очевиден и требует анализа каких-нибудь нехитрых педагогических ситуаций.

Для того чтобы было понятно, что синергетические закономерности распространяются не только на учебный процесс, представьте себе привычную для классного руководителя неурочную педагогическую ситуацию. Вы готовитесь со своими семиклассниками к КВНу, и вам вместе очень хочется в ближайшую субботу выиграть эту схватку у 7-б класса. Допустим, что педагогически ситуация смоделирована идеально и ваши воспитанники душой восприняли эту цель и не жалея сил трудятся над её достижением. Процесс идёт бурно

– одни сочиняют репризы, другие рисуют плакаты, третьи мастерят декорации. Настроение приподнятое и творческое. И вдруг... в класс входит завуч и требует всё временно приостановить и срочно сделать генеральную уборку нескольких кабинетов к очередному внезапному приезду очередного проверяющего. В классе недовольный гул и разочарование, перемежающиеся фразами «А давайте позже!», «Мы же заняты важным делом!», «Нашли время!». Несмотря на то, что на какое-то время процесс подготовки к КВНУ был прерван, все с воодушевлением возвращаются к этому важному, принятому душой делу. И даже мелкий внешний временный раздражитель не смог выбить вас из колеи важного для вас дела. А всё потому, что «шарик был в ямке» , всё потому, что педагогическая система вашего класса была в состоянии устойчивого равновесия и никакая незначительная внешняя сила не способна её из этого состояния выбить. Таким образом, сделаем **первый вывод**: *состоянию устойчивости соответствует промежуток времени, заполненный образовательной деятельностью по достижению понятной и принятой цели.*

Пропустим часть сюжета и перенесёмся в субботний вечер... КВН выигран, сладкий приз съеден и все счастливые разошлись домой...

...Наступил понедельник. И вы не узнаете своих ещё вчера активных, творческих, задорных семиклассников. Они пришли никакие!!! Блеск в глазах исчез, искра самоорганизации сменилась блеклостью инертности.

А всё потому, что в момент успешного достижения цели (победа над 7-б) педагогическая система перешла в состояние неустойчивости, «шарик вскарабкался на горку» . А в состоянии неустойчивого равновесия система долго пребывать не может – она расползается по швам и становится вялой. А вы именно в этом состоянии их отпустили домой и система... зависла в немом детском вопросе «А дальше что?»

Таким образом, вывод второй: *состоянию неустойчивости педагогической системы соответствует момент*

достижения образовательной цели и, соответственно, момент выбора (определения) новой цели. Очевидно, что моменты неустойчивости должны быть короткими по продолжительности, иначе мы получим ситуацию «витязя на распутье», неспособного поставить новую цель. Момент определения (постановки) новой цели должен следовать (собственно говоря, совпадать) непосредственно за моментом достижения прежней цели. Тогда образовательный процесс можно назвать **непрерывным**. Если между указанными моментами есть временной разрыв, такой образовательный процесс можно считать **дискретным**, а состояние педагогической системы в промежутки перерыва можно считать состоянием «безразличного» (к образованию!) равновесия («шарик на ровном столе»). И если это состояние затягивается, мы погружаемся в хроническое безразличие, на котором крайне трудно выстраивать новые цели.

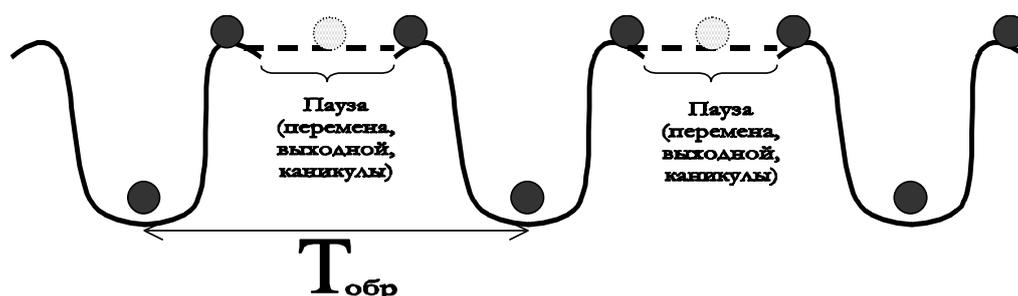


Рис. 19.

Схема традиционной дискретности образовательного процесса

В такие моменты разрыв сплошного процесса образования (как совершенствования ума, нрава, воли) происходит по причине снятия напряжения фактом достижения цели. Именно этот факт предполагает наличие важнейшего элемента образовательного процесса – рефлексии (анализа средств достижения цели, анализа эффективности путей достижения цели), которая должна перетекать в выбор цели (варианта дальнейшего пути развития). Именно о выборе идёт речь, ибо со-

стояние неустойчивости обеспечивает ветвление (бифуркацию) путей дальнейшего развития системы.

Именно в этот момент неустойчивости, растерянности внешнее педагогическое влияние (даже самое незначительное) способно стать определяющим в выборе пути развития, который, как правило, не единственен (шарик покатится в том направлении, куда его толкнут).

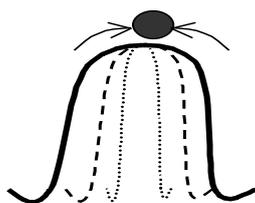


Рис. 20.

Схема неустойчивого состояния образовательного процесса

И, наоборот, в состоянии устойчивости, когда образовательный процесс идёт ровно и уверенно к поставленной цели, любые внешние влияния будут тщетными (не перебивай поставленную цель другой!). Таким образом, *внешние педагогические воздействия в разные моменты образовательного периода имеют разный уровень эффективности влияния на педагогическую систему*. Педагог способен эффективно влиять на ученика в момент выбора цели, а не во время, когда ученик увлеченно решает получающуюся задачу. В этом состоит суть **третьего вывода**. Свойство по-разному реагировать на внешнее педагогическое воздействие в разные моменты образовательного процесса, на наш взгляд, внутренне присуще самому образовательному процессу. Развивающаяся педагогическая система имеет внутренне присущее ей свойство легко поддаваться внешнему влиянию в моменты неустойчивости и, соответственно, пути её будущего развития носят вероятностный характер.

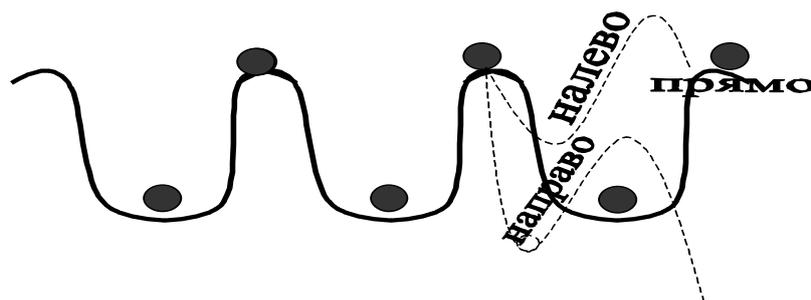


Рис. 21

Схема «бифуркации» путей развития образовательного процесса

Школа – не театр, где можно точь-в-точь повторять один и тот же спектакль для разных зрителей и иметь успех. Школа имеет сотни скрытых факторов, от которых зависит, куда «скатится шарик» образовательного процесса, ибо «зритель» в этом процессе не пассивен.

Итак, образовательному процессу внутренне присуща *антиномическая пульсация* (чередование фаз устойчивости и неустойчивости), *периодичность которой зависит от глобальности (локальности) выбранных целей.*

Чем может помочь дидактике сольфеджио и кривая «взрыва порохового склада»?

Большинство учёных-естественников с вузовской скамьи хорошо помнят целый ряд функций, описывающих множество естественных природных и социальных процессов. Это и тригонометрические функции, описывающие процессы гармонических колебаний, это и функция нормального распределения. К числу таких «нормальных» и «естественных» функций относится *известная кибернетикам функция «взрыва порохового склада», «сгорания костра» или «увядания листа».* В науке эта функция описывает кривую жизни листа растения на ветке от почки до осеннего листопада, кривую «жизни» сверхновой звезды от вспышки до угасания, кривую этногенеза (по Л.Н. Гумилеву) от пассионарного толчка до

реликтовой фазы. Эта кривая асимметрична, дискретна и анизотропна. Она имеет следующий вид.

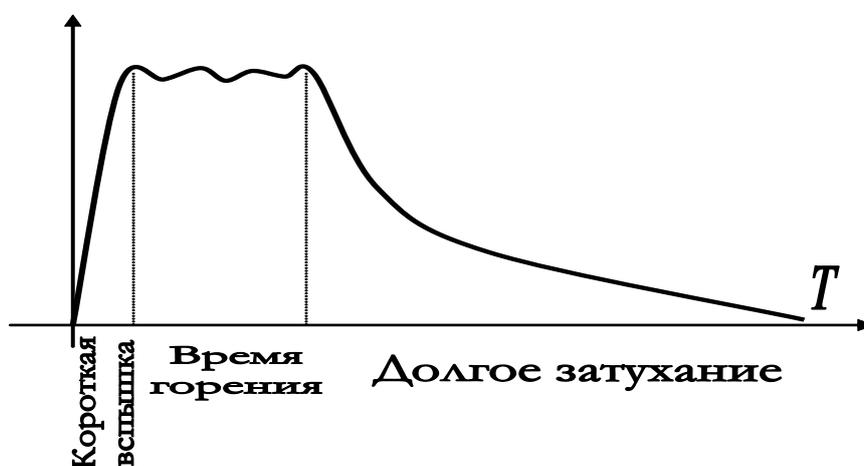


Рис. 22

График функции «взрыва порохового склада»

Короткое время разгорания (поджог пороха, пассионарный толчок у Л.Н. Гумилёва, вспышка сверхновой звезды), некоторое время интенсивного горения (акматическая фаза у Л.Н. Гумилёва) и медленное долгое догорание и затухание – таковы этапы целого ряда процессов. Исследования активности учеников во время урока показывают (и это **четвёртый вывод**), что именно таким графиком описывается интенсивность учебного процесса на уроке: короткий промежуток актуализации и сосредоточения, затем время высокой активности (15-20 минут) и, наконец, медленное затухание активности на фоне накопления усталости. Он описывает один полный образовательный период, в котором есть упорядоченное чередование сильных и слабых подпериодов (долей), который и есть единица образовательного процесса, подобно тому, как стопа – единицей длительности стиха или такт – единица музыкального метра. Учебный период (или такт) урока, как сказали бы музыканты, состоит из одной сильной доли (♩) и одной или двух слабых долей (♪). Как будто бы некий вальсовый ритм – «ум-ца-ца», «♩ ♪ ♪», где ум = ♩ (сильная доля), а ца = ♪ (слабая доля). А весь учебный день состоит из нескольких уроков-тактов и составляет ритм учебной мелодии

дня: «ум-ца-ца», «ум-ца-ца», «ум-ца-ца» (← ∪ ∪ | ← ∪ ∪ | ← ∪ ∪).

