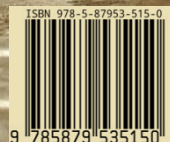




Остапенко Андрей Александрович,
доктор педагогических наук,
профессор Кубанского
государственного
университета, Института
развития образования
Краснодарского края,
Екатеринодарской духовной
семинарии и Центра
дополнительного образования
Московской духовной
академии, автор более 800
публикаций по педагогике,
психологии и антропологии



Со-Образность образования

А.А. Остапенко

А.А. Остапенко

Со-Образность образования

Очерки
православно ориентированной
педагогики

**НАРОДНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

А.А. Остапенко

Со-Образность образования

**Очерки православно
ориентированной
педагогики**

Издание 2-е, исправленное и дополненное

**НАРОДНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

Москва
2019

УДК 371
ББК 74.00
0 76

Рецензенты:
В.И. Слободчиков,
доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования;
протоиерей Константин Зелинский,
кандидат педагогических наук, руководитель отдела
религиозного образования и катехизации Урюпинской
епархии

*Издание осуществлено при поддержке
Фонда по премиям памяти митрополита
Московского и Коломенского
Макария (Булгакова М.П., 1816-1882 гг.)*

*На обложке: монастырь прп. Антония Великого
в Восточной пустыне Египта (фото Игоря Кодацкого)*

О 76 Остапенко А.А. Со-Образность образования. Очерки православно ориентированной педагогики. 2-е изд., испр. и доп. М.: Народное образование, 2019. 412 с.

В книге сделана попытка сблизить позиции научной педагогики с наработками православного образования и воспитания. Монография может быть интересна педагогам и священникам, а также магистрантам и аспирантам светских и церковных вузов.

ISBN 978-5-87953-515-0

© Остапенко А.А., 2015 (1-е изд.), 2019
© Издательский дом «Народное образование», 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора	6
<i>Вводное эссе. Сообразность или сообразность?</i>	9
Вводная глава. Антиномизм христианской догматики, православного богословия и русской религиозной философии и педагогический принцип разумного баланса	11
<i>Эссе первое. От педагогики самости к педагогике спасения</i>	39
Глава первая. Почему педагогики бывают разными или Какова цель и стратегия православной педагогики	42
<i>Эссе второе. «Государство заботится о земном – церковь заботится о небесном»</i>	79
Глава вторая. Педагогический грех: виды и масштаб	82
<i>Эссе третье. Преодоление обыденности</i>	105
Глава третья. Антропологическая модель соотношения процессов развития, формирования и становления человека	109
<i>Эссе четвёртое. Пройдена ли точка невозврата?</i>	122
Глава четвёртая. Лестница полноты образования человека	125
<i>Эссе пятое. От χάρισμα до εὐχαριστία</i>	160
Глава пятая. Духовное и нравственное воспитание: в чём различие?	164
<i>Эссе шестое. А всё ли в мире относительно?</i>	170

Глава шестая. Храмовость и соборность как принципы организации школьного пространства и уклада	173
<i>Эссе седьмое. Из школы уходит подлинность, но... мы-то остаёмся!</i>	235
Глава седьмая. Причастность к вечности и ритмичность как принципы организации школьного времени	238
<i>Эссе восьмое. Упрямо штопать изрешечённую ткань добра...</i>	268
Глава восьмая. Оценка по справедливости	272
<i>Эссе девятое. Премия за хорошее нарушение правил дорожного движения</i>	302
Глава девятая. Глобализация, Китай, православие и вопросы национального воспитания (в соавторстве с Т.А. Хагуровым)	307
<i>Эссе десятое. Не пора ли сменить ориентацию на традиционную и осуществить импортозамещение в воспитании?</i>	319
Глава десятая. Можно ли создать православную дидактику? Историческая периодизация развития процесса обучения	325
<i>Эссе одиннадцатое. Затылок или «лицо другого человека?»</i>	339
Глава одиннадцатая. Как обеспечить полноту воспитания подростка	343
<i>Заключительное эссе. Воспитание утратой.</i>	380
Библиография	389

*Светлой памяти нашей дочери Марии,
человека двадцать первого века,
оставшегося в двадцатом*

ОТ АВТОРА

В этой книге под одну обложку собраны написанные мной в разные годы очерки и эссе по православной педагогике. В своём большинстве они были написаны по следам лекций по православной педагогике, прочитанных в последние пятнадцать лет в Екатеринодарской православной духовной семинарии, на Высших богословских курсах Московской православной духовной академии. Часть из них были прочитаны в Казанской и Томской духовных семинариях, в Свято-Тихоновском православном гуманитарном университете, на богословских курсах в Лимассольской митрополии Кипра, в Супрасльской академии Польской православной церкви. По мотивам этих очерков проводились семинары и встречи для прихожан, учителей и родителей в Екатеринодарской, Новороссийской, Ейской, Сочинской, Калининградской, Черняховской, Йошкар-Олинской, Ростовской, Урюпинской, Виленско-Литовской, Эстонской, Курской, Пензенской, Полтавской, Улан-Удэнской, Камчатской, Чукотской и Ташкентской, Архангельской, Сыктывкарской, Карагандинской, Корсунской епархиях Русской православной церкви. Большинство очерков были опубликованы в православных и светских педагогических журналах.

Эти очерки были бы невозможны без неспешных диалогов с доктором педагогических наук, архимандритом Георгием (Шестуном), кандидатом педагогических наук, игуменом Киприаном (Ященко), кандидатом богословия, архимандритом Платоном (Игумновым), кандидатом педагогических наук, протоиереем Алексием Касатиковым, доктором философских наук, мона-

хиней Александрой (Захарченко), кандидатом педагогических наук, протоиереем Константином Зелинским, кандидатом физико-математических наук, протоиереем Сергием Рыбаковым, кандидатом биологических наук, протоиереем Димитрием Моисеевым, протоиереем Сергием Коротких, доктором психологических наук, академиком РАО Валерией Сергеевной Мухиной, доктором психологических наук, членом-корреспондентом РАО Виктором Ивановичем Слободчиковым, доктором социологических наук Темыром Айтеевичем Хагуровым, доктором биологических наук Александром Эдуардовичем Шпаковым, доктором психологических наук Андреем Андреевичем Гостевым, кандидатом психологических наук Александром Владимировичем Шуваловым, кандидатом педагогических наук Ингой Владиленовной Корольковой.

Особые слова благодарности моему терпеливому научному (и не только научному) наставнику, доктору педагогических наук Вере Петровне Бедерхановой и моему бессменному редактору, кандидату философских наук Светлане Яковлевне Вишникиной, аккуратно «причесавшей» значительную часть текстов этой книги.

Отдельное спасибо моим дипломникам, магистрантам и аспирантам, чьи вопросы и размышления не позволяют расслабляться и поддерживают интеллектуальную форму.

А уж без любви и заботы моих домочадцев эта книга точно бы не состоялась.

Структуру книги в виде чередований глав-очерков и эссе подсказала Валерия Сергеевна Мухина, за что ей отдельная благодарность.

Подзаголовок первого издания книги был таков «Очерки православной педагогики». Полагаю, что такое название было опрометчивым и преждевременным, поэтому подзаголовок второго издания я сделал сдержаннее «Очерки православно ориентированной педагогики».

*Андрей Остапенко,
доктор педагогических наук*

*Краснодар,
ноябрь 2019*

Вводное эссе

СООБРАЗНОСТЬ ИЛИ соОБРАЗНОСТЬ?¹

В нашей педагогическом сообществе дискуссии о природосообразности, культуросообразности, человекообразности 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, человекообразности 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», «культуросооб-

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

разность», «человекосообразность» необходимо убрать первую часть и оставить лишь вторую, переставив ударение – «соОбразность». И исчезнут теоретические споры, ибо наступит простота сути.

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 антиноmicно «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

...ασυυχῶτως, ἀτρέπτως, ἀδιάρētως, ἀχωρίστως.¹
Из определения IV Вселенского Халкидонского Собора

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»². А.И. Осипов как и другие ведущие богословы в качестве вероучительного аргумента истинности христианства показывает, что существует «логическая невы выводимость христианских истин из иудейских, языче-



Нильс Бор

ских, философских и религиозных представлений»³. 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*

¹ (гр.) «... неслитно, неизменно, нераздельно, неразлучно».

² Осипов А.И. Истинность христианства. Лекция в МДАиС // CD Лекции профессора МДАиС Осипова А.И. Основное богословие. Вып. 1. М.: Студия «Духовное образование», 2002.

³ Там же.

и нетривиальные. Тривиальные (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»⁴. 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. Ожегов). Мы согласимся с тем, что «бездогматизм есть бессодержательность»⁵ 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

⁴ Кураев Андрей, диакон. Традиция. Обряд. Догмат. Апологетический очерк. М., Клин: Изд-во братства Св. Тихона, 1995. С. 134.

⁵ Глаголев С. Задачи русской богословской школы // Символ [Париж]. 1983. № 10. С. 238.

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 недостижимые и даже незамечаемые»⁶. «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»⁷. 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, высказанная 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 резко форму парадокса.

⁶ *Кураев Андрей*, диакон. Традиция. Обряд. Догмат. Апологетический очерк. М., Клин: Изд-во братства Св. Тихона, 1995. С. 117.

⁷ 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»⁸.

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



Владимир Николаевич Лосский

⁸ Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 122.

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»⁹.

Другой пример. Напомним, что IV Вселенский Собор, созданный 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»¹⁰. 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

⁹ Осипов А.И. Истинность христианства. Лекция в МДАиС // CD Лекции профессора МДАиС Осипова А.И. Основное богословие. Выпуск 1. М.: Студия «Духовное образование», 2002.

¹⁰ Поснов М.Э. История Христианской Церкви (до разделения Церквей 1054 г.). Брюссель: Жизнь с Богом, 1964. С. 419.

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 Нём и как Сам Господь Иисус Христос научил нас, и как предал нам символ отцов»¹¹. 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»¹².

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

¹¹ Цит. по: *Аверкий (Таушев), архиепископ*. Семь Вселенских Соборов. Jordanville, N.Y.: Holy Trinity Monastery, 1968. С. 69.

¹² *Св. Дионисий Ареопагит*. Божественные имена. Послание к Тимофею // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 30.

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»¹³. Или: «Для святого Григория Паламы <...> Божественная простота не могла обосновываться понятием простой сущности. Точка отправления его богословской мысли – Троица,



Священник Павел
Флоренский

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. Простота не

¹³ Лосский В.Н. Боговидение. М.: АСТ, 2003. С. 162.

означает единообразия или неразличимости; тогда христианство не было религией Пресвятой Троицы»¹⁴.

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»¹⁵. «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;

¹⁴ Там же. С. 169-170.

¹⁵ Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. М.: Правда, 1990. С. 147.

но это самоотрицание своё истина сочетает с утверждением. Для рассудка истина есть противоречие. <...> Каждое из противоречащих предложений содержится в суждении истины и потому наличность 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»¹⁶.

«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»¹⁷.

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

¹⁶ Там же.

¹⁷ Там же. С. 153.

предмет, источник бытия и смысла, воспринимается опытом»¹⁸.

«Единство во множестве называется идеей. Полюсы, являющие идею, будучи неразрывны, в то же время и взаимопротивоположны. Идея, единая в себе, является как сопряжённость антиномически лежащих полюсов, – как антиномия. Целое – в явлении своём – есть противоречие «да» и «нет». И, напротив, наличность 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, простое 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»¹⁹.



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 понимаемся над рассудочным пониманием, антиномии тем самым разрешаются — противоречия превращаются в объединение противоположностей – *coincidentia oppositorum* – и разрешение совершается в меру нашего подъёма. В

¹⁸ Флоренский П.А. Соч. в 4-х т. Т. 1. М.: Мысль, 1994. С. 40.

¹⁹ Флоренский П.А. Соч. в 4-х т. Т. 3 (1). М.: Мысль, 2000. С. 462.

этом и заключается настоящий ответ о разрешимости антиномий вообще и религиозных антиномий в особенности»²⁰. 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, куда мы стояли ниже»²¹. 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, сверхлогикой»²².

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*»²³.

Семён Людвигович Франк в книге «Непостижимое» обосновывал сложный принцип «антиномического монодуализма»: «<...> единственно адекватная онтологи-

²⁰ Трубецкой Е.Н. Свет Фаворский и преображение ума. По поводу книги свящ. П.А. Флоренского «Столп и утверждение истины» // Вопр. филос. 1989. № 12. С. 119.

²¹ Там же. С. 121.

²² 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.

²³ Хоружий С.С. Мирозерцание Флоренского // Начала. 1993. № 4. С. 100-101.

ческая 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»²⁴. 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 – единство раздельности и взаимопроникновения»²⁵. В фундаментальном труде «Духовные основы общества» С.Л. 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 противоре-

²⁴ Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990. С. 315.

²⁵ Там же. С. 403.

чащего» (*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»²⁶.



Протоиерей
Сергий Булгаков

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»²⁷. Мало того, в антиномии «возникает вопрос о возможности иного третьего пути, который, соединяя преимущества, был бы свободен от слабостей обоих»²⁸.

²⁶ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 291–292.

²⁷ Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. М.: Республика, 1994. С. 90.

²⁸ Булгаков С.Н. Проблема условного бессмертия. Из введения в эсхатологию // Путь [Париж]. 1937. № 52–55.

Подобные мысли мы обнаруживаем и у Н.А. Бердяева: «Религиозная жизнь по существу антиномична, она включает 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»²⁹.

Как же происходит соединение двух противоположностей, которые по своей сути равно доказуемы, что соответствует этимологии самого слова *ἀντινομία*, означающего противоречие двух одинаково законных положений³⁰? А дело в том, что антиномия по своей природе законно 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»³¹. 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

²⁹ Бердяев Н.А. Стилизованное православие // П.А. Флоренский: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1996. С. 276.

³⁰ Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. М.: Греко-римский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. С. 131.

³¹ Краткая философская энциклопедия. М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994. С. 23.

реальностью и ей адекватный синтез никогда не может быть рациональным, а, напротив, всегда трансрационален»³².

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»³³.

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»³⁴.

³² Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990. С. 313.

³³ Флоренский П.А. Соч. в 4-х т. Т.3 (2). М.: Мысль, 2000. С. 468.

³⁴ Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1984. С. 107.

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»³⁵.

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 философии, необходимо сохранять равновесие между двумя членами антиномии. <...> Антиномия возвышает ум над областью понятий, возводя его к конкретным данным Откровения»³⁶.



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, «витании», пульсации между ними**. Применим этот метод к педагогической реальности.

³⁵ Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Интуиция как самодостраивание // Вопросы философии. 1994. № 2. С. 122.

³⁶ Шестун Евгений, свящ. Православная педагогика. Самара: ЗАО «Самарский информационный концерн», 1998. С. 194.

Идея использовать антиномизм в педагогике принадлежит священнику и психологу протоиерею Борису Ничипорову³⁷. 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 уравновешивало существующие противоположности. Это и есть основной предмет философии образования»³⁸.

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»³⁹.

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

³⁷ Ничипоров Борис, свящ. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994. С. 152.