Поскольку образовательный процесс обладает признаками (ритм, метр, устойчивые и неустойчивые состояния), сходными с признаками музыки, считаем, что «теория музыки может обогатить теорию и практику воспитания»²⁶¹. Поскольку законы музыкальной теории, даны Богом, а не придуманы человеком, согласимся с протопресвитером Василием Зеньковским в том, что «ритм имеет свойство облагораживающее, <...> подчинённость ритму означает включённость в духовную жизнь»²⁶².

Вспомним, что музыкальный лад состоит из чередующихся устойчивых и неустойчивых ступеней, которые при определённой ладово-интонационной и ритмической организации образуют мелодию. Как правило, *момент звучания устойчивой ступени лада тяготеет к сильной доле музыкального метра, а неустойчивые ступени стремятся к «разрешению» в устойчивые*. Неустойчивые ступени как бы не терпят длительного сдерживания момента «разрешения» в устойчивые.

«Мелодия» образовательного процесса (чередование устойчивых и неустойчивых состояний) протекает в условиях внешних рамок времени этого процесса (расписание звонков, недельный график занятий, график каникул и т.д.), причём эти рамки, как правило, никоим образом не учитывают внутреннюю структуру процесса (учитель подстраивается к режиму звонков, а не наоборот). Иными словами на мелодию процесса накладывается каркас расписания.

Таким образом, **задача** сводится к выявлению условий *совмещения внешней ритмики образовательного процесса (режим звонков, выходных, каникул) с внутренней* (чередо-

²⁶¹ Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М.: Просвещение, 1983. С. 130.

²⁶² Зеньковский В.В. Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный богословский институт, 1996. С. 100.

вание устойчивых и неустойчивых положений – «цель – процесс – результат»). И это *совмещение будет продуктивным в том случае если «сильной доле» внешней ритмики будет соответствовать состояние устойчивости внутреннего процесса* (и это **пятый вывод**). Например, начало урока (сильная доля) не должна совпадать с неустойчивым моментом постановки цели (что должно было произойти накануне). **Урок, учебный день, учебная четверть (семестр), год должны завершаться не подведением итогов работы** (это должно быть раньше), **а совместной постановкой целей и задач**. Это важно потому, что сразу после начала образовательного периода (сразу после звонка, сразу в понедельник, сразу после каникул) образовательная система находится в «сильной доле», на которую должна попадать активная деятельность, а не подготовка к ней (постановка целей и задач).

Цель должна быть известна до звонка, планёрка должна была быть проведена в пятницу, ученик и учитель, уходя на каникулы, должны знать с чего они начнут первый урок, первый день, первую неделю. *В «паузу» они должны уходить озадаченными*. Именно такая постановка дела **обеспечивает временную непрерывность образования**, ибо тогда и пауза (перемена, выходной, каникулы) неявно «работает» на качество образования.



Рис. 23.

Схема эффективной организации дискретности образовательного процесса

Вспомним эффект Курта Левина и Б.В. Зейгарник для незавершённых задач: «Всякая мотивация, направленная на выполнение задач, создаёт у субъекта состояние напряжения,

которое сохраняется до завершения задачи. Поэтому если выполнение задачи прерывается до её завершения, система напряжения продолжает сохраняться, обслуживая, таким образом, устойчивость относящихся к задаче мнемонических следов»²⁶³. Согласование внутренней логики учебного процесса с внешним режимом расписаний полностью согласуется с эффектом незавершённых действий Б.В. Зейгарник и повышает эффективность образовательного процесса в части усвоения знаний не менее, чем в 1,9 раза.



Блюма Вульфовна
Зейгарник

В случае «ухода в паузу» после постановки цели включаются механизмы подсознания, удерживающие психическую установку незавершённой задачи (исследования установки Д.Н. Узнадзе). Возвращаясь к музыкальной аналогии, считаем уместным заметить, что для обеспечения временной непрерывности, образовательный процесс должен начинаться как бы из затакта (как новый старый советско-российский гимн²⁶⁴).



Привычную структуру учебного процесса, при которой начало урока совпадает с постановкой цели, следует изменить, как бы «сдвинув» учебный процесс внутри каркаса графика звонков. Урок должен начинаться не с раскачки постановки целей и задач. Сильную долю («ум») урока жалко расходовать на непродуктивную организационную часть

²⁶³ Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. 4. Психология памяти. М.: Прогресс, 1973. С. 276.

²⁶⁴ Александров А.В. Государственный гимн Советского Союза (1944) и Российской Федерации (2000)

учебного процесса, для этого есть «ца-ца» (время усталости и затухания процесса).

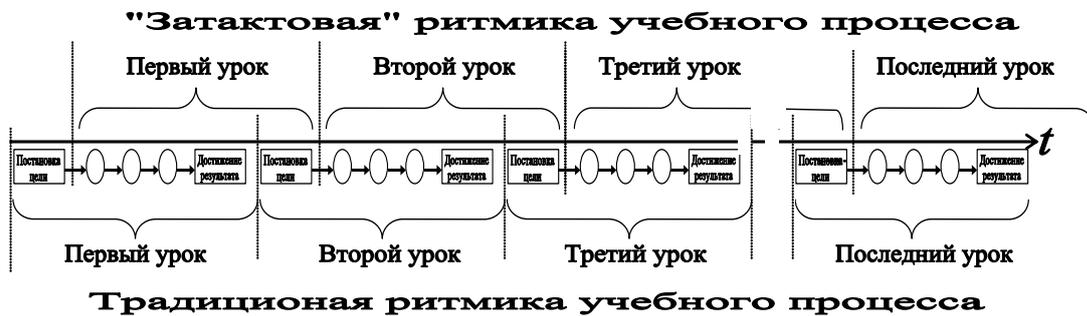


Рис. 24

Структура традиционной и «затактовой» ритмики учебного процесса

Новый урок (очередная серия) должен начинаться с развязки вчерашней интриги (взорвётся или не взорвётся?) и заканчиваться новой интригой, анонсом, многоточием... Тогда каждый урок ученики будут ждать как новую серию детектива, а уж последний урок полугодия, так уж и быть, можно закончить хэппи эндом.

Постановка целей и задач должна совпадать с подведением итогов и предшествовать «паузе» (перемене, выходному, каникулы), тогда после «паузы» образовательный процесс начинается без раскочки, а сама «пауза» не будет нарушать целостность образовательного процесса.

Такое вот дидактическое «ум-ца-ца»...

Таким образом, выстраивание миров, в которые как в пространственно-временное вместилище погружена школа, может быть гармоничным, если оно зиждется на извечных принципах Божественного устройства – **храмовости** пространства, **соборности** уклада, **вѣчности** и **ритмичности** ($\rho\upsilon\theta\mu\acute{o}\varsigma$ ²⁶⁵) времени.

²⁶⁵ « $\rho\upsilon\theta\mu\acute{o}\varsigma$ – стройность, складность, соразмерность, пропорциональность» (Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. С. 1117).

Эссе шестое

Упрямо штопать изрешечённую ткань добра...²⁶⁶

Несколько лет назад, когда мои младшие дочери были первоклашками, кочевая командировочная жизнь занесла меня в маленькую сельскую школу на юге нашей страны. Дело было в бархатном сентябре. В школьном дворе с видом на море бегала резвая ребятня, нехотя реагируя на резкий школьный звонок. Пропустив эту весёлую ватагу, я неспешно вошёл в незнакомое здание, с профессиональным интересом стал разглядывать стенды и плакаты. Первое, что бросилось в глаза, — дюжина плакатов «Антинарко» на стенах вестибюля. Особенно запомнился один. На нём был изображён силуэт маленькой девочки в парадной школьной форме с беленьким фартуком и со... старушечьим лицом. Под этим странным коллажем красовалась надпись: «Если ты будешь употреблять наркотики, ты будешь такой!» Я сразу вспомнил своих первоклашек и живо представил, как я, примерный папаша, привожу их первый раз в первый класс, а им в глаза бросается фраза «Если ты будешь употреблять наркотики, ты будешь такой!»

– Папа, а что такое наркотики? – спросит любопытный малыш. А взрослый подумает: «И зачем я только научил их читать до школы!» и будет лихорадочно искать ответ, который всё равно окажется нелепым.

... В одной из сибирских школ я увидел серию настенной наглядности под названием «Антитеррор». На одном из плакатов изображены пятнадцать способов, как и куда можно заложить взрывное устройство. Я поймал себя на мысли, что одиннадцать из них мне в голову не приходили. А ведь мимо этого плаката проходят разные люди. И для одних это станет предупреждением, а для других – инструкцией.

Странные взрослые, которые сочинили эти плакаты, почему-то думают, что рассказывать подросткам в подробно-

²⁶⁶ Публикуется по: *Остапенко А.* Упрямо штопать изрешечённую ткань добра... // Народное образование. 2009. № 4. С. 240-241.

стях о тех или иных пороках и грехах – это и есть профилактика. Как говорит мой знакомый профессор: «Основное тактико-техническое свойство греха – это его приятность». Помните у Александра Галича: «И тогда ты узнаешь, как сладок грех...» Грех сладок, порок привлекателен и лёгок в усвоении. Таковы их свойства. Как и все сорняки, они распространяются безо всяких усилий, тогда как добродетель как культурное растение требует ухода и усилий по его возвращению. Это аксиома. Настоящее требует усилий, а попса, как манная каша, заглатывается без пережёвывания.

В массовом взрослом мировоззрении за последние десятилетия произошла опасная деформация. Зло было поставлено на один уровень с добродетелью. Сколько раз мне приходилось слышать от «умных» взрослых о том, что, дескать, ребёнку с детства надо делать профилактическую прививку против всяких гадостей и пакостей. Зло, твердили эти странные взрослые, — такая же важная и необходимая сущность, как и добро. Если бы не было зла, никто бы не оценил положительность добра. Добро может быть видно только на фоне зла. Зло его оттеняет и делает заметнее. Между тем незаметно зло, которое стало затенять добро.

Добро и зло не могут быть равновеликими и равнозначимыми сущностями. Добро есть бытие, зло есть небытие. Добро есть бублик, а зло – дырка в нём. Мир создан добрым, а зло – это дырка в сплошной ткани доброго мира. Ткань может быть без дырок, а дырки без ткани – нет. Порок – это дырка в сплошноте добродетели.

Если «профилактировать» пороки путём развешивания плакатов «Антитеррор», «Антинарко», «Антиспид», то это всё равно, что пальцем расковыривать дырки в ткани добродетели и говорить: «Вот видите, какие гадкие дырки!», «Вот видите, какие отвратительные грехи!» Но дырок будет от этого только больше. И мир чем дальше, тем больше будем похожим на решето. Но ведь «тактико-техническое свойство порока и греха» помнить следует: он сладок, приятен и соблазнителен. Это всё равно, что перед малышом положить

сладоcти, и бесконечно рассказывать, что от них будут болеть зубы и чесаться диатезная попа.

К сожалению, перестало быть очевидным то, что *борьба с пороками может вестись только посредством взращивания добродетелей*. Бороться со злом можно только одним способом – *упрямо штопать изрешечённую ткань добра*. А это во много раз труднее, чем развесить плакаты, рекламирующие сладкий порок.

И если вы получили очередной циркуляр, принуждающий вас к профилактике очередного порока, подумайте, «как слово ваше отзовется». А то снова какая-нибудь первоклассница недоумённо спросит:

– Папа, а что такое наркотики?

А коль вопрос задан, то первый шаг сделан: интерес появился. Осталось сделать второй – убедиться в том, что это действительно гадость. А там, глядишь, и втянется...

Глава шестая Справедливость школьной оценки

Может ли школьная оценка быть хорошей и справедливой? Может ли оценка не раздражать? Можно ли сделать так, чтобы ученики не боялись оценки? Может ли оценка не быть «костылём хромой педагогики», как её обозвал Шалва Амонашвили? Наверное, может, но при одном условии — оценка должна быть **справедливой!**

Изначально договоримся о том, что мы не принимаем позицию педагогики толерантности с её основным лозунгом «Мы все равны!», ибо она порождает, на наш взгляд, ложное понимание справедливости как *равного* отношения к *разным* людям. Возможности нравственного становления *разных* людей, *разных* коллективов *различны и неравны*, поэтому справедливыми будут разные отношения к разным людям, к разным коллективам. Таково православное понимание справедливости. «Нельзя со всеми обращаться одинаковым образом, так же как врачам нельзя всех больных лечить одним спосо-

бом, а кормчему знать лишь одно средство для борьбы с ветрами»²⁶⁷.

Анализ научно-методической литературы свидетельствует, что фундаментальных исследований справедливости оценки нет, так же как нет классификаций или типологий форм (типов, видов) оценки знаний, умений и навыков. Даже в новом издании «Российской педагогической энциклопедии» нет статьи об оценке. А нет по причине отсутствия системы признаков (параметров) для такой классификации. Попробуем их предложить, не претендуя на полноту и завершённость положений. На наш взгляд, таких параметров должно быть шесть: три качественных и три организационных.

Для удобства рассуждений представим себе двух персонажей, к которым и будем обращаться на протяжении всего повествования. Первый персонаж – трудолюбивый, старательный, прилежный, но малоспособный ученик, которому учёба даётся трудно, да и домашних условий для полноценного развития маловато. Назовём его Саша. Второй персонаж – способная, развитая, хватаящая всё налету, но манерная, с ленцой, «новорусская» ученица, имеющая все возможные домашние условия для учёбы. Назовём её Маша.

Качественные признаки оценки

Оценка развития и оценка состояния. Проведём мысленный эксперимент. В класс приходит завуч с секундомером проверять технику чтения. Запускает секундомер: «На старт, внимание, марш!» Саша читает 10 слов в минуту, а Маша – 120 слов (цифры условны). Ясно, что, исходя из норм оценивания, соответствующих возрасту, Саша получит «двойку», а Маша — «пятёрку».

Проходит месяц-другой и завуч снова проверяет технику чтения в этом же классе. Трудолюбивый Саша целый месяц старался, занимался, прочитал 29 слов в минуту. Маша

²⁶⁷ Св. Иоанн Златоуст. Шесть слов о священстве. Forestville, 1987. С. 95.

же, имея «пятёрку с запасом», показала результат 121 слово в минуту. Согласно той же норме оценивания, Саша снова получает «двойку», так как до 30 слов в минуту, что соответствовало бы «тройке», он маленько не дотянул, а Маша вновь получает «пятёрку», так как опять значительно превзошла установленный норматив. В результате – желание учиться «отбито» у обоих. У одного из-за того, что он почти в три раза быстрее стал читать, а получил все ту же «двойку». У второй из-за того, что она получила «пятёрку» за полное отсутствие роста темпа чтения. А коли так, то можно и впредь не напрягаться.

Подобная привычная система оценивания, при которой результаты учеников *сравнивают между собой и с существующим утверждённым (якобы общепринятым) нормативом*, не учитывая рост каждого ребёнка, – мало прогрессивна, ибо она не стимулирует стремление ребёнка к развитию.

А.М. Кушнир называет подобную практику **оценкой состояния**. «Пятёрка ли, тройка ли, – обе одинаково бессодержательны в качестве меры развития. Это учитель хотя бы смутно представляет себе, за что он ставит ту или иную оценку. Ученик же воспринимает оценку как полумистическую реальность, которую он может интерпретировать весьма и весьма умозрительно. Благие размышлы о жёсткой и чёткой системе критериев, максимально объективирующей оценку, проросли реальными технологиями оценивания в весьма ограниченном кругу учителей. Но даже в этом – прогрессивном – кругу речь идёт об **оценке состояния**»²⁶⁸. А.М. Кушнир предлагает другой тип оценки – **«оценку собственно развития – оценку изменения состояния»**, которая *не сравнивает детей между собой и с нормативом*, а «выставляется исключительно за позитивное изменение состояния *в сравнении с собственным же состоянием* (курсив мой. – А.О.) минуту, день, месяц, год назад»²⁶⁹.

²⁶⁸ Кушнир А.М. Зачем ребенок приходит в школу? // Школьные технологии. 1996. № 6. С. 106-107.

²⁶⁹ Там же. С. 107.

Таким образом, один тип отметки фиксирует *состояние* ребёнка, а другой тип фиксирует *изменение состояния* ребёнка.

На первый взгляд, *оценка развития* прогрессивнее *оценки состояния*, но... Представьте себе конец полугодия и вспомните уже знакомых нам Сашу и Машу. Допустим, что всё полугодие учитель работал с ними в режиме *оценки развития*, хваля медленно растущего Сашу и журуя способную, но ленивую Машу. Но на конец полугодия хвалёный, но малоспособный Саша так и не «догнал» Машу и полугодовую оценку получил ниже, несмотря на большее количество похвал и поощрений, ибо они были в большей степени даны за старания, а не за знания или умения. Таким образом *оценка развития* порождает чувство несправедливости и не отражает реальных результатов учеников с разным уровнем способностей. Этим недостатком оценка состояния не обладает.

Таблица 9

	Что фиксирует?		Развивающий эффект	
Оценка состояния	Состояние ребенка	Сравнивает детей друг с другом и с нормативом	Не стимулирует стремление к развитию	Отражает реальные результаты уровня обученности
Оценка развития	Изменение состояния ребенка	Не сравнивает детей друг с другом, а сравнивает каждого с ним же вчерашним	Стимулирует стремление к развитию	Может не отражать реальных результатов уровня обученности учеников с разным уровнем способностей

Очевидно, что недостатки двух систем оценки (состояния и развития) можно компенсировать, используя их каким-то образом одновременно или попеременно.

Оценка накопительная и оценка вычитательная.
Чтобы получить «пятёрку» на ЕГЭ или на централизованном

тестировании, *нет необходимости решить верно все задания* теста. Достаточно набрать около 75 % положительных ответов. Причём набрать их можно как «мытьём», так и «катаньем», как «качеством», так и «количеством»: Саша может решить много простых задач (ему так легче), а Маша – несколько сложных, но итоговый оценочный результат при этом будет одинаков. Такая система оценивания в дидактике получила название **накопительной (или кумулятивной)**.

Более привычна **вычитательная** система оценивания, при которой учащийся должен верно выполнить все предложенные задания. 100% правильно выполненных заданий соответствуют максимальному баллу («пятерке»). Если задания выполнены не полностью, из «пятерки» вычитается (отсюда – вычитательная) соответствующее количество баллов.

Две выполненные на «пятерку» контрольные работы, оценённые по **накопительной** системе, различаются, тогда как две «пятерочные» работы, оценённые по **вычитательной** системе, похожи, как две капли воды. Всем хорошо известно, что две медальные выпускные работы по математике могут отличаться разве что количеством запятых.