³⁸ Зязюн И.А. Філософія, освітні, стратегії і якості національної освіти // Педагогічна практика та філософія освіти. Матеріали Міжнародної конференції. Полтава: ПОПОПП, 1997. С. 4.

³⁹ Кленко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знань. Київ, Полтава, Харків: ПОПОПП, 1998. С. 108.

«единство разделения и слитности (взаимопроникновения)»⁴⁰.

Педагогические антиномии протоиерея Бориса Ничипорова.

Идея использовать антиномизм в педагогике принадлежит священнику и психологу протоиерею Борису Ничипорову⁴¹ (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»⁴², а «догматы Церкви представляются нашему рассудку антиномиями, тем неразрешимее, чем возвышеннее тайна, которую они выражают»⁴³. По мнению отца Бориса не только православное мировоззрение 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



Протоиерей
Борис Ничипоров

⁴⁰ Франк С.Л. Соч. М.: Правда, 1990. С. 314.

⁴¹ Ничипоров Борис, свящ. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994. С. 152.

⁴² Там же. С. 153.

⁴³ Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 122.

делает текст понятным и глубоким»⁴⁴. 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»⁴⁵. 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»⁴⁶. 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»⁴⁷. Далее он замечает, что «антиномийный прин-

⁴⁴ Ничипоров Борис, *прот.* Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 12.

⁴⁵ Из диалога Григория Померанца и Зинаиды Миркиной в программе Александра Гордона «Нищие духом» (Телеканал НТВ от 25 декабря 2001 года).

⁴⁶ Ничипоров Борис, *прот.* Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 13.

⁴⁷ Ничипоров Борис, *прот.* Антиномия праздничной стихии. Доклад на секции «Православная антропология и психология» Десятых

цип в раннем догматическом богословии был положен в основу и Халкидонского соборного решения (451 г.) о неслиянном и нераздельном единстве Божественного и человеческого во Христе»⁴⁸.

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»⁴⁹. В 1994 году в книге «Введение в православную психологию» о. Борис Ничипоров формулирует первые три педагогические антиномии⁵⁰. 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»⁵¹.

юбилейных Рождественских международных образовательных чтений. Москва, 30 января 2002 года.

⁴⁸ Там же.

⁴⁹ *Ничипоров Борис, прот.* Воспитывающая благодать // В начале пути... Опыт современной православной педагогики. Сборник бесед и выступлений. М.: Храм Трёх Святителей на Кулишках, 2002. С. 180.

⁵⁰ *Ничипоров Борис, свящ.* Введение в православную психологию. М.: Школа-пресс, 1994. С. 153-154.

⁵¹ Там же. С. 154.

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 разумный баланс замкнутости от мира и открытости к миру и людям в Боге»⁵².

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 серьёзно 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»⁵³. Если антиномия **свободы и послушания** была в 1994

⁵² Там же. С. 57.

⁵³ Ничипоров Борис, *прот.* Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. М.: Паломник, 2002. С. 164.

году лишь упомянута, то теперь она развита и прописана.

6. Антиномия **молчания и назидания** (или **недеяния и активности**). Учитель «должен и неустанно назидать»⁵⁴ 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»⁵⁵. 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»⁵⁶.

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 выдерживать самое разное испытание пути: славой и успехом, скорбями и гонениями, временем»⁵⁷. «Ошибки и их осмысление – основной капитал Братства»⁵⁸.

8. Антиномия **романтизма и реализма** (антиномия **духовника**) обуславливает руководящую роль взрослого, который, с одной стороны, должен быть

⁵⁴ Там же. С. 167.

⁵⁵ Там же.

⁵⁶ Ничипоров Б.В. Праздничная стихия: опыт интуитивного постижения // http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i_readings.php#2.

⁵⁷ Там же. С. 170.

⁵⁸ Там же. С. 172.

«наивным романтиком» и, с другой стороны, «жёстким прагматиком и администратором, мудрым стратегом и тактиком, реалистом»⁵⁹. Но при этом «настоящий педагог не просто верит, он твёрдо 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»⁶⁰.

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»⁶¹.

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»⁶², либо к избыточному рационализму, проявляющемуся в подозрительности, недоверии, подвержении сомнению всего. Разумность сочетания мистического и рационального всегда «предохра-

⁵⁹ Там же. С. 173

⁶⁰ Ничипоров Борис, *прот.* Принципы христианской педагогики и нравственное воспитание русских детей // Вестник духовного просвещения. 1994. № 1 (<http://synerg.narod.ru/Bornich.htm>).

⁶¹ Там же.

⁶² Там же.

няла людей от психических расстройств, от состояний одержания и прелести, прельщения, погружения в мир, которого нет»⁶³.

Для ясности понимания и соотношения понятий антиномии 8-11 сведём в таблицу 1.

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»⁶⁴. «У каждого из нас есть свой опыт пережива-

⁶³ Там же.

⁶⁴ Ничипоров Борис, *прот.*. 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 //

ния 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 сдерживающая, 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»⁶⁵. «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

http://novaya.korcheva.ru/index.php?cc=news&cp=03-05-07_doklad_v_rige.

⁶⁵ Ничипоров Б.В. Праздничная стихия: опыт интуитивного постижения // http://novaya.korcheva.ru/nk/book/i_readings.php#2

свободная, играющая стихия самых разных сил, с одной стороны, и сдерживающее, оформляющее начало, с другой»⁶⁶. 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»⁶⁷.

Сведём провозглашённые педагогические принципы-антиномии в таблицу 2 (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

⁶⁶ Ничипоров Борис, *прот.* Антиномия праздничной стихии. Доклад на секции «Православная антропология и психология» X юбилейных Рождественских международных образовательных чтений. Москва, 30 января 2002 года.

⁶⁷ Ничипоров Борис, *прот.* Внешкольное образование должна взять на себя церковь. Беседовал Леонид Виноградов // Православие.ru. <https://pravoslavie.ru/guest/nichiporov.htm>.

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 эта 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 огром-

ный». Тогда спросивший уточнил: «Так же точно и человек?» «Я думаю, да», – ответил отец Борис⁶⁸.

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»⁶⁹.

⁶⁸ Там же.

⁶⁹ *Ничипоров Борис, прот.* Моё педагогическое кредо // Тверские ведомости. 2004. № 2, 9-15 января (<http://www.tvved.nm.ru/04-2/d11.htm>).

Эссе первое

ОТ ПЕДАГОГИКИ САМОСТИ К ПЕДАГОГИКЕ СПАСЕНИЯ¹

Мода на либерализм и индивидуализм в обществе проходит. Проходит она и в педагогике. Педагогика *самоактуализации, самореализации, саморазвития* и прочей *самости* привела к такому индивидуализму, который никогда никому не снился. Педагогика самости удобрила почву для процветания гордыни и тщеславия. Целевая установка на взращивание конкурентоспособного успешного лидера принесла свои плоды. Успех достигается любой ценой: ради успеха теряется стыд, во имя успеха торжествует ложь, цель успеха оправдывает любые средства. Результаты педагогики самости теперь очевидны. Романтика гуманизма сменилась прагматизмом рыночности. Стремление к педагогике свободы вылилось в педагогику потребительства.

Маятник, который когда-то качнулся из педагогики коллективизма к педагогике индивидуализма, похоже, остановился в готовности обратного движения. Все вначале радовались свободе, потом ужаснулись её последствиям.

Свободная самореализация индивидуальности разделила всех на **свободных конкурентоспособных лидеров** (прячущихся от остальных за бетонными заборами вилл или за стенками бронированных яхт), **свободных творцов и художников** (избавившихся от нравственных пут и нормативов, совокупляющихся в зоомузеях и пляшущих на амвонах) и **свободных квалифи-**

¹ Публикуется по: *Остапенко А.* От педагогики самости к педагогике спасения // Воспитательная работа в школе. 2012. № 8. С. 5-6.

цированных потребителей (свободно «хавающий» чипсы и гамбургеры «пипл»). И стало ясно, что наступил ад свободы и самости. И «восстанут дети на родителей» (Матф.10:21) и превратят всё в потребительский рай, который назовут то ли «Содом-2», то ли «Дурдом-2». Поколение «взявших от жизни всё» выросло, и все мы увидели его лицо.

Педагогика самости скоро исчерпала себя. Начавшись под бодрыми знамёнами гуманизма, она заканчивается под унылыми рекламными щитами рыночности, потребительства и индивидуализма. Да это и не мудрено, если «я» становится главнее, чем «мы».

Сегодня приходит время создавать системную педагогику **со-вместности** и **со-единённости** (**съ-единённости**). И делать это уже начали: рано ушедший протоиерей Борис Ничипоров, создавая педагогику братства; профессор В.И. Слободчиков, развивая педагогику со-бытийности; протоиерей Константин Зелинский, провозгласивший педагогику со-Образности.

В отличие от педагогики самости, где большинство ключевых терминов начинались с префикса *само-* (*self-*), основные термины педагогики совместности и со-единённости должны, очевидно, начинаться с префикса *со-*, *с-* (*соп-*, *σύν-*). Эта удивительная приставка и предлог обладает внутренним антиномизмом единства множественности. Она соединяет множественность в единство. Она обеспечивает смысловую полноту без крайностей коллективизма и индивидуализма. Она собирает части в целостную полноту. Она **соборна**.

И главнейший принцип такой педагогики – **принцип спасения (съ-пасение)**.

Большинство этимологических словарей славянских языков указывают на то, что это слово «образовалось в христианский период с помощью префикса *съ-* от глагола *пасту* («беречь, пасти»)². О.Н. Трубачёв указывает «на факт существования в славянском [языке] особой глагольной основы **pas-* (*pasti* «охранять, спасать», «пасти») и особых именных производных со значением деятеля от последней (*съpasъ*, *pastuxъ*, *pastyrъ*)»³. С одной стороны, Спас (ст.-сл. Съпасъ) — это эпитет, присваиваемый Иисусу Христу, или по сути одно из имён Христа. С другой стороны, спасать — это «смотреть и *вместе* (курсив мой. — **А.О.**) беречь»⁴, совместно охранять, совместно стеречь. Таким образом, суть педагогического **принципа спасения** в приведении каждого человека ко Христу и в совместном бережении (пасении) его от уклонения от этого пути.

Другими главными принципами этой новой (новой ли?) педагогики будут: принцип **со-работничества** (**со-ратничества**, **со-ревнования**, **со-трудничества**, **Σύνεργία**), принцип **со-вершентва** (**со-вершенствования**, **с-вершения**), принцип **со-зидания**, принцип **со-вестливости**, принцип **со-средоточенности**, принцип **со-дружества**...

И такую **со-Образную, соборную, со-бытийную** педагогику **со-вместности** нам предстоит **создать**.

² Етимологічний словник української мови. У 7 т. / Укладач Р.В. Болдирєв та ін. Т. 5. Р-Т. К.: Наукова думка, 2006. С. 366.

³ Трубачёв О.Н. Труды по этимологии. Слово. История. Культура. Т. 2. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 71.

⁴ Шимкевич Ф. Корнеслов русского языка. Ч. 2. СПб: Императорская Академия наук, 1842. С. 11.

Глава первая
ПОЧЕМУ ПЕДАГОГИКИ БЫВАЮТ РАЗНЫМИ
ИЛИ
КАКОВА ЦЕЛЬ И СТРАТЕГИЯ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Когда коллеги-преподаватели светских вузов меня спрашивают о том, какую дисциплину я преподаю в духовной семинарии, то я отвечаю, что есть такой предмет «Православная педагогика». Некоторые недоумённо пытаются выяснить, чем же православная педагогика отличается от просто педагогики, дескать, ведь никому же в голову не придёт преподавать православную физику или православную химию. Обычно в таком случае я рассказываю историю о том, как мы с моим аспирантом-священником при помощи поисковых систем пытались в электронных версиях вузовских учебников педагогики и психологии найти слова «стыд» и «совесть». Что я вам скажу! *В современных светских учебниках педагогики и психологии ни стыда, ни совести!* А также ни чести, ни достоинства, ни долга. Точно так же, как они умалчивают о грехе, пороке и прочих нравственных искажениях человеческой души, о которой, кстати, тоже не упоминают. И это первое отличие «простой», «научной», светской вузовской педагогики.

Кстати, преподавание физики в светской и православной школах тоже будет несколько отличаться. В светской школе на уроке я скажу, что «закон всемирного тяготения был открыт Ньюто**н**ом», а в православной акцентирую на том, что «закон был открыт Ньюто**н**у», поскольку яблоки падали задолго до рождения Ньютона, а, стало быть, и не он вовсе его автор.

Но вернёмся к педагогике. Педагогики бывают разные, также как разными бывают геометрии. Хорошо известно, что гиперболическая геометрия Лобачевского и эллиптическая геометрия Римана принципиально отличаются от элементарной геометрии Евклида. И это различие кроется, в первую очередь, в разных аксиоматических основаниях разных геометрий. Разные аксиомы порождают разные геометрии. Напомню, что аксиома – это утверждение, не требующее доказательств ввиду его **очевидности**. У Евклида, Лобачевского и Римана по-разному **видели очи**, их *разные очевидности породили разные геометрии*.

Арифметики тоже могут быть разными. Мы привыкли к десятичной системе счисления с целочисленным основанием 10. Предполагается, что основание 10 связано с количеством пальцев на руках у человека. Было бы у нас на руках по шесть пальцев, видимо, удобнее было бы считать дюжинами, а к десяти привычным цифрам добавить ещё парочку. Вот и арифметики могли и могут быть разными.

Что же составляет аксиоматику педагогики? Очевидно, что педагогика – наука (а может искусство?) человековедческая, антропологическая. А значит и аксиоматика лежит в области антропологии.

Разные идеологии, несхожие мировоззрения принципиально по-разному отвечают на вопрос «Что (или кто) есть человек?» А для разных мировоззренческих позиций антропологическая аксиоматика психологии и педагогики очевидно будет разной. А значит, нет и никогда не было единой педагогики и единой психологии, а всегда были и есть разные педагогики и разные психологии.

1.1. Антропологическая аксиоматика педагогики

Образовательные цели, образовательные средства и образовательная политика принципиально зависят от доминирующего в обществе мировоззрения, от довлеющей идеологии. Разные идеологии, несхожие мировоззрения принципиально по-разному отвечают на вопрос «Что есть человек?» Поскольку психологическая и педагогическая науки по своей сути науки человековедческие, то аксиоматика этих наук неизбежно находится в области антропологической. А для разных мировоззренческих позиций антропологическая аксиоматика психологии и педагогики будет разной. А значит, нет и никогда не было единой педагогики и единой психологии, а всегда были и есть разные педагогики и психологии.

Выстраивание зданий психолого-педагогической науки и образовательной практики зависит от следующих аксиоматических оснований:

а) *аксиомы об изначальной природе человека* вообще и *ребёнка* в частности;

б) *аксиомы образовательного идеала человека* как предполагаемого результата (а, стало быть, цели);

в) *аксиомы о норме человеческих отношений* (социальном идеале).