Таким образом, **накопительная** оценка подчёркивает, в первую очередь, *то, что ученик уже выучил*, а **вычитательная** – *то, чего он ещё не выучил*.

На первый взгляд накопительная система оценки кажется прогрессивнее вычитательной, так как предоставляет ребёнку право выбора и в большей степени учитывает его индивидуальность, но... именно накопительная система оставляет «пробелы» в обязательных знаниях. Ученик на контрольной не выбирает те задания, которые не усвоил, или ту задачу, которую решить не может, и в результате эта «прореха» остаётся навсегда. А если это «незнание» входит в обязательный минимум?

Таблица 10

	Что фиксирует?	Право выбора и учёт индивидуальности	
Вычитательная оценка	«Пробелы» в знаниях, умениях, навыках	Не предоставляет ученику права выбора задания и не учитывает индивидуальность ученика	Контролирует весь объём обязательных знаний
Накопительная оценка	Наличие знаний, умений, навыков	Предоставляет ученику права выбора задания и учитывает индивидуальность ученика	Оставляет без контроля «пробелы» в знаниях

Очевидно, что «плюсы» и «минусы» накопительной и вычитательной систем взаимно дополняют и, видимо, могут взаимно компенсироваться.

Оценка статичная и оценка динамичная. Вспомним когда-то новаторскую идею листов открытого учёта знаний В.Ф. Шаталова, согласно которой в эти листы ручкой выставлялись только «пятёрки», остальные отметки вписывались карандашом и их можно было исправить, они не оставались неизменными: «все иные оценки, кроме отличных, выставляются простым карандашом. Их можно стирать ластиком и заменять другими по мере устранения пробелов в знаниях по отдельным разделам программы»²⁷⁰. Эта очевидная идея казалась новаторской, так как повсеместной практикой была и по сей день есть оценка, которую нельзя изменить. Оценку, в лучшем случае можно «закрыть», но не исправить. Итоговая (четвёртная или годовая) выводится как средняя арифметическая оценка. И если, не дай бог, в начале года ученик «нахватал» кучу «двоек», то получить итоговую «пятёрку» за год ему «не светит», несмотря на то, что все «двочечные» задания он уже давным-давно выучил на «пятёрку». Полученная по недоразумению «троечка» на первом курсе, которую за пять лет учёбы можно было бы (если бы было

²⁷⁰ Шаталов В.Ф. За чертой привычного: Ответы учителя-новатора на заданные журналистом Н. Столяровым вопросы по проблемам перестройки общеобразовательной школы. Донецк: Донбасс, 1988. С. 51.

можно) пересдать неоднократно, зачастую служит причиной неполучения «красного» диплома. А по большому счёту такая оценка становится причиной нежелания доучивать то, что когда-то давно было сдано на «государственную троечку». Но ведь задача школы и вуза – стимулировать учение, а не отбивать охоту учиться.

Оценку, полученную один раз и навсегда без права пересдачи, назовём **статичной**. Она не изменяется во времени и в пространстве, несмотря на то, что человек стал другим. Представим себе Сашу, который не выучил наизусть «Я помню чудное мгновенье» по причине домашних вечерних неурядиц с нетрезвым отцом. Поскольку ему неловко говорить в классе при всех о причинах невыученного урока, он получит свою законную «двоечку». Но, помня его старательность, совесть и усердие, мы можем наблюдать на другой день следующую картину. Саша подходит к учительнице и робко говорит: «Мариванна! Я выучил «Чудное мгновение», можно я пересдам?» И что он может услышать в ответ? «Двойку» по Пушкину ты можешь «закрыть» «пятеркой» по Лермонтову!» Бедный Лермонтов!

Оценку, которую можно изменить, пересдать, доучив недоученное и доделав недоделанное, назовём **динамичной**.

На первый взгляд, динамичная оценка кажется прогрессивнее статичной, но... именно она становится причиной того, что ученик не спешит сдавать то, что при статичном оценивании уже давно бы «сдал и забыл». Именно динамичная оценка причина того, что ученик получает возможность «откладывать на завтра» то, что следовало бы сдать ещё вчера, и тем самым она «тормозит» (вернее «откладывает») его развитие.

И ещё, мне вспомнилась телевстреча с В.Ф. Шаталовым в киевском доме учителя, переданная лет двадцать назад по украинскому телевидению. Учительница, находящаяся в зале задала Виктору Фёдоровичу вопрос: «Какая же у Вас недельная нагрузка, если Вы можете позволить себе и ученикам

многократно приходите пересдавать несданное? Не транжири-
 рите ли Вы время и не разворачиваете ли этим учеников?»

Очевидно, что обе системы: и статичная и динамичная
 имеют свои достоинства, и свои прорехи, которые надо ком-
 пенсировать.

Таблица 11

	Что фиксирует?	Развивающий эффект и учет индивидуальности	
Статичная оценка	Состояние ребенка	Не стимулирует стремление к развитию и не учитывает индивидуальность ученика	Способствует своевременному продвижению ученика в развитии
Динамичная оценка	Изменение состояния ребенка	Стимулирует стремление к развитию и учитывает индивидуальность ученика	Позволяет ученику «расхлаживаться» и «откладывать на завтра»

* * *

Имея три пары независимых друг от друга характери-
 стик оценки, можем сформулировать матрицу многообразия
 форм оценки. Матрица многообразия – это своеобразная
 «линейка», «мерило» для завуча, который может проанализи-
 ровать и выявить «плюсы» и «минусы» системы оценки того
 или иного учителя.

Мы ни в коем случае не предлагаем отказываться от тех
 или иных форм оценки. В разных организационных ситуаци-
 ях нужны разные формы оценки. Так, выпускной государст-
 венный экзамен не может оцениваться динамичной оценкой,
 но при этом текущая оценка за знание стихов Пушкина не
 может быть статической: «двойку» по Пушкину нельзя за-
 крывать «пятёркой» по Лермонтову. Полнота системы оцен-
 ки предполагает взаимную дополняемость пар качественных
 признаков. Только при этом мы можем компенсировать не-
 достатки одной крайности достоинствами противоположной.
 Поэтому прежде чем рассматривать целесообразность ис-
 пользования тех или иных качественных форм оценки, рас-
 смотрим три организационных признака оценки.

Организационные признаки оценки

Оценка обязательная и оценка добровольная. Согласимся с В. Фирсовым в том, что оценку «в первую очередь надо разделить на **обязательную** и **добровольную**»²⁷¹. В связи с этим есть смысл сравнить очень схожие по форме проведения процедуры централизованного тестирования (ЦТ) и единого государственного экзамена (ЕГЭ), так как это сравнение демонстрирует разницу между обязательной и добровольной оценками. Обе процедуры предполагают схожее тестирование, обе процедуры имеют сходные технологии проверки и оценивания выполненных работ, в результате обоих испытаний выдаётся сертификат со схожими шкалами перевода оценки. Но... общественного шуму вокруг ЕГЭ значительно больше, чем вокруг. А принципиальная разница ЕГЭ и ЦТ заключается в том, что ЕГЭ – обязательен, а ЦТ – добровольно. Разница между обязательной и добровольной оценкой в том, что результаты **добровольного** испытания учащийся может проигнорировать и вообще скрыть от других, и в итоге он **решает сам** будет ли эта оценка влиять на его судьбу или нет. **Обязательная** оценка неизбежна: неизбежно возвышающая и также неизбежно унижающая (если низка). Она обязательно **известна всем** (многим): значит всеобщий триумф или позор. Добровольная оценка сообщается индивидуально и даже конфиденциально. В этом, видимо, и кроется причина большинства жарких дискуссий вокруг ЕГЭ (кроме тех, которые касаются разговоров о потраченных деньгах).

Таким образом:

Таблица 12

Обязательная оценка	Объявляется всем	Не даёт права выбора
Добровольная оценка	Может быть объявлена конфиденциально	Даёт право выбора

²⁷¹ Фирсов В. Вопросы без ответов. Система оценки должна быть встроена в более широкую педагогическую парадигму // Школьное обозрение. 2003. № 2. С. 10.

Но вернёмся к уже цитированной статье В. Фирсова.

Оценка базового уровня и оценка повышенного уровня. «...обязательная оценка должна отвечать на один вопрос: освоен ли **базовый уровень** учебного материала? <...> Добровольная оценка — это оценка усвоения **повышенного уровня**»²⁷². Актуальность тезиса об *обязательности оценивания базового уровня* несомненна, так как этот тезис практически не реализован в повседневной педагогической практике: традиционная форма экзаменов по билетам не предполагает оценки **всего** базового уровня, а только тех знаний, которые предусмотрены вопросами билета; ЕГЭ не предполагает оценки **всего** базового уровня, так как предусматривает возможность выбора заданий; традиционная практика ежедневных школьных опросов не предполагает оценки **всего** базового уровня, так как учитель сегодня опрашивает одних учеников, а завтра других (и если ученик уже получил оценку за закон Ома для участка цепи, то вероятность того, что завтра его спросят о законе Ома для полной цепи стремится к нулю). Таким образом, традиционная педагогическая практика не предполагает оценивать **все** знания базового уровня ни в текущей ни в итоговой форме оценки. Поэтому говорить об объективности оценки базового уровня в таком случае не приходится. Нам могут возразить, что для того, чтобы проверить **весь** базовый уровень, необходимы колоссальные временные затраты. Конечно, если учитель всё и всех будет проверять и оценивать **сам**, они неизбежны, но есть резерв чередования оценки, самооценки и взаимооценки, контроля, самоконтроля и взаимоконтроля. Однако это тема для иного исследования.

Таблица 13

Оценка базового уровня	Имеет строго определенные содержательные границы	Не дает права выбора
Оценка повышенного уровня	Не имеет строго определенных содержательных границ	Дает право выбора

²⁷² Там же.