Аксиома об изначальной природе человека (A₁) определяет педагогическую тактику. Если человек – это **tabula rasa** (как у Аристотеля, Джона Локка и марксистов), то уместна тактика **формирования**. Если человек – это **поврежденный Образ Бога**, то целесообразна тактика **восстановления повреждённости**. Ес-

ли человек – это **скверное, неудачное творение** (как у гностиков и их последователей), то его надо **сдерживать** ежовыми рукавицами юридизма. А, согласитесь, что это разные тактики и разные педагогики. И именно *аксиома об изначальной природе человека как антропологическая данность* определяет психолого-педагогическую тактику воспитания человека. Если педагог или родитель аксиоматически верят в то, что ребёнок – это чистый лист или необработанный кусок глины, они его лепят. Если верят, что тот дикий зверёныш – они его дрессируют. А если верят в то, что ребёнок – это сверхсложный компьютер, они его программируют.

Аксиома образовательного идеала (A_2) человека определяет вектор и конечную цель педагогической стратегии. Если первая аксиома определяет, **как** создавать (или формировать, или удерживать) человека, то вторая – **куда**, в какую сторону должно быть направлено это **как**. Обе эти аксиоматики (**как?** и **куда?**) определяют цели образования для разных мировоззренческих позиций. Или, по сути, они определяют *антропологическую норму* или *антропологический идеал* и оптимальный путь к ним. Так, советская педагогика пыталась из «чистого листа» сформировать всесторонне развитого человека, гармонично «сочетающего высокую идейность, трудолюбие, организованность, духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство»¹. Либерально-гуманистическая постсоветская педагогика пыталась создавать условия для

¹ Федосеев П.Н. и др. Научный коммунизм. Учебник для вузов. 5-е изд. М.: Политиздат, 1982. С. 396.

выращивания «самореализованной индивидуальности», «*self-made-man*» – человека, создавшего себя самостоятельно. Одни, правда, видели эту индивидуальность в образе «конкурентоспособного успешного лидера», другие – в образе «квалифицированного разумного потребителя» (А.А. Фурсенко), видимо, проигравшего конкуренцию.

Третья **аксиома** (А₃) определяет **социальный идеал** или **образ нормальности человеческих отношений**. В разных обществах этот образ социальной нормальности неодинаков, спектр этого образа широк: от любви и доверия через толерантность и лояльность к ненависти, презрению и надзору.

Теперь, когда все необходимые основания для построения графической схемы заданы, можно приступить к непростой аналитике, балансируя на стыке психологии, педагогики, богословия и социальных наук. Надеемся, что это у нас получится.

При этом мы даём себе отчёт в том, что эта аналитика неизбежно будет упрощать и схематизировать многомерную антропологическую и социальную реальность. Мы идём на это сознательно, чтобы выкристаллизовать антропологические крайности, на основании которых будет проще анализировать многомерную социальную и образовательную реальности.

Начнём с первой аксиомы, определяющей *антропологическую данность*. Мировоззренческие вариации этой аксиомы зададут мировоззренческие осевекторы. Их четыре. Представим логико-смысловую модель (рис. 1.1), которая поможет нам выстроить всю

логику рассуждений. Дальнейший текст будет выстроен в виде мысленной «экскурсии» по предложенной «карте» педагогической антропологии.

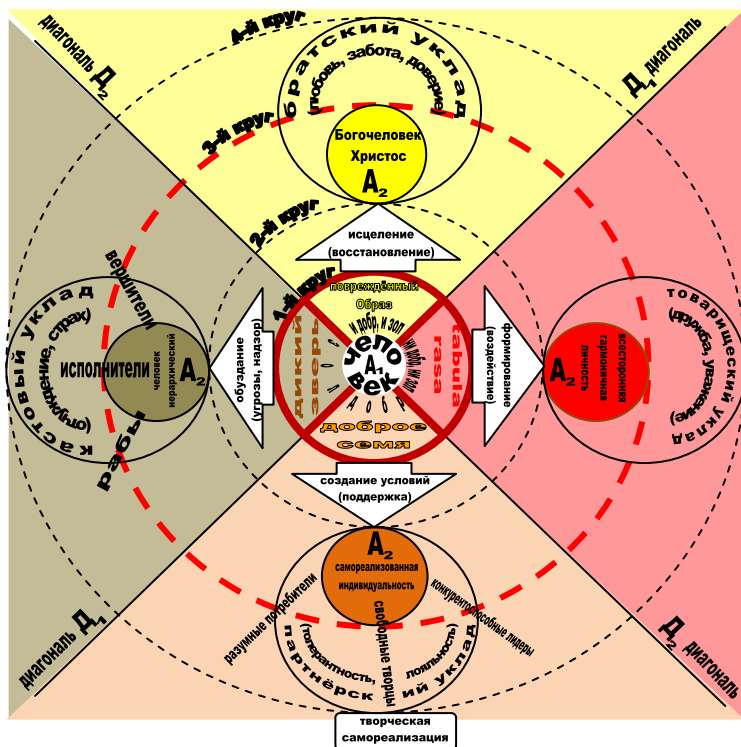


Рис. 1.1

Координатная логико-смысловая модель «Антропологическая аксиоматика образовательной реальности»

1.2. Круг первый (антропологическая данность, А₁) и второй (векторы воспитательных тактик)

В зависимости от того, какой мы видим изначально природу человека вообще (и ребёнка в частности), в зависимости от того, как мы отвечаем на вопрос «Какова природа человека?», мы становимся представителями того или иного мировоззрения. А формально крайних ответов на этот вопрос четыре:

- человек ни добр, ни зол;
- человек добр;
- человек и добр, и зол;
- человек зол.

Эти четыре ответа задают четыре взаимоисключающих мировоззренческих вектора, обуславливающих стратегическую установку воспитания.

Если человек ни добр, ни зол, ни хорош, ни плох, его надо **формировать**.

Если человек только добр и хорош, то в нём надо всячески **поддерживать** это доброе и хорошее.

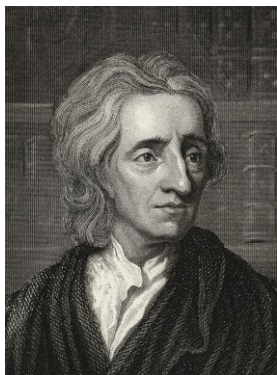
Если человек и добр, и зол, и хорош, и плох, в нём злое и плохое как повреждённость необходимо **восстанавливать** до доброго и хорошего.

Если человек только зол и плох, то в нём надо **сдерживать** и обуздывать это злое и плохое.

Формировать, поддерживать, восстанавливать, сдерживать – согласитесь, что это взаимосключающие, разнонаправленные, разновекторные педагогические тактики. И каждая из этих тактик принадлежит определённому типу мировоззрения. Найдём для каждого вида *антропологической данности* свою базовую ме-

тафору² и впишем её в первый круг нашей графической схемы (рис. 1).

Первая базовая метафора (правый сектор первого круга) очевидна и известна. Если человек *ни добр, ни*



Джон Локк

зол, то он «**tabula rasa**», «чистый лист», «чистая доска». Этот фразеологизм впервые использовал Аристотель для обозначения ребёнка, появляющегося на свет с «чистым» сознанием. Позже, в XVII веке, в том же смысле, начиная с «Опыта о человеческом разуме» (1690) Джона Локка, эту метафору начали употреблять в педагогике. В XX веке она стала базовой для всей советской педагогики, ко-

торая практически воплотила её массовой практике *педагогике формирования*, базовое средство которой – *педагогическое воздействие*. **Если человек – это *tabula rasa*, то его надо формировать через педагогическое воздействие.**

Вторая базовая метафора (нижний сектор первого круга), видимо, должна олицетворять гуманистическую педагогику. Если человек изначально *добр и хорош*, то главное – его не испортить. Базовая метафора – «**доброе семя**». Чтобы из «добротого» человеческого се-

² Вслед за С.Е. Кургиняном под поиском базовой метафоры мы понимаем «важный этап любой исследовательской работы. <...> Затем надо развить метафору, превратить её в концепцию, построить теорию, создать модели и получить искомое» (Кургинян С.Е. Кризис и другие // Завтра. 2009. № 38).

мени вырос «добрый плод» для него необходимо *создать благоприятные условия*. А если из него вырос моральный урод, то он в этом не виноват. Это глупый взрослый создал неправильные уродующие условия. 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 лечебницы, и учительницы»³. В конце XX века тактику гуманистической педагогики чётко сформулировал О.С. Газман, назвав её *педагогикой поддержки*, понимая под этим «деятельность, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем»⁴. **Если человек – это доброе семя, то для него надо создавать благоприятные условия через педагогическую поддержку.**



Григорий Саввич
Сковорода

Третья базовая метафора (левый сектор первого круга) связана с гностическим и неогностическим ми-

³ Сковорода Г.С. Соч. в двух томах. Т. 2. М.: Мысль, 1973. С. 114.

⁴ Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Вып.3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 60.

ровоззрением, признающим человека (да и всё мироздание) неудачным творением Демиурга. Человек это необузданный **«дикий зверь»**. Он зол и плох, поэтому необходимо *обуздать* эту дикую и скверную человеческую природу. «Изначальное звериное, заложенное в человеке, не может быть изменено воспитанием, проявление злой природы человека может быть лишь предотвращено строгими законами, системой наказаний и поощрений» (Хань Фэй «Хань Фэй-цзы», III в. до Р.Х.). Эта антропологическая установка, естественная для дохристианских восточных мировоззрений от Китая до Ближнего Востока и гностицизма и манихейства первых веков, стала впоследствии неотъемлемой частью и европейской интеллектуальной культуры, хотя и доминировала она по преимуществу в тайных обществах. В западной педагогике XIX века эта установка проявилась в учении Иоганна Гербарта о «дикой резвости» ребёнка и в его требовании «сокрушить дикую волю ребёнка». Для этого предлагались простые средства – угрозы и надзор. **Если человек – это дикий зверь, то его надо обуздать через угрозы и педагогический надзор.**



Иоганн Гербарт

Четвёртая базовая метафора (верхний сектор первого круга) у разных людей может ассоциироваться с разными мировидениями, но для нашей культурной матрицы она, безусловно, связана с православным христианским мировоззрением. В человеке есть *и доброе, и*

злое, и хорошее, и плохое, потому что он несёт в себе повреждённый грехопадением Образ Бога. **«Повреждённый Образ Божий»** требует исцеления и восстановления. Суть этой образовательной тактики заключается в том, что любой человек несёт в себе Образ Божий и имеет повреждённую грехом человеческую природу. В нём от рождения есть и доброе (чистое, светлое) как отражение Образа Божия, и злое (греховное, тёмное) как следствие повреждённости человеческой природы. И тогда вся образовательная тактика 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»⁵. **Если человек – это повреждённый Образ Божий, то его надо исцелять через педагогическое восстановление.**

Таблица 1.1

Первый круг		Второй круг	
Антропологическая данность	Базовая метафора	Педагогическая тактика	Педагогические средства
Человек ни добр, ни зол	tabula rasa	формирование	воздействие
Человек добр	доброе семя	создание условий	поддержка
Человек зол	дикий зверь	обуздание	угрозы, надзор
Человек и добр, и зол	повреждённый Образ Божий	исцеление	восстановление

⁵ Осипов А.И. Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001. С. 206.

Первый промежуточный вывод состоит в том, что *антропологическая данность* как аксиома о первичной природе человека *диктует педагогическую тактику и средства*. И в их крайнем проявлении существуют четыре взаимоисключающие тактики педагогики.

1.3. Круг третий (антропологический идеал или антропологическая норма, A_2) и четвёртый (уклад)

Если первая аксиоматика (A_1 , первый круг) определяет вектор и средства реализации педагогической тактики (второй круг), то вторая аксиоматика (A_2 , третий круг) отвечает на вопрос «А каким должен стать человек?». Путь от A_1 к A_2 есть процесс *становления* (был один – *стал* другой, был A_1 – *стал* A_2 , вернее, должен *стать*). И разные мировоззрения отвечают на этот вопрос по-разному. Опять-таки рассмотрим четыре крайности антропологического идеала. Тем более что фактически все они были актуальны и доминировали в нашем Отечестве в разные эпохи. Ещё раз обращаем внимание читателя на то, что в этой части текста мы сознательно анализируем и выделяем крайности, понимая, что социальная и мировоззренческая реальности значительно более многомерны и многообразны.

Но ведь кроме понимания аксиоматики антропологического идеала – того, каким должен стать конкретный ребёнок, конкретный человек – любому педагогу (да и просто родителю) важно, чтобы у его воспитанника сложились *нормальные человеческие отношения*

(а это и есть понимание уклада) с окружающими. Беда социальной и педагогической науки в том, что у людей с *разными* мировоззренческими установками (с разной аксиоматикой) *разное* понимание и представление о нормальности человеческих отношений. В четвёртом круге нашей схемы представлены опять-таки не все, а лишь крайние типы уклада как «установившегося порядка, сложившегося устройства (общественной жизни, быта)»⁶. Применительно к педагогической реальности мы вслед за В.И. Слободчиковым под укладом школы понимаем «стилистику совместной жизни и деятельности взрослых и детей в границах конкретного образовательного пространства»⁷. Подробное описание типов школьных укладов нами было сделано ранее⁸, поэтому в этой работе мы ограничимся лишь их упоминанием.

Первый вариант (правый сектор третьего круга): *«кто был никем, тот станет всем»*. Наиболее полно это отражено, как мы уже говорили, в советской педагогике. Ещё не забыт советский идеал человека – **«всесторонне развитая гармоничная личность** – будущий строитель коммунизма». Большая советская энциклопедия определяет, что **коммунистическое воспитание** – это «планомерное, целеустремлённое и систематическое формирование всесторонне и гармонич-

⁶ Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952. С. 767.

⁷ Слободчиков В.И. Антропологический подход в современном образовании // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского [Тирасполь]. 2003. №1. С. 72.

⁸ Остапенко А. Уклад школы: педагогический анализ. Из чего складывается школьная воспитательная среда. М.: Чистые пруды, 2010. 32 с.

но развитой личности в процессе построения социализма и коммунизма». Мы не превозносим этот советский антропологический идеал. Ещё памятны студенческие семинары по научному коммунизму и тупиковые для преподавателя вопросы: «А что будет после коммунизма?», «Сколько должно быть сторон у всесторонне развитой личности, чтобы они были ВСЕ?» Ранние советские учебники писали, что всесторонность гарантируют пять видов воспитания: *физическое, нравственное, умственное, трудовое и эстетическое*. Часто (но не всегда) добавляли *атеистическое*. Позднее начали добавлять: экологическое, экономическое, патриотическое, политическое, правовое, etc... и захлебнулись в множественности и абстрактности. Но ведь тогда ИДЕАЛ, пусть абстрактный, всё же БЫЛ. Его абстрактность уточняли и конкретизировали примеры советского героизма и подвижничества: «будь трудолюбивым как Стаханов», «будь храбрым как Гагарин», «будь умным как Королёв», «будь жертвенным как генерал Карбышев», «будь преданным Отечеству как Павел Корчагин», «бегай как Борзов», «прыгай как Бубка», etc. И если все эти образы, говорили нам, собрать воедино в одном человеке, то это и будет ***всесторонне развитая гармоничная личность***. Из «tabula rasa» следует тактика «формировать», а вот кого формировать – это следует из советского антропологического идеала. Антропологическая данность (А₁) и идеал (А₂) обуславливают цель советского образования – ***формирование всесторонне развитой гармоничной личности***.