Оценка текущая и оценка итоговая. Текущая оценка предусматривает оценивание частичного (элементарного, единичного, фрагментарного) знания, умения, навыка. **Итоговая оценка** складывается из некоторого количества оценок текущих. Способы суммирования (а иногда усреднения) текущих оценок в итоговую различны и сейчас мы не будем их рассматривать.

Таблица 14

Текущая оценка	Выставляется за фрагментарное знание	Выставляется регулярно и часто	Играет незначительную роль
Итоговая оценка	Суммируется из текущих	Выставляется редко	Играет значительную роль

Особого рассмотрения также требуют проблемы: а) общего количества текущих оценок; б) общего количества итоговых оценок; в) количества текущих оценок, составляющих одну итоговую; г) соотношение количества текущих отметок объёму знаний базового уровня и др.

Сведём все описанные признаки в целостную модель, основанную на **принципе дополнительности** и обладающую, на наш взгляд, **признаком полноты и справедливости**.

Организационная модель системы школьной оценки

Мы полагаем, что итоговая оценка складывается из двух форм текущих оценок: обязательных и добровольных. *Обязательные текущие оценки выставляются за освоение базового уровня, добровольные текущие оценки выставляются за освоение повышенного уровня.* Добровольные текущие оценки могут быть выставлены за добровольное написание реферата или иной творческой работы, за добровольную подготовку доклада, за добровольное участие в обучении других, за добровольное участие в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях и т.д. Надо понимать, что любая добровольная попытка достижения может быть неудачной. Неудача всегда

оценивается отрицательно, но добровольная неудачная попытка не должна влиять на будущую итоговую оценку, тогда как удача, победа может и должна положительно влиять на общий итог. Поэтому *добровольная текущая оценка*, выставляемая учителем, *может быть только хорошей или отличной*. Если она таковой не является, то она может быть сообщена ученику только *конфиденциально* по его просьбе и, естественно, *никуда не выставляется*. Наиболее адекватно добровольную текущую оценку отражает идея индивидуального портфолио. *Количество таких оценок жёстко определяться не может*.

Текущая же обязательная оценка бывает разной, ибо она отражает знание обязательного уровня. Количество таких оценок должно быть строго определённым.

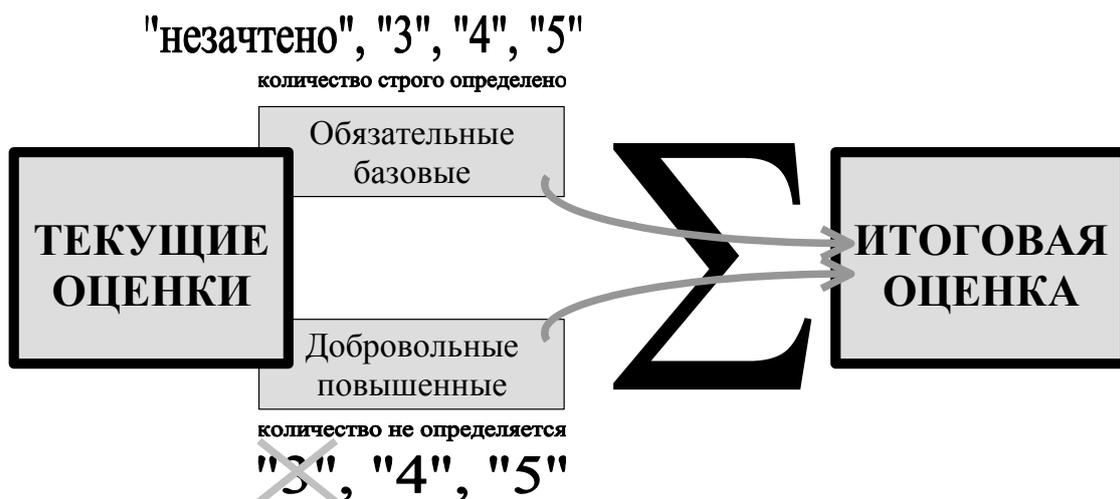


Рис. 25

Сопоставим эту модель с качественными признаками оценки. На наш взгляд, полноценная система оценки – это система, в которой присутствуют **все** типы качественных и организационных принципов, только в этом случае система может претендовать на полноту. В каждой паре выделенных признаков есть свои «плюсы» и свои «минусы», которые при условии антиномического чередования будут взаимно компенсироваться по принципу дополнительности.

Разберёмся с текущими оценками.

Обязательные базовые текущие оценки должны быть:

— *вычитательными* – базовый минимум должен быть усвоен и оценен на 100%;

— *динамичными* – знания базового минимума в пределах установленного срока можно передавать (но не бесконечно долго), низкие оценки по одной теме нельзя закрывать оценками по другой;

— *оценками развития* – каждый ученик имеет право двигаться своим темпом в освоении базисного минимума и нет смысла в этом продвижении учеников сравнивать между собой.

Добровольные повышенные текущие оценки могут *только повышать* (на то они и оценки *повышенного* уровня) итоговые и при этом они должны быть:

– *накопительными* – повышенный уровень знаний неограничен и поэтому 100%-ным быть не может, из всей необъятности повышенных (углубленных) знаний ученик *выбирает* нужные ему;

– *статичными* – добровольный результат (даже если он отрицательный) не требует передачи, так как его и сдавать (не то что передавать) необязательно;

– *оценками состояния* – это в первую очередь касается добровольного участия в конкурсных испытаниях (соревнованиях, олимпиадах), которые чаще всего предполагают выстраивать рейтинг (хотя бы для победителей) участников, а значит сравнивают учащих между собой.

Суммирование (Σ) всех текущих оценок даёт полноту итоговой оценки, так как учитывает все пары признаков:

+	Текущие базовые обязательные оценки	вычитательные	динамичные	развития
	Текущие повышенные добровольные оценки	накопительные	статичные	состояния
Итоговая оценка		полнота	полнота	полнота

Полнота итоговой оценки обеспечивается антиномическим чередованием вычитательной и накопительной оценки, динамичной и статичной оценки, оценки состояния и оценки развития. Для общего образования решающей (доминирующей) является базовая обязательная текущая оценка, для профильного – добровольная повышенная (портфолио).

В виде многомерной логико-смысловой модели (по В.Э. Штейнбергу) полноту модели оценочной системы можно изобразить так:

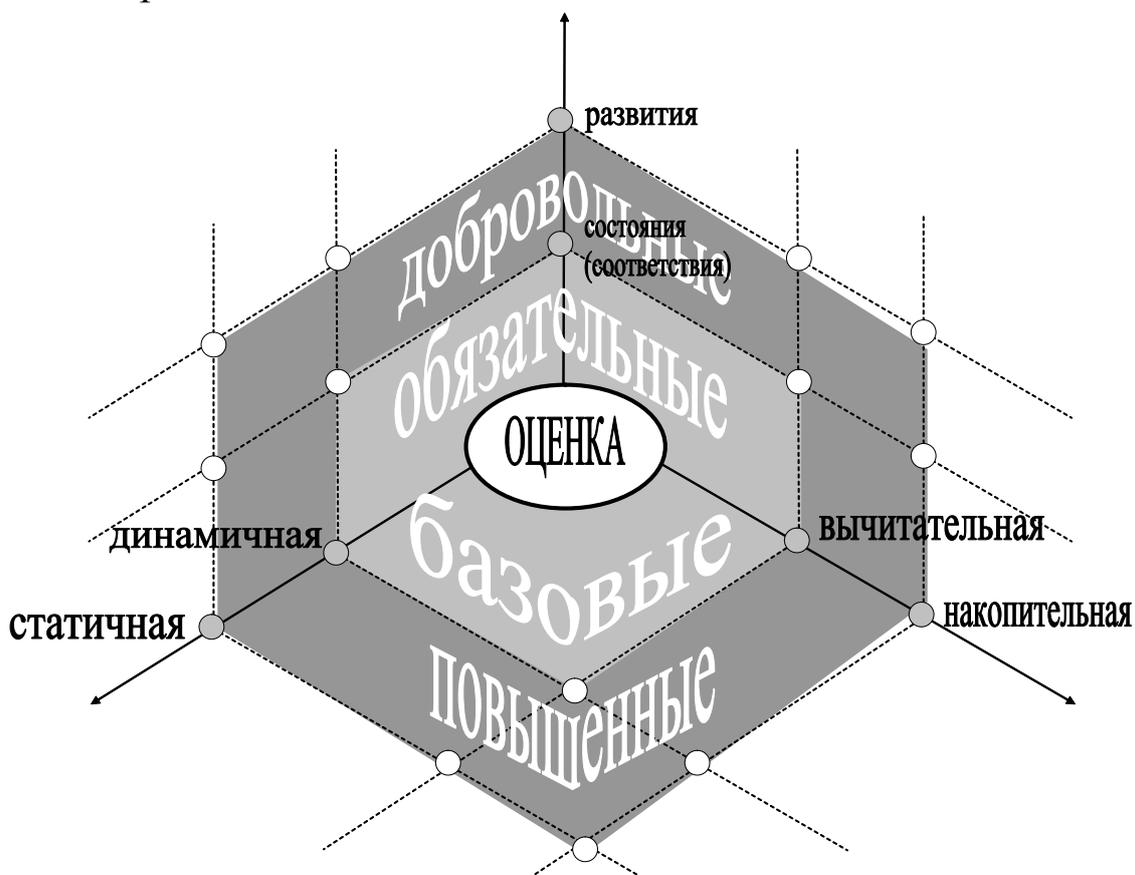


Рис. 26

А что же наши персонажи – Саша и Маша? Как на них скажется такая система оценки? Представим, что они уже одиннадцатиклассники, определившиеся в своих будущих планах. Саша решил поступить в техническое училище и очень любит физику, а Маша решила стать юристом и ей физика в общем-то не нужна. Саша любит физику, но даётся она

ему с трудом, Маше она даётся легко, но для поступления в вуз она ей не нужна.

Маша, зная обязательный минимум, зная формы контроля и количество обязательных текущих оценок, легко, не напрягаясь, «сдаст» физику на «четвёрку» и высвободит себе время для занятий по профильному обществензнанию. Дополнительные добровольные текущие оценки по физике ей не нужны. А вот Саша, который с трудом получает текущие обязательные «троечки» по физике, умудрился добровольно подготовить доклад о Ньюtone и реферат об Эйнштейне и получил за это добровольные текущие «пятёрки». В итоге у него «четвёрка» в аттестате, как и у Маши.

Две «четвёрки», которые в аттестатах выглядят одинаково, но содержание у этих «четвёрок» различное. Одна, может быть, – за талант, а другая – за прилежность и старание. И нам кажется, что это справедливо. Мы попробовали учиться так, и у нас получилось.

Эскиз инструкции для завуча

Попробуем составить некую инструкцию для завуча, пытающегося создать в школе справедливую систему оценки.

Основные определения

Оценка состояния – это оценка, в которой сравниваются знания, умения и навыки ученика с нормативами и со знаниями, умениями и навыками других учеников.

Оценка развития – это оценка, выставляемая за позитивное изменение состояния знаний, умений и навыков ученика в сравнении с их прежним состоянием.

Вычитательная оценка – это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая полное их усвоение и не предоставляющая ученику права выбора выполняемого задания.

Накопительная (кумулятивная) оценка – это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая возможность выбора учеником определённого количества заданий из множества предлагаемых.

Статичная оценка – это оценка знаний, умений и навыков ученика, выставляемая один раз и не предполагающая возможность пересдачи на более высокий балл.

Динамичная оценка – это оценка знаний, умений и навыков ученика, предполагающая возможность пересдачи и повышения оценки на более высокий балл.

Текущая оценка – это оценка, выставляемая ученику за освоение единичного (фрагментарного, эпизодического, элементарного) знания, умения или навыка.

Обязательная оценка – это оценка, выставляемая ученику обязательно.

Добровольная оценка – это оценка, выставляемая ученику по его просьбе или желанию.

Оценка базового уровня – это оценка знаний, умений и навыков ученика, входящих в государственный образовательный стандарт.

Оценка повышенного уровня – это оценка знаний, умений и навыков ученика, выходящих за пределы государственного образовательного стандарта.

Основные положения и правила оценивания знаний, умений и навыков

1. Оценка **базового уровня** является **обязательной**, а оценка **повышенного уровня** – **добровольной**.

2. **Итоговая** оценка формируется из **текущих**. **Итоговыми** оценками являются *четвёртные* (триместровые, семестровые), *полугодовые* и *годовые*.

3. **Текущие** оценки делятся на **текущие обязательные оценки базового уровня** и на **текущие добровольные оценки повышенного уровня**. Текущая обязательная оценка является вычитательной, динамической оценкой состояния, а текущая добровольная — накопительной, статической оценкой развития.

4. Выставляемая в журнал добровольная текущая оценка *может быть только хорошей или отличной* и влиять на итоговую оценку только в сторону повышения. Добровольная текущая оценка ниже хорошей может быть сообщена только ученику конфиденциально по его просьбе. В число добровольных текущих оценок входят: а) результаты участия ученика в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях и т.п.; б) результаты участия ученика во взаимообучении других (доклады, реферат и пр.); в) отзывы на творческие работы. Эти оценки мо-

гут подтверждаться соответствующими сертификатами и составляют индивидуальный портфель достижений ученика (портфолио).

5. Учитель обязан перед началом изучения курса (раздела курса) ознакомить учащихся с обязательным образовательным минимумом, количеством обязательных текущих оценок, соответствующих этому минимуму, формами контроля и критериями оценивания.

6. Учитель обязан перед началом изучения курса (раздела курса) ознакомить учащихся с возможностями и условиями получения добровольных текущих оценок повышенного уровня.

7. Учитель обязан перед началом изучения курса (раздела курса) ознакомить учащихся с количеством итоговых оценок и установить крайний срок их выставления. Как правило, крайним сроком выставления четвёртных (триместровых, семестровых), и полугодовых оценок, является последний день очередных каникул.

8. До установленного срока выставления итоговой оценки в классный журнал учитель самостоятельно может выставить *только отличные оценки*, более низкие оценки выставляются учителем по согласованию с учащимся. В установленный срок выставления итоговой оценки выставляются все текущие оценки.

9. Текущую обязательную оценку ниже отличной ученик может передавать один раз в срок, согласованный с учителем. Повторная передача возможна только с разрешения учителя.

10. Итоговая оценка не может быть:

- отличной, если не выставлены более 1/10 текущих обязательных оценок;
- хорошей, если не выставлены более $\frac{1}{4}$ или $\frac{1}{3}$ (в зависимости от уровня школы, лицея, гимназии) текущих обязательных оценок;
- выставлена вообще, если не выставлены более $\frac{1}{2}$ текущих обязательных оценок. Сроки и условия передачи итоговой оценки устанавливаются руководителем образовательного учреждения.

Эссе седьмое
ЕГЭ – универсальное объективное средство контроля
или «нехорошее слово из трёх букв»?²⁷³

Совсем недавно ничего не знал о ЕГЭ, кроме того, что существует еще одно нехорошее слово из трёх букв.

Из выступления Министра образования и науки РФ Андрея Фурсенко перед ректорами вузов в 2004 году

Эмоциональные зарисовки с натуры с риторическими вопросами

Зарисовка первая.

На днях ко мне в гости заезжал давний друг, работающий директором известного в России экспериментального лицея. Он приезжал навестить родственников в одной из национальных республик Северного Кавказа. Один из вопросов, который он мне задал, был: «А сколько у вас стоит положительная оценка по ЕГЭ?». Я недоумённо развёл руками. «Я вот сейчас из Карачаево-Черкесии еду, – продолжал он, – так там эта услуга стоит 15 тысяч рублей!»

А у вас сколько?

Зарисовка вторая

В прошлом году за два дня до ЕГЭ по русскому языку в университете ко мне подошёл один из моих коллег по факультету, по-дружески протянул листочек формата А4 и сказал: «Ты ведь в школе работаешь. Возьми, здесь ответы всех

²⁷³ Публикуется с сокращениями по: *Остапенко А.А.* Плюсы и минусы ЕГЭ. ЕГЭ – универсальное объективное средство контроля или «нехорошее слово из трёх букв»? // *Духовно-нравственная культура в школе. Учебно-методическое пособие по основам православной культуры для учителей общеобразовательных школ / Под ред. иеромонаха Киприана (Ященко). Сб. I. М.: Институт экспертизы образовательных программ и государственно-конфессиональных отношений, 2007. С. 137-139.*

вариантов послезавтрашнего ЕГЭ по русскому. Вдруг пригодится. Только я не гарантирую, что они настоящие».

Ждать было недолго и через два дня я убедился в том, что ответы были настоящие. Мне они достались бесплатно.

А сколько их было продано?

Зарисовка третья

В прошлом году одна моя знакомая учительница математики, имеющая 32 года стажа педагогической работы, выпускала параллель 11-х классов. После томительного ожидания результатов ЕГЭ, которые «вывесили» в Интернете на четыре дня позднее обещанного, она «получила» двенадцать «двоек» и... слегла. Неделью она жила на таблетках и уколах. Находясь в депрессии, она отключила все телефоны и ни с кем не хотела разговаривать. Через неделю после обнародования результатов по всем школам выяснилось, что её показатели оказались одними из лучших в городе. Только после этого она поднялась и сказала: «Ладно, я вернусь в школу».

А сколько таких, как она, не поднялись и не вернулись?

Зарисовка четвёртая

В Якутске командировочная жизнь свела меня с директором одной из удалённых сельских школ республики Саха, в которой эксперимент по внедрению ЕГЭ длится чуть ли не дольше всех. На мой вопрос о том, где её выпускники сдавали ЕГЭ она ответила: «В улусном посёлке, по-вашему, в райцентре. Это два с половиной часа лёту на кукурузнике и билет около полутора тысяч рублей в одну сторону. Правда, всё оплатили. Некоторые дети впервые в улусном центре побывали».

А кому такой эксперимент нужен?

Зарисовка пятая

Один из родителей моих выпускников мне задал вопрос: «Мой сын на ЕГЭ по математике получил «тройку», не добрав до «четвёрки» один балл. А соседский оболтус после ве-

черней школы на ЕГЭ набрал всего один балл, потому что ушёл с экзамена через 10 минут после его начала и большую часть бланка вообще не заполнял. Ему в аттестат всё равно ведь «тройку» поставят – эксперимент же. Неужели это справедливо?».

И это эксперимент?

Теоретические размышления без вопросов

Применим идеи изложенные в шестой главе для анализа ЕГЭ как формы контроля и оценки.

Совершенно очевидно, что ЕГЭ – это *статичная, накопительная* форма оценки *состояния* (соответствия). А значит, согласно очевидной теории ЕГЭ имеет как ряд явных достоинств и не менее явных недостатков.

Как оценка состояния (соответствия) ЕГЭ, безусловно, отражает реальные результаты уровня обученности, но при этом отбивает охоту от учения. Как накопительная форма оценивания ЕГЭ предоставляет ученику право выбора задания и как бы учитывает индивидуальность ученика, но при этом законным образом оставляет «пробелы» в знаниях, так как ученик не выполняет то, чего не усвоил. Как статичная форма оценивания ЕГЭ стимулирует не позволяет ученику «расхолаживаться» и «откладывать на завтра», но при этом не учитывает индивидуальное состояние (в том числе психологического и физического) ученика в день экзамена.

Таким образом, отцы-создатели ЕГЭ дружно и громко на все лады всячески выпячивают достоинства этой процедуры, замалчивая её недостатки и трудности, которых у неё не меньше достоинств. А это уже совершенно нечестно и неэтично.