Советский тип образования сформировал коллективистский ***товарищеский тип*** уклада, базирующийся

на дружбе и уважении как социальных нормативах. В нём чаще всего присутствует *внешний регулятор* отношений в виде некоего *общественного регламента*.

Второй вариант (нижний сектор третьего круга): *«self-made-man»* – человек, создавший себя сам. Прошла четверть века и наши подростки уже не знают, кто такие Стаханов и Корчагин. Их не тянет быть космонавтами или физиками. Они все поголовно идут в менеджеры, экономисты и юристы. Они хотят быть олигархами, моделями, звёздами сцены или подиума и неотразимыми телеведущими. А почти все учебники педагогики и психологии твердят о *самоактуализации* и *самореализации* как главных целях человека.

На смену советской педагогике пришла педагогика гуманистическая. Гуманистическая педагогика – это педагогика, в которой много понятий, начинающихся на *«само-»*: *самоактуализация*, *самореализация*, *самоопределение*, *саморазвитие*, *самодетельность* и пр. «Смысл гуманизации образования – это конструктивное *самоизменение* людей»⁹ (курсив наш. – А.О.). В постсоветские времена такая педагогическая тактика связана, в первую очередь, с именем уже упоминаемого нами 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,

⁹ Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995. С. 146.

жизненному выбору»¹⁰, «определение себя как ответственной и свободной единицы человечества – это главная цель образования человека XXI века»¹¹. 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»¹².

Таким образом, *образовательной целью общества 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»¹³. В своё время эта тактика была закреплена официально в п. 1.2 одобренной распоряжением Правительства РФ № 1756-р от 29 декабря 2001 года «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

И всё бы ничего, да со временем гуманисты загрустили в одиночестве, ибо в очередной раз «получилось, как всегда» – «подмена гуманизма индивидуализмом в

¹⁰ 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.

¹¹ 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. 27.

¹² Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

¹³ 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.

духе протестантской идеологии произошла довольно быстро. <...> Гуманизм реализовался как индивидуализм и тем самым стал своей противоположностью»¹⁴. Из уст первых лиц государства мы слышим о необходимости *воспитывать конкурентоспособных успешных и эффективных лидеров*. Гуманизм сменился требованием эффективности и конкурентности. А идея конкурентности предполагает, что одни в этой конкурентной борьбе победят, а другие-то – нет. Антропологический идеал ***самореализованной индивидуальности*** неизбежно дифференцируется как минимум на три варианта – *конкурентоспособные лидеры, свободные творцы и разумные потребители*. Одни себя реализуют в управлении и бизнесе, другие – в творчестве, третьи – в комфорте и потреблении.

Конкурентность и эффективность требуют таких социальных норм отношений между людьми как *толерантность и лояльность*. Это формирует ***партнёрский тип*** уклада, в котором присутствует *внешний регулятор* отношений в виде некоего *общественного договора*.

Третий вариант (левый сектор третьего круга): *«пацачи, чатлане и жители планеты Альфа»¹⁵ – многоэтажное человечество*. Если изначальная гностическая установка Древнего Востока оправдывает антропологическое неравенство как творение злого Демиур-

¹⁴ Кимберг А.Н. Одиночество гуманистов // В поисках гуманистической реальности / Под ред. В.П. Бедерхановой. Краснодар: КубГУ, 2007. С.90.

¹⁵ Габриадзе Р. Данелия Г. Кин-дза-дза. Сценарий фантастической трагикомедии о двух землянах, попадающих на далёкую планету с забавным названием «Плюк» в галактике «Кин-дза-дза». М., 1984.

га, то она «неизбежно будет воспроизводить фашизм и антигуманизм в целом»¹⁶. И в истории человечества мы это видели неоднократно. «Для гностиков Творение пропитано злом, наполняющим каждую пору этой омерзительной выдумки Демиурга. И любое совершенствование Творения (то есть развитие) есть совершенствование зла. А значит, и само развитие есть зло. Чем больше развивается Творение, говорит гностик, тем дальше оно уходит от примордиальной точки, то есть ухудшается»¹⁷. И если древний гностицизм предполагал изначальное антропологическое неравенство (хилики, психики и пневматики), то для современного неогностицизма неравенство станет следствием конкурентной селекции (вершители, творцы, потребители). Древний гностицизм отличается от неогностицизма тем, что многоэтажность (иерархичность) человечества в одном случае *изначально обусловлена* злым творением, а в другом *порождена* конкурентностью, которая вначале допускает наличие социальных лифтов, а затем их постепенно ликвидирует. Не надо далеко ходить за примерами, чтобы в этом убедиться. Уже сегодня очевидно, что массовая школа (в недалёком будущем с ограниченным числом бесплатных предметов) предназначена для массовых *потребителей* образовательных услуг. Продвинутое гимназии и лицеи осуществляют свою особенную селекцию. А закрытые пансионы обеспечивают элитное образование для детей избранных. Или эти дети получают его за пределами страны – видимо, «на планете Альфа».

¹⁶ Кургуниан С.Е. Исаев и Иаков. Судьба развития в России и мире. Т. 2. М.: МОФ ЭТЦ, 2009. С. 406.

¹⁷ Там же. С. 408.

Но в обоих случаях (и в древнем, и в современном гностицизме) присутствует жёсткая антропологическая иерархия, где «каждый сверчок должен знать свой шесток». **Человек иерархический**, знающий своё место – вот антропологический идеал гностиков¹⁸ и их современных последователей. И становится очевидным, что сегодня мы дрейфуем (а может Харон рулит) к этому многоэтажному берегу. И если древний гностицизм порождает **кастовый тип уклада**, то неогностицизм порождает неокастовое общество.

Четвёртый вариант (верхний сектор третьего круга): «Богочеловек». Православные нисколько не возражают против советского идеала «*всесторонней гармоничной личности*». Они лишь уточняют: «У вас этот идеал был абстрактен, а у нас он предельно конкретен. Это *Христос*». Оказывается, что у них ещё и «методичка» имеется – денёк-другой поживи поевангельски и увидишь, что потихонечку приближаешься к этому Образу. Но мы-то осознаём, что *нам* до *Христа* как до Иерусалима ползком. Между *нами* (A₁) и *Христом* (A₂) огромное расстояние, пропасть, которую в один прыжок преодолеть невозможно даже при огромной концентрации сил. И мы жалобно скулим: «Нам бы чего попроще. Нам бы чего поближе. Нам бы лесенку со ступенечками, чтобы не сразу, а постепенно карабкаться к этому высокому Образу». «Пожалуйста», – отвечают эти православные и показывают нам разные образы святости: «будь таким умным, как *равноапостольные Кирилл и Мефодий*», «будь жертвенным как *мученики Георгий Победоносец или мученицы Вера, На-*

¹⁸ Чёртон Т. Гностическая философия. От древней Персии до наших дней. М.: РИПОЛ классик, 2008. 464 с.

дежда и Любовь», «будь преданным Отечеству как *благочерные* князь Александр Невский и Димитрий Донской», «служи вере как *преподобные* Сергей Радонежский и Серафим Саровский», etc. И дают нам эту Лестницу восхождения к главному Образу через конкретные ступени-образы, подробно описанные в житиях святых. Но предупреждают, что путь по этой Лестнице сложен и тернист, что найдутся те, которые будут сдёргивать вам с этих ступеней. И сдёргивать тем сильнее, чем увереннее вы по ним будете идти.

Христос как Богочеловек – антропологический идеал православной педагогики. Христос со-природен нам как человек. Но Он – Человек, обладающий Божественной Полнотой. И цель этой педагогики – это восстановить, исцелить человека до уровня Этой Полноты, а пути для этого могут быть различными: через мученичество (самый короткий), через учёность, через служение Отечеству, через милосердие, через аскезу, etc.

Основой общественной нормы христианство провозглашает **соборный тип** уклада, базирующийся на *свободе, органичности, согласии, благодати и любви*. Такая сумма атрибутов выводится из формулы-определения А.С. Хомякова, согласно которой Соборное Единство есть «единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви»¹⁹.

Беда нашей педагогики в том, что без малого век назад были вычеркнуты образы христианской святости, а за прошедшую четверть века вычёркиваются образы советского героизма и подвижничества. А взамен

¹⁹ Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867. С. 101.

перед носом подростка подвешивается образ-«идеал» какого-нибудь конкурентоспособного успешного лидера-кумира как недостижимая педагогическая «морковка».

Сведём в таблицу 1.2 всё сказанное о третьем круге нашей схемы. В таблице 1.2 видна принципиальная разница и сходство разных мировоззренческих позиций в отношении антропологического идеала (нормы). Для правого (советского) и верхнего (православного) мировоззренческих секторов антропологический идеал (первая колонка таблицы 2) *дифференцируется на этапе пути* (дробление ячейки таблицы слева) – к идеалу можно *разными путями*, но сам идеал *един*. Для нижнего (либерального) и левого (гностического) *сам антропологический идеал дифференцируется* (дробление ячейки таблицы справа) и образует «многоэтажное человечество».

Указанное ветвление антропологических идеалов подтверждает мысль о том, что в действительности социальная реальность значительно более мозаична, а предложенная нами схема указывает лишь крайности, пряча многообразие полутонов. Но для раскрытия полутонов (которое мы осуществим ниже) мы сознательно оголяем мировоззренческие крайности, чтобы придать стройность дальнейшему рассуждению.

Таблица 1.2

Третий круг		Четвёртый круг	
Антропологический идеал (норма)	Базовая метафора	Тип со- циально- го уклада	Соци- альная норма отно- шений
умный нравствен- ный трудолюби- вый красивый сильный, здоровый и т.д. всесторонняя гармоничная личность	«кто был ником, тот ста- нет <i>всем</i> »	товари- щеский	дружба, уваже- ние
самореализо- ванная инди- видуальность конкуренто- способные лидеры свободные творцы разумные по- требители	«self- made- man»	партнёр- ский	толе- рант- ность, лояль- ность
человек ие- рархический вершители исполнители рабы	«много- этажное человече- ство»	кастовый	отчуж- дение, страх
равнопо- стоятельный благовер- ный преподоб- ный мученик и т.д. Богочеловек Христос		собор- ный	любовь, забота, доверие

Не нарисовав этот каркас, мы не сможем понять всю целостную мозаику, ибо «всё смешается в доме Облонских» и отдельные кусочки этой антропологической смальты не займут своё точное место в системе целого. Нужен абрис. И мы продолжим его мысленно рисовать, опираясь на созданный графический образ.

Но для завершения образного ряда добавим каждой мировоззренческой крайности нашей схемы наиболее соответствующие ей *символы*. Наши секторы обретают более ёмкие и отчётливые смыслы, ибо «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»²⁰. На наш взгляд, эта символика очевидна (рис. 1.2).



Рис. 1.2

²⁰ Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч.1. Париж: YMCA-Press, 1927. С. 88.

1.4. Первая диагональ (D_1): «равенство/неравенство», «религиозное/светское»

Мысленно разделим нашу схему (рис. 1.1) диагональю D_1 (рис. 1.3) и сравним аксиомы антропологической данности (A_1) с обеих сторон диагонали попарно.

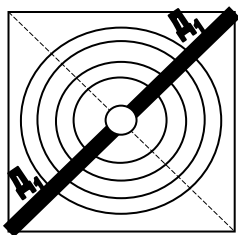


Рис. 1.3

Эта диагональ поможет нам здорово разобраться в необычайно сложном и чрезвычайно важном педагогическом вопросе «Что есть *справедливость*?» Для того, чтобы убедиться, что этот вопрос имеет глубокие педагогические смыслы, достаточно вспомнить о том, что наибольшее количество школьных неприятностей и скандалов разворачиваются вокруг *несправедливо* выставленных оценок. А вся трудность состоит в том, что люди с *разным* мировоззрением *по-разному* отвечают на этот самый *вопрос о справедливости*. В этом нетрудно убедиться, предложив разномастной учительской аудитории выбрать один из двух вариантов ответов, отличающихся между собой *одной* (!) буквой:

а) справедливость – это *равное* отношение к разным детям (людям);

б) справедливость – это *разное* отношение к разным детям (людям).

В аудитории, как правило, наступает замешательство, переходящее в стихийный спор между сторонниками разных мнений. Некоторые умудряются согласиться с обеими позициями, утверждая, что в разных ситуациях надо поступать по-разному (продвинутое приспособленчество). Вторую позицию чаще занимают учителя физкультуры, доказывая, что норматив по прыжкам в длину легче выполнить тому, у кого длиннее ноги, а норматив по подтягиванию на перекладине – тому, у кого меньше масса тела. Учителя физкультуры, которые имеют дело с телесностью детей, неодинаковость которой очевидна (видна очами), начинают утверждать, что, дескать, *кому больше дано* (то ли Богом, то ли природой, то ли родителями), *с того должно быть больше спрошено*. А поскольку длина «математических ног» (в отличие от физкультурных) не очевидна, то учителя математики чаще занимают первую позицию, не сразу соглашаясь, что математические способности тоже у всех разные. А вся суть спора состоит в различии мировоззренческих позиций, которые, как правило, у людей размыты.

Попробуем разобрать эту *дилемму о справедливости*. Для этого вернёмся к первой диагонали (D₁) нашей схемы.

И начнём с **нижней правой части**, которая находится под диагональю. Базовые метафоры «*tabula rasa*» (все люди изначально никакие) и «*доброе семя*» (все люди изначально добрые и хорошие) имеют одно простое сходство – все люди изначально **одинаковы**. Одни, правда, утверждают, что они «**одинаково** никакие» (*ta-*

bula rasa), а другие уверены в том, что они «**одинаково хорошие**» (*доброе семя*). А коль все *одинаковы*, значит *равны*. А коль *равны*, то и спрашивать надо *одинаково*. Отсюда возникли все тестовые процедуры типа ЕГЭ: одинаковые условия, единые требования, равные возможности. И это называют объективным оцениванием, не всегда осознавая, что объективность и справедливость – это не одно и то же. Изначальная антропологическая ОДИНАКОВОСТЬ (хоть *tabula rasa*, хоть *доброе семя*) порождает идею РАВЕНСТВА. А коль все люди *равны*, то их надо ставить в условия соревнования. Одни соревновались под знаком , и это называлось *соцсоревнование*, другие соревнуются под знаком , и это называется *соперничество* или *конкуренция*. Разницу, кстати, чувствуете? *Соцсоревнование* в большей степени предполагает сотрудничество, коллективизм, доминанту на другого и утверждает исконный смысл слова «соревнование» (как *со-ревнования*, совместного, солидарного ревнования, рвения к общему благу, а не личному). *Соперничество* же в большей степени предполагает индивидуализм как доминанту на себя, на собственное благо. Само слово «соперник» означает того, кто находится *супротив*, т.е. противник (оказывающий *со-против-ление*). *Со-ревнование* – это совместное дело ради общего блага, *со-перничество* – это личное дело ради собственного блага.