Создатели ЕГЭ всячески доказывают, что эта процедура обладает, по их мнению, качеством справедливости, понимая под справедливостью *равное* отношение к *разным* людям. Такое понимание вполне соответствует либерально-гуманистическому мировоззрению, но совершенно противоречит православному

пониманию справедливости как *разному* отношению к *разным* людям. Православный учитель не может принимать позицию либеральной педагогики толерантности с её основным лозунгом «Мы все равны!», ибо она порождает ложное понимание справедливости как *равного* отношения к *разным* людям.

Возможности нравственного становления *разных* детей *различны и неравны*, поэтому справедливыми являются разные отношения к разным людям, к разным коллективам. А вот создатели ЕГЭ как раз и пытаются сделать его единственным универсальным средством. Их понять можно, они испорчены либеральным мировоззрением с его суррогатами толерантности и лояльности, но при чём тут наши дети?

Известно, что форма контроля диктует содержание образования. Тестовая форма контроля обрывочных знаний диктует отрывочное фрагментарное содержание. Учитель, зная, что его ученики будут сдавать ЕГЭ, будет их на это натаскивать. И потом не удивляйтесь тому, что целостность и системность знаний как главные достижения советского и российского образования куда-то испарились.

Глава седьмая

Метки взросления и онтогенез человека²⁷⁴

Человек, развиваясь, то есть, проходя ступени онтогенеза, поэтапно приобретает новые качества. Л.С. Выготский их назвал «новообразованиями», и идея их возникновения стала основой его культурно-исторической теории. А.А. Ухтомский назвал их «функциональными органами»²⁷⁵, из которых по мере взросления выстраивается духовный организм человека как энергичная сущность. Академик В.П. Зинченко определя-

²⁷⁴ Написано в соавторстве с кандидатом педагогических наук, протоиереем Алексием Касатиковым.

²⁷⁵ «С именем «органа» мы привыкли связывать представление о морфологически сложившемся, статически постоянном образовании. Это совершенно не обязательно. Органом может быть всякое временное сочетание сил, способное осуществлять определенное достижение» [Ухтомский А.А. Избр. труды. – Л.: Наука, 1978. – С. 95].

ет функциональные органы как «новообразования, возникающие в жизни, деятельности индивида в процессе его развития и обучения»²⁷⁶. К их числу он относит²⁷⁷ живое движение (Н.А. Бернштейн), аффекты (А.В. Запорожец), доминанты, воспоминания, волю, «интуицию совести» (А.А. Ухтомский) и другие компоненты энергийного духовного организма. Их возникновение (построение) носит вероятностный характер. У человека может возникать (при условии его собственных усилий) тот или иной функциональный орган (например, совесть), но это не носит обязательный характер и не означает, что это навсегда.

Переходы со ступени на ступень сопровождаются кризисами, то есть состояниями дискомфорта от ощущения несоответствия своих новых возможностей и старого фактического положения. Процесс этот – личностно-социальный. Дискомфорт кризиса может переживаться человеком более или менее остро в зависимости от того, как общество реагирует на происшедшие в индивиде возрастные изменения. Говоря о понятии возраста, мы вполне соглашаемся с В.П. Зинченко в том, что «духовный возраст не совпадает с биологическим»²⁷⁸ и, соответственно, разделяем его на биологический или физиологический (объективный) и духовный (субъективный). Причем каждый описываются принципиально разными законами (в том числе и времени – объективного и субъективно воспринимаемого). Объективный возраст и объективное взросление во многом независимы от субъективного. В 15(±3) лет, независимо от того есть у подростка совесть или нет, есть ум (или он безумен), есть воля (или он безволен), будут расти усы и появятся иные вторичные половые признаки. Но вспомним Н.А. Некрасова («Ведет под уздцы мужичок. <...> Шестой миновал!»), и согласимся, что можно в шесть лет

²⁷⁶ Зинченко В.П. Воспитание души // Педология. Новый век. 2002. № 10. (<http://www.genesis.ru/pedologia/10/7.htm>).

²⁷⁷ Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопр. психологии. 1996. № 5. С. 10.

²⁷⁸ Зинченко В.П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Вопр. психологии. 2000. № 4. С. 80.

быть «мужичком», а можно в сорок остаться «маменькиным сыночком». И если нормой объективного (телесного) возраста есть среднестатистические показатели (зубы у ребенка начинают расти в 6 ± 3 месяцев), то нормой субъективного возраста является «не то среднее, что есть, а то *лучшее* (курсив наш. – А.К., А.О.), что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях»²⁷⁹.

Всякое нормальное традиционное (а не гражданское) общество иерархично. В идеальном смысле, всякая новая ступень онтогенеза человека должна обозначать переход индивида на новую ступень общественной иерархии. Для этого в нормальных иерархичных обществах существуют механизмы регуляции подобных переходов со ступени на ступень, то есть механизмы взросления. Взросление есть процесс обретения (становления, появления или проявления) функциональных органов души, причем этот процесс отмечается особыми метками (инициациями) взросления. Известно, что нормально развитое, иерархическое общество не знает проблемы «непризнанных гениев». Потому что всякое достижение человека общество способно адекватно поощрить, а человек понимает, что, если общество еще не отметило его «достижения», значит они не являются таковыми и нужно еще поработать над собой. С одной стороны, общество предлагает вполне определенные требования к кандидату на переход со ступени на ступень (инициации), которые он должен выполнить, с другой стороны, общество предлагает определенную знаково-символьную реальность²⁸⁰, систему знаков, которые оно обязуется присваивать выполнившему требования перехода на новую ступень иерархии. Эти знаки и есть культурные метки взросления, «сопровождающиеся не только дополнительными правами, но и дополнительной ответственностью»²⁸¹. Нали-

²⁷⁹ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000. С. 24.

²⁸⁰ Понятие «знаково-символьная реальность» введено нами ранее в статье «Проксемика как возможное поле педагогических исследований».

²⁸¹ Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Школа взросления: педагогика переходов // Новые ценности образования. Вып.3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С.

чие подобной знаково-символьной реальности, официально санкционированной обществом, характеризует способность этого общества к стабильному существованию и устойчивому развитию, его способность обеспечивать адаптацию своих членов в кризисные периоды онтогенеза. Для действенности знаково-символьной реальности, предлагаемой обществом, необходимо одно очень важное условие – достаточно высокий уровень рефлексии²⁸² членов общества. Каждый член общества должен уметь давать адекватную оценку себе и своим действиям. Но при этом ни школой, ни обществом «не предлагаются метки возраста, ритуалы перехода на новую ступень. Когда-то эту роль выполняли детские политические организации. С их исчезновением ситуация стала еще «проще» - вакуум возрастных отношений приводит к появлению внекультурных меток, таких как курение, физическая сила, асоциальное поведение»²⁸³ Отсутствие системы меток взросления и, вообще, знаково-символьной реальности, санкционированной обществом, не упраздняет необходимости их наличия. Можно сказать, что требование от общества наличия знаково-символьной реальности есть объективное требование субъективной реальности²⁸⁴ индивида. Если общество не реагирует адекватно на это требование, то, как необходимость, формируется маргинальная, несанкционированная обществом

72. Эти авторы вводят понятие «метки возраста» [Там же. С. 67]. Но, на наш взгляд, термин «метки взросления» более точен.

²⁸² Мы вполне согласны со следующим определением: «рефлексия – это такая специфически человеческая способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития)» [Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М.: Школьная пресса, 2000. С. 161].

²⁸³ Фрумкин И.Д., Эльконин Б.Д. С. 67.

²⁸⁴ В самом широком смысле под «субъективной реальностью» мы понимаем внутренний мир человека, в противовес реальности объективной (в т.ч. и «данной нам в ощущениях»). Термин введен В.И. Слободчиковым: «Субъективная реальность есть наиболее абстрактное обозначение формы существования и общего принципа организации человеческой реальности (как непосредственное само=бытие человека)» [Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат диссерт. ... докт. психол. наук. М., 1994. С. 5]

система меток взросления. Это система акультурных меток взросления. Она призвана к тому, чтобы возвещать обществу, лишившему своих членов нормальной иерархии, о том, что его члены, не взирая ни на что, продолжают проходить положенные им стадии онтогенеза. В качестве примера приведем «инициацию», описанную студентом на семинаре, посвященном этому вопросу. Суть этого псевдопосвящения заключалась в том, что для того, чтобы быть принятым в молодежную компанию, испытуемый обязан был горячей сигаретой прожечь насквозь денежную купюру, лежащую на тыльной стороне ладони, не подавая вида от претерпеваемой боли. Данный пример является одним из самых безобидных. Как правило, система акультурных меток обуславливается только физиологическим возрастом индивида. Тогда как система культурных меток предъявляет кандидату четкие и довольно жесткие «требования» соответствия физиологического и духовного возрастов. То есть санкцию на деятельность, разрешенную для высшей иерархической ступени, индивид получает только после подтверждения наличия у него определенных функциональных органов при определенном развитии органов морфологических. Например, если индивид заявляет о своей половой зрелости и собирается приобрести статус семейного человека, то он должен уметь построить жилище, вести хозяйство, иметь понятие о разделении труда между супругами, то есть, иметь эти и другие функциональные органы. Можно сказать, что для вступления в новые практические отношения человек обязан обрести необходимые для этого функциональные органы.

Отметим, что действенность системы культурных меток взросления напрямую зависит от степени власти общества над его членами в смысле способности разрешить или запретить ему действия, свойственные данному физиологическому возрасту. В том числе и разрешение на использование созревающих физиологических органов.

Система акультурных меток взросления, как правило, отражает стремление к самочинному использованию созревших

морфологических органов. Например: развилась мускулатура – начинай угнетать слабейших; перестало выворачивать после сигареты или рюмки – кури и пьянствуй; почувствовал половое влечение – ищи себе полового партнера и т.д. Говоря языком христианства, каждая новая акультурная метка – лицензия на новый грех со стороны деградирующего общества, теряющего нравственную власть над своими членами.

Каковы причины, побуждающие общество утрачивать систему культурных меток взросления и восполнять утрату системой акультурных меток? Это, прежде всего, развращенность членов общества, выражающаяся в восприятии идей ложного равенства и ложной свободы личности. Ложное равенство есть по сути отрицание младшими того, что они многим обязаны старшим, и отрицание старшими своей ответственности за действия младших. Проще, неблагодарность младших и безответственность старших. Это и разрушает иерархические связи в обществе, порождая вместо свободы *для* свободу *от*. Ложная свобода есть отрицание индивидом всяких обязательств перед обществом. То есть, член общества уверяется в том, что его единственная обязанность – отстаивать перед обществом свои личные права. Все это приводит к развитию резко отрицательного отношения человека к любым проявлениям власти общества над его членами. Это катастрофический путь развития, революция, суть которой – смена системы регуляторов общественных отношений. Типы общественных отношений блестяще прописаны С.Л. Франком²⁸⁵. Общества могут быть механическим 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». При катастрофическом же пути на смену внутреннему регулятору всегда приходит внешний регулятор того или иного вида, а на смену одному внешнему регулятору приходит другой внешний регулятор, гораздо более жесткого

²⁸⁵ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. 511 с.

типа. Замена же внешнего регулятора внутренним никогда не происходит революционным, то есть, катастрофическим путем.

Развитие внешних регуляторов означает развитие тотального репрессивного аппарата, страх перед которым испытывает любой член общества вне зависимости от наличия какой-либо вины. Этот страх вкупе с недоверием является базисным чувством практических отношений внутри такого общества. Типичным примером являются сектантские сообщества, в которых лидеры сект сознательно поддерживают постоянное чувство вины у адептов. В грубой форме внешние регуляторы имеют вид открытой диктатуры, основным инструментом которой является тотальный террор. В предельной форме внешний регулятор именуется «диктатурой закона», когда репрессивная власть отдается безликому законодательству, наделенному презумпцией справедливости. Именно страх перед наказанием, свойственный и тому и другому виду общества с внешними регуляторами, порождает в одних случаях лозунг: «Что не разрешено, то запрещено», а в другом: «Что не запрещено, то разрешено», то есть: «на что не придумано наказания, то спешి совершить». При трезвом сравнении того и другого лозунга ясно видно, что для устойчивого развития общества наименьшим злом является первый, хотя второму несказанно более радуются индивиды, надеющиеся на то, что их изобретательность в грехе будет всегда опережать механизмы законотворчества, которые никогда не могут быть слишком быстрыми.

Базисным чувством практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором, является доверие. Равно можно сказать, что регулятором 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. Из этого, кстати, легко понять, почему в счастливых семьях любовь со временем крепнет. А потому, что возрастает мера доверия членов семьи друг ко другу.

Некоторые современные исследователи разделяют общества на иерархические и неиерархические, а иерархические, в свою очередь, на естественно-иерархические (традиционные) и искусственно-иерархические (идеократические). «Идеократическое общество – сложная, иерархически построенная конструкция, которая держится на нескольких священных, незыблемых идеях-символах и на отношении авторитета»²⁸⁶. Идеократические общества, соответственно, обладают искусственными метками взросления. Так в советском обществе суррогатами меток взросления были моменты приема в октябрята, пионеры, комсомол. Такие метки играют позитивную роль до тех пор, пока они связаны с авторитетными идеями-символами. Потеря этого авторитета приводит к искажению и самих меток взросления как части этой зыбкой знаково-символьной реальности.

Возвращаясь к проблеме меток взросления, можно сказать, что наиболее прочной системой культурных меток обладает общество с внутренним регулятором, или, по словам С.Л. Франка, «соборное общество». Смысл метки в данном случае заключается в том, что общество, присваивая очередную метку своему члену, выражает ему свое доверие в том, что он понесет взятые на себя обязательства. «Любовь не ищет своего», поэтому члены такого общества не заботятся о выполнении своих прав. Они прежде всего заботятся о выполнении своих обязанностей, доверяя обществу в том, что оно не обманет своих членов. А все обязанности индивида, по сути, сводятся к одной – быть человеком, Личностью, то есть соответствовать высшему идеалу, который не вытекает из человеческого опыта, но всегда подтверждается им, тогда как истоком своим он имеет Трансцендентную реальность,

²⁸⁶ Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Алгоритм, 2001. С. 47.

которая есть источник и причина бытия всего многообразия объективной и субъективной реальности, отошедшей, впрочем, от уготованного ему идеального образа бытия, но имеющего возможность восстановления его через восстановление связи с Трансцендентной Реальностью, то есть Богом.

Содержание

<i>Вводное эссе. Сообразность или сообразность?</i>	3
Вводная глава. Антиномизм христианской догматики, православного богословия и русской религиозной философии и педагогический принцип разумного баланса	4
<i>Эссе первое. «Государство заботится о земном – церковь заботится о небесном»</i>	26
Глава первая. Цели и стратегии образования православного образования. Опыт сравнительного анализа	28
<i>Эссе второе. Пройдена ли точка невозврата?</i>	46
Глава вторая. Полнота образования человека: от законничества через благодатность ко спасению (в соавторстве с А.В. Шуваловым)	48
<i>Эссе третье. Преодоление обыденности</i>	66
Глава третья. Духовное и нравственное воспитание: в чём различие?	69
<i>Эссе четвёртое. А всё ли в мире относительно?</i>	74
Глава четвёртая. Храмовость и соборность как принципы организации школьного пространства и уклада	76
<i>Эссе пятое. Из школы уходит подлинность, но... мы-то остаёмся!</i>	127
Глава пятая. Причастность к вечности и ритмичность как принципы организации школьного времени	129
<i>Эссе шестое. Упрямо штопать изрешечённую ткань добра...</i>	152
Глава шестая. Справедливость школьной оценки	154
<i>Эссе седьмое. ЕГЭ – универсальное объективное средство контроля или «нехорошее слово из трёх букв»?</i>	171
Глава седьмая. Метки взросления и онтогенез человека (в соавторстве с прот. Алексием Касатиковым)	174

Научное издание

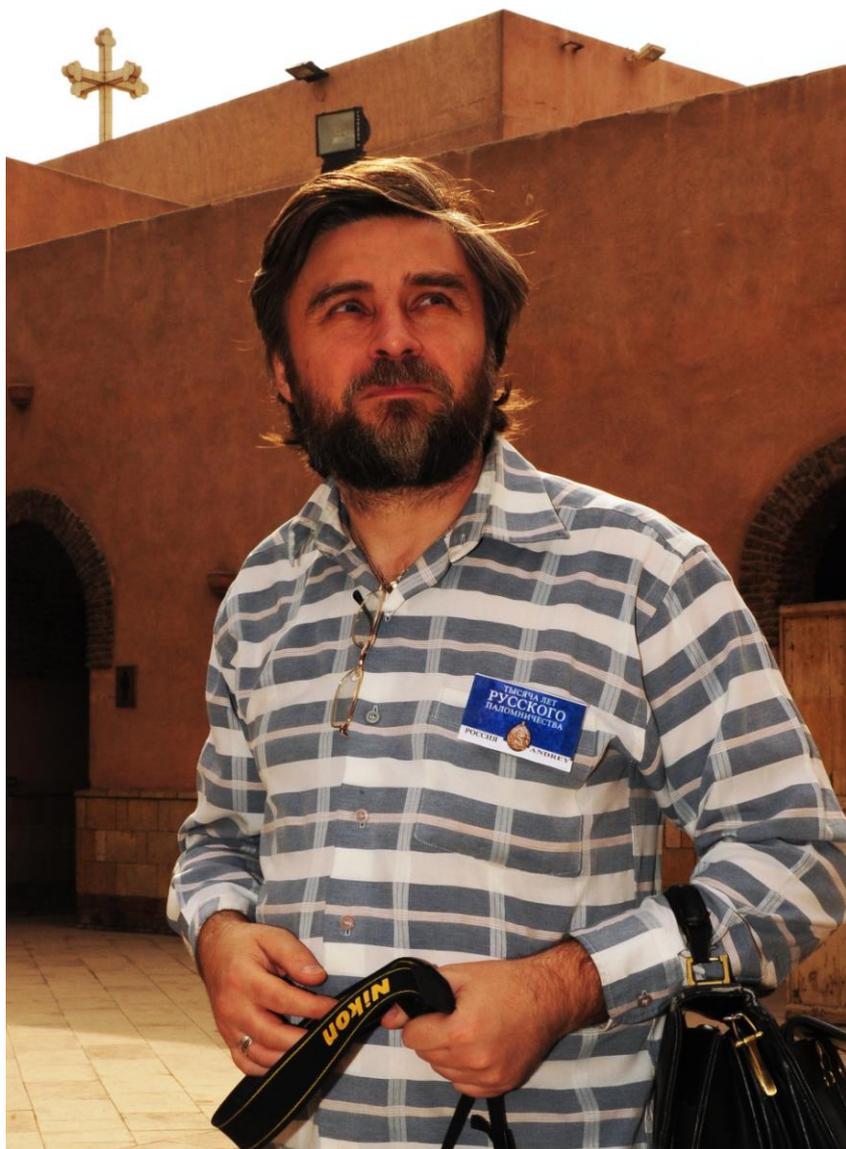
Остапенко
Андрей Александрович

Педагогика со-Образности

Очерки и эссе

Публикуется в авторской редакции
Компьютерная вёрстка и дизайн обложки *А.А. Остапенко*

Подписано в печать 19.06.2012 Формат 60 × 84 1/16
Усл. печ. л. 11,62. Тираж 100 экз. Заказ № 1145
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.
Издательско-полиграфический центр КубГУ
350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149.



**Андрей Александрович
Остапенко,**
доктор педагогических наук,
профессор Кубанского государственного универси-
тета,
Екатеринодарской духовной семинарии
и Высших богословских курсов
при Московской духовной академии.
Автор более 400 публикаций
по педагогике и психологии.