Кстати, обе рассмотренные позиции носят сугубо нерелигиозный характер.

Сведём сказанное в промежуточную таблицу 1.3.

Таблица 1.3

Мировоззрение	светское	
Символика		
Антропологическая данность (A ₁):	<i>доброе семя</i>	<i>tabula rasa</i>
сходство	все люди изначально одинаковы	
различие	одинаково хорошие	одинаково никакие
Антропологический идеал (A ₂)	самореализованная индивидуальность	всесторонняя гармоничная личность
Тактика (средства)	создание условий (поддержка)	формирование (воздействие)
Социальная идея (понимание социальной справедливости)	равенство (справедливость есть <i>равное</i> отношение к разным людям)	
Проявление социальной идеи	соперничество конкурентность	сотрудничество соревнование
Базовое отношение	толерантность лояльность	уважение дружба

Эти два светские мировоззрения, утверждающие то, что люди изначально *одинаковы*, провозглашают идею ***равенства*** (иногда в совокупности со свободой и братством, иногда нет) и понимают ***справедливость как равное отношение к разным людям***. Соответственно к соревновательности (хоть к соцсоревнованию, хоть к конкуренции) и те, и другие относятся как к «двигателю прогресса», как к источнику развития. Справедливости ради надо заметить, что одни ратовали за то, что «каждому по потребностям», а другие на-

поминали, что «равенство, брат, исключает братство»²¹.

Всё принципиально иначе видится с другой (**верхней левой**) стороны диагонали Д₁.

И христианство, и гностицизм утверждают идею *неравенства и иерархичности* людей, но понимают её радикально противоположно.

В христианстве она основывается на антропологической данности (А₁), утверждающей, что человек – это «повреждённый Образ Бога», но у каждого эта повреждённость своя: один талантливый лентяй (повреждено трудолюбие), другой трудолюбивый тугодум (повреждена другая часть человеческой природы). У разных людей повреждены разные «органы» (видимо, резонно вести речь по А.А. Ухтомскому о «функциональных органах»), да ещё и глубина их повреждённости различна. И чем более повреждена целостность конкретного человека, тем больше любви и заботы других людей должно быть направлено на него. *Христианское понимание неравенства порождает идею милосердия.*

Принципиально противоположно толкуют неравенство гностики. Напомним, что антропологическое неравенство (соматики, психики, пневматики) у гностиков изначально задано скверным творением Демиурга. И с эти ничего не поделать. Так устроено скверное творение. Одни господа, другие рабы. И в этом скверном мире это справедливо. *Гностическое неравенство оправдывает господство и рабство.* И в истории человечества мы уже неоднократно видели личину гно-

²¹ Бродский И.А. Часть речи. Избр. стихи 1962-1989. М.: Худ. лит, 1990. С. 92.

стицизма в самых разных формах расизма, фашизма, нацизма, уменьшительного национализма, утверждавших справедливость господства (расового, национального, религиозного) одних людей над другими. В истории гностицизм как учение никогда не исчезал и добрёл до наших времён: от дохристианских восточных религиозных мистерий через ереси первых веков Симона Волхва, Валентина и Василида до современных всяческих оккультно-псевдопсихологических «теорий» и «учений» о «тайных доктринах» и особо избранных детях-индиго.

Идея **неравенства** провозглашает **справедливость как разное отношение к разным людям**. Но если в христианстве это приводит к необходимости **милосердия** к человеку. Причём больше **милосердия** и **заботы** требуется тому, чья повреждённость человеческой природы более значительна (больные, нищие, убогие). А вот кому больше дано (менее повреждён), с того должно быть и больше спрошено. Гностицизм же (включая неогностицизм) как антихристианское синкретическое учение антропологическим неравенством оправдывает кастовый (и новый некастовый) уклад, основанный на отчуждении разнокастовых слоёв, на господстве одних, рабстве, страхе и повиновении других. И все (и вершители, и рабы) должны уверовать в справедливость такого устройства. А в современную эпоху торжества постмодернизма низшим слоям уготована участь приятного умирания лягушки в медленно подогреваемой кастрюле культа потребления. А подогревается эта кастрюля всё более изысканными способами рекламы, постепенно срывающей все нравственные запреты и нормативы.

Сведём сказанное во вторую промежуточную таблицу 4, выделив схожее и различное, хотя в этом случае говорить о схожести можно лишь на формальном, а не содержательном уровне. Так наличие иерархической структуры отношений в одном варианте предполагает основанные на любви и доверии *ответственность*, а в другом – основанные на отчуждении и страхе *повелевание*. Формально иерархия присутствует, но *подчинение* выстраивается на разных основаниях.

Таблица 1.4

Мировоззрение	религиозное	
Символика		
Антропологическая данность (A ₁):	повреждённый Образ Божий	дикий зверь
сходство	люди изначально неодинаковы	
различие	у каждого своя повреждённость Образа	пневматики психики соматики (хилики)
Антропологический идеал (A ₂)	Богочеловек Иисус Христос	человекобог, человек иерархический
сходство	наличие иерархии	
различие	ответственность и послушание	повелевание и подчинение
Тактика (средства)	исцеление (восстановление)	обуздание (угрозы, надзор)
Социальная идея (понимание социальной справедливости)	неравенство (справедливость есть <i>разное</i> отношение к разным людям)	
Проявление социальной идеи	милосердие	господство/рабство
Базовое отношение	любовь, забота	отчуждение, страх

1.5. Вторая диагональ (Д₂): «быть/иметь», «доминанта на другого / доминанта на себя»

Теперь мысленно разделим нашу схему (рис. 1.1) по диагонали Д₂ (рис. 4) и сравним аксиомы антропологической данности (А₁) с обеих сторон диагонали попарно.

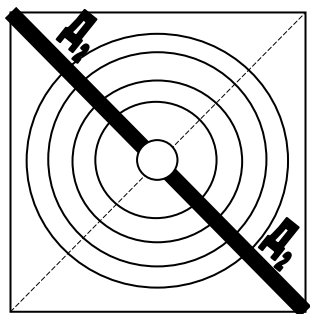


Рис. 1.4

Эта диагональ не только поможет нам ответить на вопрос Эриха Фромма «*Иметь или быть?*» но и вслед за ним повторить и наглядно увидеть, «что различие между бытием и обладанием, так же как и различие между любовью к жизни и любовью к смерти, представляет собой коренную проблему человеческого существования; эмпирические антропологические и психоаналитические данные свидетельствуют о том, что *обладание и бытие являются двумя основными способами существования человека, преобладание одного из которых определяет различия в индивидуальных характерах людей и типах социального характера*»²².

²² Фромм Э. Забытый язык. Иметь или быть? М.: АСТ, 2009. С. 229.

Одна из доминант, определяющая присутствие «человеческого в человеке» по мнению А.А. Ухтомского состоит в наличии *доминанты на другого*. Наличие такой доминанты определяет **верхнюю правую часть** нашей схемы. Для того, чтобы человек обладал этой доминантой он должен иметь некую *высшую ценность*, которая была бы выше его собственной жизни.

Допускаете ли вы, что при необходимости пожертвовать собой, кто-то сегодня произнесёт фразу: «Если не вернусь, считайте меня... (нужное впишите – единокоросом, либералом, демократом, эсером и даже коммунистом)!»? Почему вы улыбаетесь? Не верите в то, что это возможно? Мы тоже не верим! И знаете, почему? Потому, что самопожертвование возможно только при наличии **высших ценностей**. А высшая ценность – это та, за которую можно и нужно отдать собственную жизнь. Нас от таких ценностей отучили. Не от кого сегодня услышать «За Христа!», «За Родину!», «За веру!», «За царя!», «За Отечество!» Ценности, за которые люди готовы умирать, возможны и под знаком , и под знаком . В этих мировоззрениях доминирует установка «БЫТЬ!»

Наличие доминанты на другого рождает солидарность, которая под знаком  становится *коллективизмом*, а под знаком  становится *соборностью*. Это светский и религиозный варианты человеческой *солидарности*. Не зря же сегодня некоторые утверждают, что «Моральный кодекс строителя коммунизма» «списан» со скрижалей синайского законодательства. Мы далеки от этого мнения. Видимо, это утверждают те, кто давно не держал в руках тексты этого «Кодекса» и заповедей. Но

такие нравственные принципы «Морального кодекса» как «каждый за всех, все за одного» или «человек человеку друг, товарищ и брат» явно и принципиально отличаются от слогана «Бери от жизни всё».

Разумеется, нам в голову не приходит ставить эти ценности в один ряд. Но общее в этих двух мировоззренческих системах это то, что эти **высшие ценности есть**. Вот сравнительная таблица этих двух мировоззрений.

Таблица 1.5

Мировоззренческая установка	быть	
Символика		
Антропологическая данность (A ₁):	повреждённый Образ Божий	tabula rasa
сходство	одинаково	
различие	все люди изначально неодинаковы	все люди изначально одинаковы
Антропологический идеал (A ₂)	Богочеловек Иисус Христос	всесторонняя гармоничная личность
сходство	антропологический идеал един для всех	
различие	Образ конкретен	образ неконкретен
Тактика (средства)	исцеление (восстановление)	формирование (воздействие)
Социальная доминанта	солидарность, даяние (доминанта на другого)	
Проявление социальной доминанты	соборность	коллективизм
Базовое отношение	любовь, забота	уважение, дружба

Сегодня высшие ценности выпали из воспитательной теории и практики, их вымысла 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.

Логика обладания «ИМЕТЬ» (*нижняя левая часть* схемы), основанная эгоистической *доминанте на себя*, тоже может имеет нерелигиозный и религиозный варианты. Секулярный вариант индивидуализма – это жизненная философия *потребления* («потреблятства»²³), которое становится и целью и ценностью. Религиозный вариант индивидуализма – это *самообожение, человекобог*.

Таблица 1.6

Мировоззренческая установка	иметь	
Символика		
Антропологическая данность (A ₁):	<i>доброе семя</i>	<i>дикий зверь</i>
Антропологический идеал (A ₂)	саморелизованная индивидуальность	человекобог, человек иерархический
	единого для всех идеала нет	
Тактика (средства)	создание условий (поддержка)	обуздание (угрозы, надзор)
Социальная доминанта	эгоизм, индивидуализм (доминанта на себя)	
Проявление социальной идеи	потребление	самообожение
Базовое отношение	толерантность, лояльность	отчуждение, страх

²³ Де Грааф Дж., Ванн Д., Нэйлор Т.Х. Потреблятство. Болезнь, угрожающая миру. Екатеринбург.: Ультра. Культура, 2005.

1.6. Антропологическая «роза ветров»

Сведём первоначальную логико-смысловую модель (рис. 1.1) все шесть таблиц и символику (рис. 1.2) в единую графическую карту-схему (рис. 1.5).

Таким образом, нами предложена система социально-антропологических координат, «роза антропологических ветров», в которой заданы человековедческие стороны света, заданы мировоззренческие крайности, имея которые можно более осознанно выстраивать: а) антропологические полутона между осями крайностей; б) выстраивать аксиоматические основания человековедческих наук (в первую очередь, педагогики). И если между крайностями антропологической данности (аксиоматика A_1) полутона выделить почти невозможно, то антропологические идеалы (аксиоматика A_2) могут быть чрезвычайно многообразны. Так, например, несмотря на единство изначальной формулы человеческой данности, *tabula rasa* Аристотеля, *tabula rasa* Джона Локка и *tabula rasa* советской науки будут двигаться к разным антропологическим идеалам, и это будет порождать разные педагогики и разные антропологии. Но в многообразии социально-антропологических и культурно-антропологических полутонов необходимо разбираться отдельно...

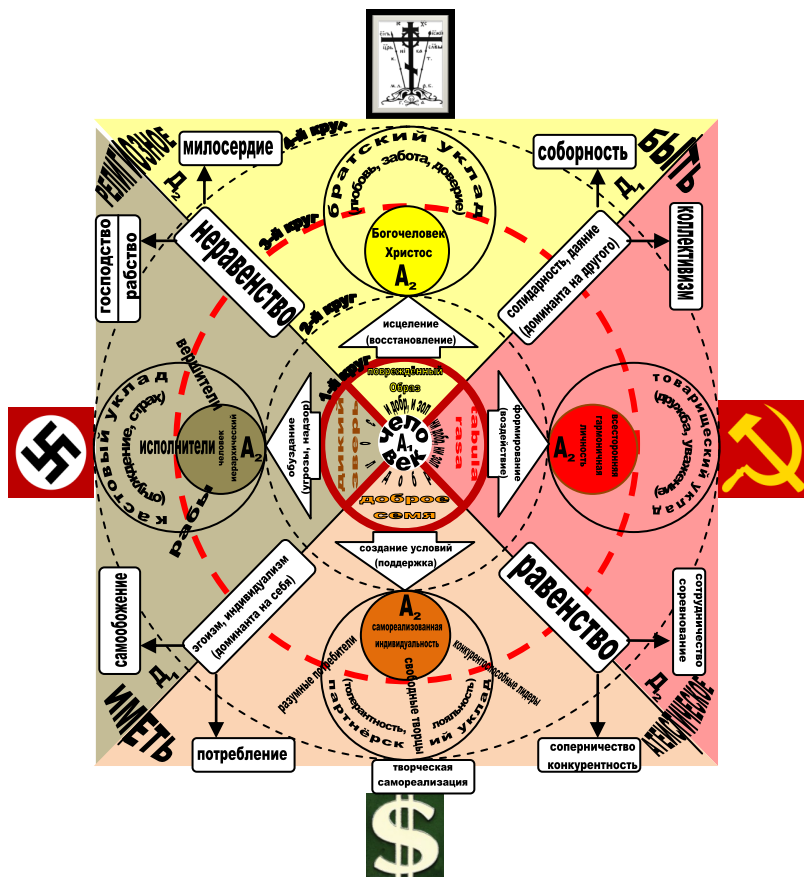


Рис. 1.5

Итоги первой главы

Педагогическая беда нашего Отечества сегодня по-крупному состоит в том, что до сих пор перед мысленным взором и учителя, и родителя, и любого гражданина не сформулирован ни образ будущего Отечества (что мы строим?), ни образ человека, необходимого для этого будущего (кого мы воспитываем?). Сто лет назад были перечёркнуты и образ будущей России как великой православной империи, и образ Христа как антропологический идеал, и образы христианской святости как примеры для воспитания. Тогда было отменено восхождение человека к Богу. Но как-то ещё теплилось пусть суррогатное, но всё же восхождение к некому абстрактному «Новому человеку». Но тридцать лет назад были перечёркнуты и образ безбожного «светлого коммунистического будущего» как общества, которое пробуждает и раскрепощает «в каждом человеке вышшие творческие способности»²⁴, и этот образ Нового человека, и образы советского героизма и подвижничества как примеры для воспитания. Всякое восхождение было отменено. А взамен перед носом успешного подростка повесили псевдообраз-«идеал» какого-нибудь конкурентоспособного лидера-кумира, а для проигравших конкуренцию – образ «компетентного функционера одной кнопки» и примитивного «квалифицированного потребителя».

²⁴ Кургиян С.Е. От Поклонной до Колонного // Суть времени. 2013. № 16. С. 3.

Эссе второе

«ГОСУДАРСТВО ЗАБОТИТСЯ О ЗЕМНОМ – ЦЕРКОВЬ ЗАБОТИТСЯ О НЕБЕСНОМ»¹

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 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»,

¹ Публикуется по: *Остапенко А.* «Государство заботится о земном – церковь заботится о небесном» // Воспитательная работа в школе. 2009. № 4. С. 5-6.

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 полезных знаний. *Настоя-*

щая 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, ГИА, КПО, 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 вторая

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГРЕХ: ВИДЫ И МАСШТАБ

Предыстория

В годы педвузовской юности я не придавал особого значения курсу истории педагогики. Запоминались лишь отдельные выдающиеся имена, остальные же «пролетали» мимо. И вот спустя годы приходится навёрстывать упущенное и «штопать» исторические пробелы. Среди пропущенных в студенческие годы оказалось имя выдающегося педагога Александра Григорьевича Ободовского (1796-1852), автора первых русских учебников педагогики и дидактики.



Александр
Григорьевич
Ободовский

Сейчас, слава Богу, доступны все первоисточники. Можно, не выходя из дома, тщательно перелопатить электронные архивы крупных библиотек и заполучить сканы раритетных изданий. Праздником для моей педагогической души стало чтение учебников А.Г. Ободовского. Не торопясь, растягивая радость встречи, я наслаждался педагогической мудростью и русским слогом пушкинской эпохи. Писал он, в том числе, и о пользе неторопливости: «Поспешность в преподавании обыкновенно бывает вреднее, нежели мнимая медлительность и постоянное повторение

первых начал»¹. Или вот это: «Воспитание в тесном смысле есть обдуманное развитие и образование всех человеку дарованных сил, направленное так, чтобы он мог достигнуть наилучшим образом своего назначения»².

Среди этого педагогического богатства я вдруг неожиданно встречаю непринуждённо используемое А.Г. Ободовским понятие «педагогического греха». Причём он применяет его, совершенно не проясняя, не определяя, как само собой разумеющееся, аксиоматическое понятие: «Быть скучным для учеников есть величайший педагогический грех»³.

Слово «грех» в переводе с греческого (αμαρτία, αμαρτήμα) буквально означает **промах** или **непопадание в цель**. Грех – это, по сути, несоответствие человека цели его существования. По словам блаженного Феофилакта Болгарского, «грех есть уклонение от цели, назначенной человеку по природе». Тогда **педагогический грех – это вольное или невольное уклонение от педагогической цели**. В этой статье слова «грехи», «огрехи» и «промахи» будем использовать как синонимы.

¹ Ободовский А. Руководство к дидактике или науке преподавания, составленное по Нимейеру. Изд. 2-е. СПб.: Тип. Вингебера, 1837. С. 14.

² Ободовский А. Руководство к педагогике или науке воспитания, составленное по Нимейеру. СПб.: Тип. Вингебера, 1833. С. 3.

³ Ободовский А. Руководство к дидактике... С. 27-28.



Нина Васильевна
Кузьмина

Промахнуться, не попасть в цель, или, как в нашем случае, не достичь цели как предполагаемого результата, можно по разным причинам. Эти причины могут быть связаны как с самой **целью** (главным, доминантным компонентом педагогической системы) и/или отношением к ней, так и с остальными (периферийными) компонентами педагогической системы – средствами, содержанием, учеником или самим педагогом. Здесь и далее мы будем пользоваться понятием педагогической системы, которое введено Н.В. Кузьминой⁴, предложившей пятикомпонентную модель: **цель** (*зачем* учить?), **педагог** (*кто* учит?), **ученик** (*кого* учат?), **содержание** (*чему* учат?), **средства** (*как* учат?).

Для наглядности и удобства изложения сути нашей идеи используем некую базовую метафору (см. рис. 2.1), которую условно назовём «артиллерийской».

Каждому компоненту педагогической системы соответствует компонент системы «цель (мишень) – артиллерист – пушка – ядро – порох». Педагогической **цели** (**зачем**) поставим в соответствие *цель* как мишень, воспользовавшись омонимичностью этих разных по значению слов. *Артиллерист* – это **педагог** (**кто**), который стремится направить *ядро-воспитанника* (**кого**) *в цель / к цели*. Для этого артиллерист использует *пуш-*

⁴ Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 11-13.

ку-средство (**чем**), которую набивает порохом-содержанием (**чему**).

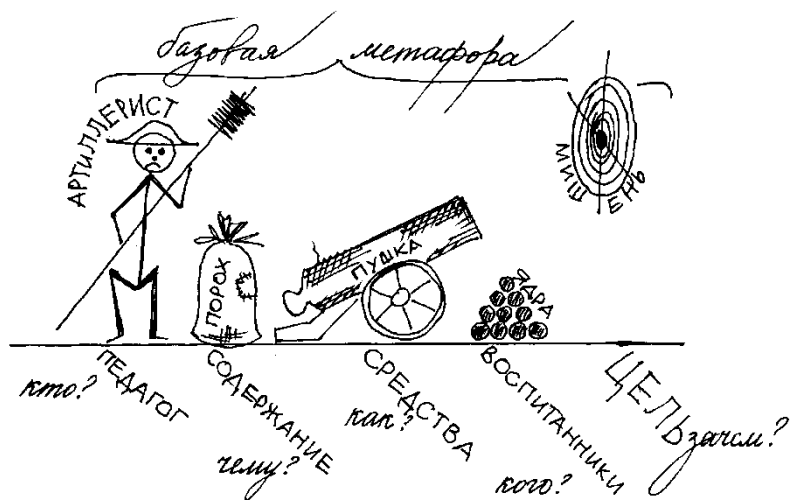


Рис. 2.1

Не попасть в цель можно по разным причинам. Пушка может быть слабой, ядро кривым, порох сырым, артиллерист косым. А можно не попасть из принципа, пальнув на дуэли в воздух сознательно. Но обо всём по порядку.

2.1. Доминантные промахи

Из статьи протоиерея Алексея Касатикова⁵, в которой он излагает авторскую классификацию видов до-

⁵ Касатиков Алексей, прот. Доминантность систем, её виды и православное мировоззрение // Исследования гуманитарных систем.



Протоиерей
Алексий Касатиков

минантности систем, понятно, что разные виды доминантности педагогических систем соответствуют разным видам педагогического греха. В норме доминанту педагогической системы составляет её педагогическая цель. Уклониться от достижения цели (согрешить) можно разными способами: не целиться в неё вовсе; не туда целиться; растеряться между множественными целями, намеренно уводить от цели.

Воспользуемся предложенной отцом Алексием Касатиковым классификацией видов доминантности для анализа видов педагогического греха. А поскольку грех – понятие религиозное, то попробуем применить его отчасти к религиозной православной педагогике. Между тем, назвав грех *промахом* (переведя с греческого на русский), допустимо использовать его и в светской аудитории.

Отец Алексей в своей статье предлагает пять типов доминантности систем. Для наглядности приведём предложенную им таблицу⁶ с примерами разных типов доминантности в различных областях (гуманитарных системах).

Вып. 2. Доминантность систем и её виды / Научн. ред. и сост. А.А. Остапенко. Краснодар: Парабеллум, 2014. С. 6-54.

⁶ Там же. С. 51.

Таблица 2.1

Тип доминантности	Религия	Общественное устройство	Душевное состояние	Искусство	Супружество
Доминантность	Православие	Православное самодержавие	Иерархическая сосредоточенность	Классика, историзм, реализм	Единобрачие, верность
Псевдодоминантность	Талмудический иудаизм, ислам	Тирания, диктаторство, вожизм, гуруизм	Страстная сосредоточенность (страстное стремление к одной цели)	Идеологизированный ампи́р	Устойчивое блудное сожительство («гражданский брак»)
Полидоминантность	Политеизм	Демократия	Рассеянность, шизофрения	Эклектизм, модерн, нравственный релятивизм	Многожёнство, многомужество, блуд
Бездоминантность	Атеизм	Анархия	Апатия, уныние, депрессия, безволие, ступор, безразличие, отсутствие предпочтений	Декаданс, фантасличность, постмодерн	Профессиональный блуд, проституция
Антидоминантность	Сатанизм	Химерность (по Л.Н. Гумилёву)	Отчаяние, Суицидальное поведение	«Современное», «новое» искусство, (антиискусство)	Гомосексуальные сожительства, извращённые формы блуда

Из таблицы видно, что лишь один из типов он называет **истинной доминантностью** или просто **доминантностью**. При таком типе доминантности *«система существует естественным образом, полностью соответствуя своей природе, то есть образу своего бытия, определённому Доминантой всех доминант через доминантные связи. Эта система органически и непротиворечиво включена в контекст Великой Истинной Системы. Такой вещи обеспечена Вечная Жизнь»*⁷. Доминанта всех доминант и есть Бог. Вариантов уклонений от истинной доминанты может быть, по его мнению, четыре. Он и называет их **псевдоминантностью, полидоминантностью, бездоминантностью и антидоминантностью**⁸. Соответственно и вариантов уклонений от истинной педагогической цели как доминанты педагогической цели будет, на наш взгляд, четыре.

Очевидно, что **истинной доминантой** педагогической системы будет многократно и предельно ясно сформулированная цель православной педагогики, которая состоит «в восстановлении в человеке утраченного в грехопадении Образа Божия»⁹. Кстати, антропологический идеал такой педагогики представлен предельно конкретно. В этом легко убедиться, открыв страницы Евангелия, где представлен Образ Христа. Этот Образ предельно конкретен и понятен в отличие от абстрактного советского образа *всесторонне развитой гармоничной личности*. Хотя Образ Христа – это и

⁷ Там же. С. 44.

⁸ Там же. С. 45-49.

⁹ *Осипов А.И.* Православное понимание смысла жизни. Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2001. С. 206.

есть Образ подлинной, обладающей божественной полнотой (а значит и всесторонней, и гармоничной) личности. Вот разве что по поводу *развитой* можно поспорить, ибо нельзя считать завершённой научно-богословскую дискуссию¹⁰ о том, есть ли место *развитию* в христианском мировоззрении.

А теперь о вариантах уклонений от педагогической цели или о *видах педагогического греха* или о *доминантных промахах*. Напомним, что педагогическая цель как доминанта подсистемы по своей сути – *это предполагаемый педагогический результат*.

«Не туда целился»

Псевдоминантность предполагает подмену истинной педагогической цели какими-либо её суррогатами. Чаще всего вместо антропологического образа как предполагаемого педагогического результата псевдоцелью выступают либо содержание образования (научить бегло читать, каллиграфически писать и складывать в столбик), либо его средства (освоить навыки или компетенции), либо вовсе средства контроля (сдать ЕГЭ или ГИА). А человек уходит на второй план или исчезает вовсе, превращаясь в функцию. Примером может служить компетентностный уклад, в котором

¹⁰ См. например: *Лоргус Андрей, свящ.* Методологические проблемы идеи развития // Шестоднев против эволюции / Под ред. свящ. Даниила Сысоева. М.: Паломник, 2000. http://www.creatio.orthodoxy.ru/sbornik/rev_alorgus_method.html; *Миронова М.Н.* Категория «развитие» в психологии и христианской антропологии // Московск. психотерапевтич. журнал. 2005. № 3. С. 75–98.

«происходит расчеловечивание человека. В компетентностном укладе образования человек «затачивается» под налично существующее производство, которое с невероятной скоростью модернизируется, и в котором человек оказывается лишь расходным материалом»¹¹.

«Глаза в разбежку», «за двумя зайцами»

Полидоминантность предполагает одновременность, одномоментность разных педагогических целей (плюрализм), что приводит к раздвоению (размножению) путей, ветвлению сознания и воспитателя и воспитанников.

Если подобное происходит в голове *одного педагога*, он работает на разрыв, пытаясь привить взаимоисключающие качества, например, межэтническую толерантность и интернациональную дружбу. А ведь это, увы, стало реальностью – получать рекомендательные циркуляры с прямо противоположными воспитательными установками.

Если *разные педагоги* по отношению к одним и тем же детям *ставят разные цели*, то есть когда «в друзьях согласия нет», то «на лад их дело не пойдёт».

«Не целился вовсе»

Бездоминантность предполагает *полное отсутствие педагогической цели*. Педагогический процесс ради процесса. Кого учить (ученики) есть, кому учить

¹¹ Слободчиков В.И., Зверев С.М. Ключевые категории мышления профессионального педагога. Вып.1. М.: Спутник+, 2013. С. 79-80.

(учителя) есть, чему учить (содержание) сформулировано, как учить (средства) расписано, а вот зачем (цели)? Да какая, собственно говоря, разница! Одни делают вид, что учат, а другие делают вид, что учатся. Имитационный «понарошечный» процесс. Прошу не путать его с игровым обучением, при котором педагогическая цель скрыта от ученика, но учителю она понятна и он к ней стремится. *Грех педагогической бесцельности* – это отсутствие цели и у учителя. «Не верю!» – воскликнул бы К.С. Станиславский, видя учителя, входящего в класс и не имеющего сверхзадачи как главной идейной цели, ради которой создаётся педагогическое действие. Сегодня, когда образование превращается в сферу потребительских услуг, на мой взгляд, это самый распространённый педагогический грех.

«Намеренно целился не туда»

Если при псевдодоминантности («не туда целился») можно допустить, что уход от истинной цели был допущен не намеренно, а по глупости или недомыслию, то **антидоминантность** предполагает, что антицель, к которой антипедагог ведёт своих воспитанников, им вполне осознаётся. Такими горе-педагогами руководят *ненависть, зло, стремление к разрушению*. И если бы я этот текст писал год назад, то мне пришлось бы придумывать гипотетические примеры. Сегодня, увы, их придумывать не надо, они реальны. Вот отрывок из датированного апрелем 2014 года частного письма, полученного от доцента Академии госслужбы Украины: «Вы на столетия обеспечили себе в нашем лице вместо братского народа – злейшего врага. Мы сами и дети

наши, не без оснований и довольно успешно, уже учимся вас ненавидеть. Не пишите мне больше». После такого письма мне стало ясно, почему на школьной линейке в киевской школе оказалось возможным массовое коллективное беснование «Хто не скаче, той москаль!»

В одну из поездок в Полтаву мой знакомый предложил мне посмотреть «научную» монографию некоего Павла Штепы «Украинец и москвин: две противоположности», ставшую в дни тяжёлой смуты на моей родной Украине настольной книгой представителей «національної інтелігенції». Тогда я отказался, а сейчас нашёл текст в сети и понял, что такое **педагогический грех воспитания ненавистью**. Вот несколько цитат. «Лживость, вероломство, коварство есть национальные черты москвина и они наследственны»¹². «Москвины есть наисквернейшие, наиподлейшие садисты в мире»¹³. «Злоба, бессердечие, жестокость, садизм – глубокие национальные приметы московского народа»¹⁴. «За пару рублей москвин составит фальшивую присягу на святом Кресте и Евангелии»¹⁵.

Я полагал, что обойду эту тему, но не смог. Ещё совсем недавно казалось, что бесовство антидоминантности не столь сильно. Но, увы...

Между тем нам есть что противопоставить. И противопоставим мы, конечно же, **любовь как проявление истинной доминанты**. Вспомним Ф.И. Тютчева:

¹² Штепа П. Українець і москвин: дві протилежності. 3-тє вид. Дрогобич: Відродження, 2010. С. 43.

¹³ Там же. С. 45.

¹⁴ Там же. С. 47.

¹⁵ Там же. С. 99.

«Единство, – возвестил оракул наших дней, –
Быть может спаяно железом лишь и кровью...»
Но мы попробуем спаять его любовью, –
А там увидим, что прочней...

2.2. Периферийные промахи

Если цель педагогической системы – её доминанта, то остальные компоненты составляют её системную периферию. От этих компонентов тоже может зависеть возможность/невозможность достижения цели. Педагогические промахи, связанные с этими компонентами педагогической системы, будем считать периферийными, хотя это вовсе не означает, что они менее опасны или менее болезненны. Разберёмся отдельно с каждым, допуская, что вся педагогическая система находится под управлением истинной доминанты – педагогическая цель разумна, высока и достижима.

Недолжное содержание или «отсыревший порох»

Даже имея благую цель, можно её не достичь, если набивать головы учеников и воспитанников недолжным содержанием. Пушка не выстрелит должным образом, если её набить сырым порохом. **«Хотели одно, а учили другому»** – так можно охарактеризовать подобный неудачный педагогический сценарий. Примеров тому множество.

Мы повсеместно провозглашаем педагогическую цель *возвращения добродетелей*, но при этом почти всю воспитательную работу сводим к *профилактике пороков*. Вокруг сплошные целевые федеральные и гу-

бернаторские программы типа «Антинарко», «Анти-террор», «АнтиСПИД» и пр. Детям рассказывают о всевозможных видах наркотиков и их действиях. На стенах школ развешивают плакаты с изображением таких способов закладки взрывчатки, какие здоровому человеку и в голову прийти не могли. Для студентов проводят воспитательно-профилактическую акцию «Мой друг – презерватив». Как вы думаете, станет ли меньше наркоманов, террористов и больных СПИДом в результате внедрения *такого воспитательного содержания*? Станет ли меньше пороков и больше добродетелей? Классные часы в рамках программы «Антинарко» становятся рекламой наркотиков, плакаты «Антитеррор» – инструкциями для преступников, а студенты после подобных противозачаточных акций иронизируют: «Скажи мне, кто твой друг...» Помнится, как мои знакомые иронизировали по поводу названия профилактического фестиваля «Рок против наркотиков», предлагая провести фестиваль для пасечников «Пчёлы против мёда».

Другой набивший оскомину пример несоответствия содержания цели – попытка возвращать уважение посредством толерантности или милосердия путём лидерства. Иногда подобные симулякры возникают по глупости, а иногда по злему умыслу, когда *высокой целью пытаются скрасить негодное* (а то и вредоносное) *содержание*. Результат в таком случае прямо противоположен цели.

Негодные средства или «кривая пушка»

Можно просвистеть мимо благой цели, имея скверные, недостаточные, некачественные (одним словом, негодные) педагогические средства. Из кривой или маломощной пушки в цель не попадёшь. **«Размах на рубль, удар на копейку»** – так метафорично можно охарактеризовать этот вариант педагогического промаха.

Примером служит новый федеральный образовательный стандарт начального образования, провозглашающий высокие и благие цели, которые точно невозможно реализовать в рамках нормативно-правовой установки «школа – это учреждение по предоставлению образовательных услуг». Большинство провозглашённых ФГОСом целей и задач невозможно реализовать (или предоставить) как услуги. Кто же будет возражать, если начальная школа будет заниматься «воспитанием и развитием качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества»? Какой родитель будет против того, чтобы было обеспечено «разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого учащегося (включая одарённых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм учебного сотрудничества»? Да вот только эти «благие намерения» фактически не подкреплены ни финансовыми, ни техническими, ни методическими, ни дидактическими, ни воспитательными *средствами*. И

обеспечить замечательную идею «школы полного дня», которая могла бы реализовать этот хороший, но поспешно внедряемый стандарт, сегодня без издержек или без вранья невозможно. «Хотели как лучше, а получилось...».

Подобная ситуация произошла с хорошей идеей *третьего часа физкультуры*, которая должна была хоть в малой степени улучшить детское здоровье. Идея замечательная. Но если в школе имеется только *один спортзал* (а часто вы видели школы с двумя?), то несложные математические расчёты показывают, что в неделю в нём можно провести не более 36 уроков при односменном режиме и не более 72 уроков – при двухсменном. А это значит, что если в односменной школе имеется более 12 классов-комплектов, то часть уроков проводить просто негде. Это можно по-человечески реализовать только в одноклассной школе, в которой нет параллельных классов. Но решение-то было повсеместным. Опять-таки *если благие цели не обеспечены полноценными средствами, эти цели достигнуты не будут*.

Неумелый/неопытный педагог или «необученный/косой артиллерист»

Необученный артиллерист, который не умеет решать простейших квадратичных уравнений и не знает, как рассчитать параболическую траекторию полёта ядра, даже имея самые совершенные пушки, не сможет поразить цель. Да и обученный, но не имеющий практического навыка, не всегда достигает нужного результата. То же самое можно сказать и о педагоге.

Недавно мне пришлось проводить установочную беседу со студентами духовной семинарии, приехавшими работать воспитателями в епархиальный летний лагерь для детей. Замечательные, чистые душой, искренние 19-летние ребята напряжённо ожидали заезда детей. И пусть они прошли подготовительный семинар в «Орлёнке», прослушали курс педагогики, получили методички по организации временного детского коллектива, они ощущали неуверенность и даже страх. А вот старшекурсники, приехавшие в лагерь повторно, чувствовали себя уверенно. Один из «опытных» семинаристов поделился собственным педагогическим наблюдением: «Когда я впервые работал с детьми и попадал в трудные педагогические ситуации, то чувствовал себя в роли кота Леопольда, у которого, кроме фразы «Ребята, давайте жить дружно!», других слов не было».

А сегодня в школу приходят учителями молодые бакалавры, окончившие якобы классические университеты, в которых от курса общей педагогики остались «рожки да ножки», а курсы методики преподавания отдельных предметов, методики решения задач, методики проведения лабораторных работ исчезли вовсе. О курсе основ педагогического мастерства и мечтать не приходится. Огромное количество педагогических вузов вообще закрыты как таковые или перестали быть педагогическими. И где тогда взять «обученного артиллериста»?

Необходимо реанимировать:

а) престиж педагогической профессии, срочно избавив учителя и воспитателя от *позорного звания «пе-*

дофицианта, предоставляющего образовательные услуги»;

б) все ступени профессионального педагогического образования, включая педколледжи и пединституты, избавив их от *позорного мониторинга эффективности*, не применимого к педобразованию;

в) нормальную педагогическую нагрузку учителя (15–18 часов в неделю), прекратив *позорную практику* повышения заработной платы за счёт увеличения нагрузки.

В противном случае *никакие планируемые благие цели при отсутствии подготовленных педагогов, любящих и гордящихся своим ремеслом, достигнуты не будут.*

Повреждённость образа воспитанника или «деформация ядра»

Бессмысленно заряжать в пушку ядро неправильной формы. Оно не попадёт в цель. Смещённый центр тяжести уведёт его от цели. Бессмысленно ставить перед воспитанником недостижимые цели. Бессмысленно вдохновлять бегуна, страдающего астмой, на победу в марафоне. Он будет ненавидеть и марафон, и тренера-«вдохновителя», ибо знает, что цель сегодня недостижима. Надо избавиться от астмы, а потом тренироваться для победы в марафоне.

Если личность воспитанника нравственно, интеллектуально или духовно деформирована, нельзя перед ним ставить неподъёмные задачи и недостижимые цели. Их недостижимость будет только дальше подавлять личность воспитанника. Вначале надо решить проме-

жуточную задачу избавления от этой деформации. А это возможно лишь в том, случае, если вам удалось помочь вашему воспитаннику поверить в то, что у него этот нравственный или духовный изъян имеется. А это, ох, как непросто – поверить тому, что ты не вполне «здоров»! Но это, по сути, *единственный путь избавления от изъяна, деформации, порока*. И этот путь предполагает *три важных шага*:

- я верю в то, имеющийся во мне Образ Божий повреждён и испорчен, и я хочу, чтобы мне помогли понять в каком «месте» он повреждён;

- благодаря наставнику я понял, от какой духовной или нравственной деформации, испорченности я должен избавиться, и я хочу от неё избавиться;

- благодаря наставнику я знаю, как избавиться от этого порока, и я обязательно избавлюсь от него. А ведь это справедливо и для воспитуемого, и для воспитывающего.

Только победив себя, мы вместе сможем ставить иные высокие цели. Преждевременная попытка достичь пока недостижимого может сломать волевые качества воспитанника.

При выстраивании целевых перспектив надо помнить простую педагогическую аксиому: ***навязанная цель освобождает от ответственности за её достижение***. «А я не хочу туда!» – можем мы услышать от воспитанника, отрицающего навязанную ему цель. Сделать так, чтобы воспитанник принял педагогическую цель как свою, значительно труднее, чем спустить её сверху.

Таким образом, несовершенство нашего воспитанника (повреждённость в нём Образа) может привести к

двум видам педагогического греха. Педагогическая цель не будет достигнута, если: 1) мы предварительно совместно не преодолеем духовные и нравственные изъяны и деформации души, мешающие и воспитаннику, и воспитателю двигаться к достижению цели; 2) она навязана воспитаннику, а не принята им как своя или не выстрадана совместно.

К сожалению, перечисленные виды педагогических промахов (и доминантные, и периферийные) могут сочетаться и накладываться, усиливая друг друга. И тогда вероятность недостижения цели увеличивается, а возможность правильно понять причины усложняется.

2.3. Масштабы педагогических промахов

Масштаб (степень) педагогического вреда от того или иного педагогического промаха зависит от масштаба и характера поставленной цели. И здесь, как нам кажется, необходимо рассмотреть три независимые дихотомии.

1. Дихотомия предельной (конечной) и промежуточных педагогических целей. Примером предельной цели или, как бы её назвал К.С. Станиславский, сверхзадачи может служить стремление к тому или иному антропологическому идеалу. Для разных мировоззренческих систем эти идеалы различны. *Предельная цель* советской педагогики формулировалась как «формирование всесторонне развитой гармоничной личности – будущего строителя коммунизма». Для православной педагогики она заключается в «восстановлении повреждённой грехом человеческой природы по Образу Христа». Поскольку предельная педаго-

гическая цель не реализуется в один наскок, то разные мировоззренческие системы формулируют свои промежуточные цели-ступени восхождения к предельному антропологическому идеалу. Спектр этих целей различен для разных мировоззрений.

Очевидно, что масштаб предельных целей выше, чем масштаб целей промежуточных. А, следовательно, и масштаб педагогического брака в случае педагогического промаха различный.

Не попасть в предельную цель можно, пожалуй, только по причине её полного отсутствия (педагогический грех бездоминантности). А это происходит в ситуации мировоззренческой неопределённости или, ещё хуже, мировоззренческого безразличия. «**Пойди туда, не знаю куда**» – можно так метафорично охарактеризовать эту ситуацию. Грех мировоззренческой пустоты воспитателя приводит к содержательной пустоте и **тщете**¹⁶ воспитанника, жизнь которого «заполняется» (а точнее приходит в запускание) либо **скукой** как бездейственной **тщетой**, либо **суею** как деятельной **бесцельной тщетой**. И масштаб педагогической опасности такого состояния воспитанника значительно более велик, чем состояние недостижения промежуточной цели при полной мировоззренческой определённости.

2. Дихотомия навязанной и принятой педагогической цели. Мы уже отмечали, что навязанная воспитаннику цель значительно менее достижима, чем сознательно принятая цель. Но следует помнить, что масштаб педагогических последствий от недостижения

¹⁶ У В.И. Даля *тщетный* – напрасный, дармовой, бесполезный; пустой, безуспешный.

принятой и выстраданной цели значительнее, чем от недостижения навязанной цели. Это вовсе не значит, что навязанная цель должна быть предпочтительней.

3. Дихотомия явной и скрытой педагогической цели. Напомню, что скрытая педагогическая цель отличается от явной тем, что она спрятана от воспитанника (ученика). Это происходит в тех случаях, когда педагог использует *неявные методы*¹⁷ воспитания или обучения. К таковым относятся игровые и контекстные. Чаще всего неявными методами достигаются локальные и конкретные педагогические цели. Например, отработка конкретных учебных или гигиенических навыков. Недостижение скрытых целей вряд ли наносит серьёзный педагогический урон душе воспитанника, а лишь требует дополнительных усилий педагога по реализации этих целей иными средствами. Тогда как недостижение **явных** (**объявленных**) целей приносит огорчения и воспитаннику, педагогу.

Итоги второй главы

Служение учителя и воспитателя невозможно без педагогических ошибок, промахов и огрехов. Конечно, было бы хорошо придумать (или где-то подсмотреть) такие всеобщие средства или универсальные образовательные *технологии*, которые бы *гарантировали* от этих промахов. Но пока таких средств и таких технологий нет. А «кто из вас без греха, первый брось на неё

¹⁷ Подробнее см.: Гузеев В.В., Остапенко А.А. Полный системный классификатор методов образования // Пед. журнал Башкортостана. 2011. № 2(33). С. 8-22.

камень» (Ин., 8; 7). А значит, грехи должны быть исповеданы, промахи и ошибки должны быть исправлены.



Медея Отаровна
Цуркава

Помнится, как меня учила моя преподавательница педмастерства Медея Отаровна Цуркава на занятиях по театральной педагогике в родном Полтавском пединституте:

– Импровизируй, ищи нестандартные педагогические ходы.

Ищи слова, которые быстрее доходили бы до сердца ученика. Не бойся сделать ошибку на уроке. Учитель отличается от диктора тем, что ему ошибки прощают, если он честно и открыто их признаёт и исправляет. Но при этом помни слова Станиславского, что ты должен нести в себе **сверхзадачу, сверхцель воспитания настоящего человека**. Всё остальное должно быть подчинено этой цели.

«Истинное воспитание имеет предметом своим образование всех способностей человека в совокупности. Оно объемлет не одно только тело, но и душу, не один только ум, но и сердце, не одно только чувство, но и рассудок – оно объемлет целого человека. Если представить себе все разнородные силы человека соединенными в одно согласное целое, то перед нами будет *идеал совершенства человеческого*. Возможное *приближение воспитанника к сему идеалу*, через согласное развитие и образование всех его способностей, составляет **конечную цель воспитания**»¹⁸. Держим перед со-

¹⁸ Ободовский А. Руководство к педагогике или науке воспитания, составленное по Нимейеру. СПб.: Тип. Вингебера, 1833. С. 6.

бой эту почти двести лет назад сформулированную А.Г. Ободовским цель – и не промахнёмся!

Этот текст – моя скромная попытка разобраться в том, что такое педагогические промахи и грехи, какие они бывают и как их избежать, исправить и исповедать.

ЭССЕ ТРЕТЬЕ ПРЕОДОЛЕНИЕ ОБЫДЕННОСТИ¹

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 называли *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. 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?

¹ Публикуется по: *Остапенко А.А. Преодоление обыденности // Педагогический вестник Кубани. 2010. № 2 (52). С. 18-19.*

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 — обыватель. 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 прочитают 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 затеываете. 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 воспитан-

никам или, более того, выработана совместной рассудительностью с ними, то вы на правильном пути преодоления обыденности.

Глава третья

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СООТНОШЕНИЯ ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ, ФОРМИРОВАНИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

3.1. Вертикаль духа и горизонталь души

Учебники педагогики очень по-разному трактуют такие фундаментальные педагогические понятия как **развитие, формирование, становление**. Нет окончательной ясности в том, а **что** же (или **кто**?) всё-таки формируется, развивается. То ли весь человек, то ли какие-то его органы (то ли морфологические, то ли функциональные). То ли сам он это осуществляет, то ли кто-то его понукает к этому. Иногда эти понятия используют как синонимы, в других случаях противопоставляют, приписывая их разным мировоззренческим системам. Советская педагогика по преимуществу формировала, либерально-гуманистическая – развивала и поддерживала. Разобраться в этой путанице из разных мировоззренческих систем, понять кто/что и как развивается/формируется/становится без помощи антропологических построений, видимо, не просто.

Основываясь на традиционной для многих мировоззренческих систем триаде (трихотомии) «тело-душа-дух», попробуем разобраться в совокупности антропологических процессов, вместе составляющих процесс образования (образовывания). И в первую очередь нас будет интересовать нетелесная диада (дихотомия) «душа-дух».

Опыт диалогов со школьными учителями и вузовскими преподавателями в рамках их повышения квалификации показывает, что большинство не понимает

различия между *душевым* и *духовным* в человеке. Те, кто постарше, как правило, эти понятия отождествляют, помня советскую оппозицию «духовно-материальное». Дескать, духовное – это всё, что не материально. Иные, кто помоложе, зачастую духовное отождествляют с чем-то мистическим или оккультным. Одним словом, ясности в этом вопросе у большинства представителей профессионального педагогического сообщества не очень много.

Так же, как когда-то нам пришлось применительно к процессу воспитания разводить понятия «духовное» и «нравственное»¹, попробуем развести понятия «духовное» и «душевное», построив наглядную антропологическую модель.

Как-то, пытаясь объяснить самому себе (да и не только) различие между духовной и душевной реальностями, я начал «примерять» к существительным *дух* и *душа* прилагательные *высокий* и *широкий*. Интуитивно понимаешь, что прилагательное *высокий* стыкуется с существительным *дух*, а *широкий* – со словом *душа*. Словосочетания «*высокий дух*» и «*широкая душа*» слух не режет, тогда как «*широкий дух*» и «*высокая душа*» явно напрягает. Заметим, что в слове *высокий* метафорически присутствует *вертикаль* (устремлённость ввысь), а в слове *широкий* – *горизонт* (разлитость вширь). Устремлённость ввысь (вертикаль) – однове-

¹ Остапенко А.А. Как разобраться воспитателю в вопросе о духовном и нравственном? // Духовно-нравственное воспитание. 2008. № 6. С. 20-22.

торна, а разлитость вширь (горизонт) – круговая и многовекторная.

Обращаю внимание на то, что в существительном *становление*, однокоренном глаголу *становиться*, *вставать*, *стоять*, как раз и присутствует *вертикаль* (лежал → встал). Производные от глагола *стоять* причастие *стоящий* и прилагательное *сто́ящий* подчёркивают наличие однонаправленной *вертикали*.

Обратимся теперь к этимологии слова «развитие». Существительное *развитие* означает действие по глаголу *развить*, *развивать*, где префикс *раз-* означает «разделение, разобщение, действие в различных направлениях»², а общеславянское *-вить* (укр. *вити*; белор. *віць*; польск. *wić*; серб. *вѣти*; болг. *вия* от санскр. *vuḍyati*)³ означает «плести, крутить, ткать, вязать». Чередующиеся *-вит-*, *-віт-*, *-вът-* порождают гнездо однокоренных слов *вътвь*, *вътник*, *вънец*, *вътер*⁴. По В.И. Далю «*развивать*, противополож. свивать, завивать; развертывать, раскручивать, расплетать, распускать»⁵. Этимологически слово *развитие* в большей степени соответствует многовекторности и разнонаправленности *горизонта*.

Рискну предположить, что *вертикаль* в большей степени соответствует *духовной реальности*, а *горизонт* – *душевной*. И тогда, следует вести речь о двух

² Преображенский А. Этимологический словарь русского языка. Т. 2. М.: Тип. Лисснера и Совко, 1914. С. 174

³ Этымалагічны слоўнік беларускай мовы. Т. 2. В – Вяшчэль. Минск: Акадэмія навук БССР, 1980. С. 170.

⁴ Шимкевич Ф. Корнеслов русского языка. Ч. 1. СПб.: Императорская Академия наук, 1842. С. 29.

⁵ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. Т. 3. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 1483.

«перпендикулярных» процессах: а) *духовном становлении* и б) *душевном* (умственном, волевом, эмоциональном) *развитии*. Метафоричность размышлений о *вертикали* и *горизонте* попробую представить визуально, помня, вслед за В.П. Зинченко, что «успехи в развитии органической химии, атомной физики, генетики в XX веке обязаны визуальному мышлению исследователей, породивших образы бензольного кольца, планетарной модели атома, двойной спирали генетического кода»⁶.

Но для начала ещё одна цитата со схемой. В личном письме протоиерей Евгений Шестун⁷ когда-то мне писал: «Становление человека нельзя отрывать от развития. <...> Следует говорить о духовном становлении в процессе развития»⁸. И ниже от руки начертил простую схему (рис. 3.1).

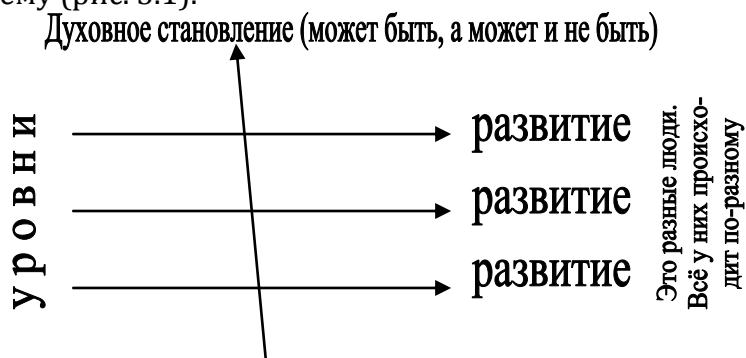


Рис. 3.1. Схема протоиерея Евгения Шестуна

⁶ Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. С. 157.

⁷ Ныне доктор педагогических наук, архимандрит Георгий (Шестун).

⁸ Личное письмо от 4.05.2001 г.

Приняв к сведению это замечание, риску представить авторскую визуализацию антропологической модели процесса *образования* (образовывания) человека как «векторную» сумму разнонаправленных процессов его *развития*, *формирования* и *становления*. Этот процесс образовывания человека складывается из цепи этапов (рис. 3.2).

3.2. Соотношение педагогических процессов *развития*, *формирования* и *становления* человека

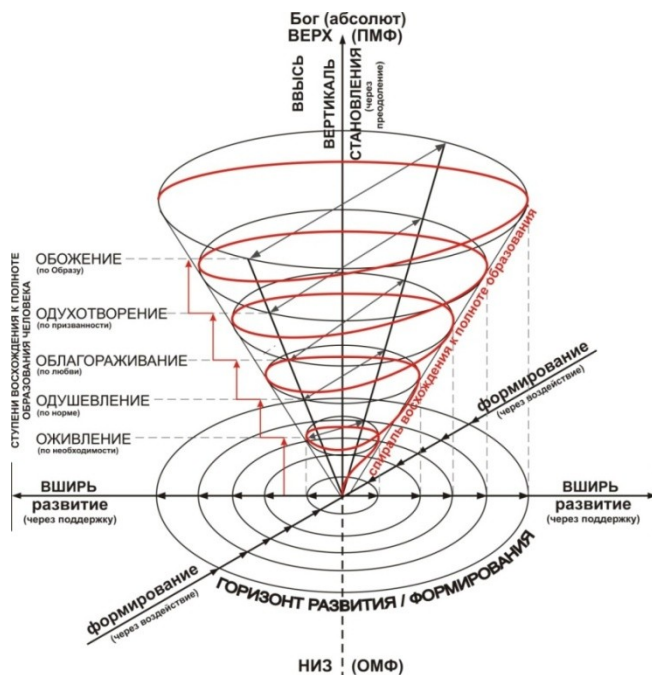


Рис. 3.2

Антропологическая модель образования человека

1. По горизонтали обязательно происходят **два** сопряжённых, антиномичных, «неслиянно-нераздельных» **процесса**. Первый – это процесс **развития** (разветвления, разлития, развивания, расплетания, развёртывания, расширения, etc.). При этом мы помним слова русского мыслителя: «Понятие развития с начала настоящего (т.е. XIX-го. – **А.О.**) столетия вошло не только в науку, но и в обиходное мышление. Это не значит, однако, чтобы логическое содержание этой идеи стало вполне ясным для общего сознания; напротив, это содержание является весьма смутным и неопределённым не только для полуобразованной толпы, толкующей вкось и вкривь о развитии, но даже иногда и для учёных и quasi философов, употребляющих это понятие в своих теоретических построениях»⁹. С позапрошлого века, похоже, мало, что изменилось.

Для успешности этого процесса значимые для младшего взрослые должны делать следующее: создавать условия, способствовать, помогать, поддерживать (осуществлять фасилитацию), etc. В этом процессе есть некая внутренняя стихийность. Это сродни работы садовника, создающего благоприятные условия для растений. Г.С. Сковорода в педагогической притче «Благодарный Еродий» писал: «Яблоню не учи родить яблоки. <...> не мешай только ей, а если можешь, отвращай препятствия и будто дорогу ей очищай; воистину сама она чисто и удачно совершит»¹⁰. Но для того, чтобы крона этого растущего развивающегося дерева дала добрые плоды, недостаточно только поливать, удобрять и обирать гусениц. Крону, которая растёт вширь, надо

⁹ Соловьев В.С. Соч. в 2 т. 2-е изд. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 141.

¹⁰ Сковорода Г.С. Соч. в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1973. С. 114.

формировать извне или, как говорят садовники, кронировать. Пирамидальные тополя кронируют, чтобы продлить их радующую окружающих жизнь. Яблоня с несформированной кроной не даст добрых плодов. Они будут мелкие и, скорее всего, кислые.

Таким образом, внутренне присущему (имманентному) *стихийному* процессу **развития** (для которого создаются условия) должен антиномично «противостоять» (т.е. дополнять) *организованный* внешний процесс **формирования**. И эти два процесса должны быть в *неслиянно-нераздельном единстве*, в разумном балансе, иначе любой перекос в сторону **пере-** или в сторону **недо-** приведёт к дисгармонии. **Переизбыток** опеки или **недостаток** самостоятельности приводят к инфантильности и задержке взросления, а всякая спешка, «всякая преждевременность: интеллектуальная, физическая, эмоционально-чувственная, – носит растлительный характер»¹¹.

Если основное средство стихийного процесса внутреннего развития – это **педагогическая поддержка** (в понимании научной школы О.С. Газмана), то основное средство организованного внешнего процесса формирования – это педагогическое воздействие (в понимании всей советской педагогики).

2. Вертикальный процесс **становления** ввысь должен происходить, **восходить**, **свершаться**, **совершаться синергийно** в единении с Богом и в стремлении к Нему. Но совершается он ступенчато, по лестви-

¹¹ Слободчиков В.И. Мудрость целомудрия. А как она воспитывается? Беседу вела Ф.Н. Савельева // Виноград. Журнал для родителей. 2013. № 3 (53). С. 4-9.

це¹² **становления**, которая состоит из ступеней образования как образовывания функциональных органов (в терминах А.А. Ухтомского) или новообразований (в терминах Л.С. Выготского). В.И. Слободчиков выделяет и подробно описывает пять таких ступеней: оживление, одушевление, персонализация, индивидуализация, универсализация¹³.

Основное средство вертикального синергического процесса духовного становления – это **преодоление** как цепь побед над притяжением, тяготением, влечением квазигравитацией бездуховного низа как «отрицательного метафизического фактора» (термин А.А. Гостева) в стремлении к высокому.

Единственно, что, по моему ощущению, этапы персонализации, индивидуализации, универсализации могут быть, видимо, более точно названы. Здесь просятся слова не романо-латинского происхождения (*individ, persona, universum*), а либо славянской, либо греческой этимологии, которые явно ближе православному мироощущению. Этот процесс стремления ввысь (становления), видимо, имеет телеологическую, а не причинно-следственную природу. Он устремлён не **от**, а **к** и **со**. Соглашаясь с указанным В.И. Слободчиковым количеством указанных им *ступеней развития субъективности*, полагаю, что последние три могли бы быть по-

¹² Церковно-славянское слово «лествица» я использую в знак почтения к преподобному Иоанну Синайскому Лествичнику, впервые описавшему ступени духовного восхождения человека в своей книге «Лествица» (*Иоанн Лествичник, прп. Лествица, возводящая на небо*. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2007).

¹³ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореф. ... д-ра психол. наук. М., 1994. С. 64.

именованы иначе: оживление, одушевление, *облагораживание, одухотворение, обожение*. Даю себе отчёт в том, что такое самовольничание требует дополнительного обоснования и обсуждения. Тем более, что вместо *ступеней развития субъективности* мы вводим понятие *ступеней духовного становления* (или *восхождения*).

Процесс, противоположный *становлению*, – это *падение*. Становление – это *восхождение к высокому*. Падение – это *нисхождение к низкому*, к состоянию падшести. Разумеется, что употребляя слова *низкий* и *высокий*, я веду речь о смыслах. Смыслы, как известно, бывают *высокие* (возвышающие, просветляющие, возносящие) и *низкие* (приземляющие, затемняющие, опускающие). И источники этих смыслов тоже разные. Вот их логично на нашей картинке так и изобразить: высокие с их Единым Источником – сверху, а низкие с их многочисленными источниками – снизу. Источник сверху – это Бог, Абсолют, «положительный метафизический фактор (ПМФ)» (термин А.А. Гостева), а источники снизу – это «отрицательные метафизические факторы (ОМФ)». «ОМФ-пространства хотя и не имеют самосушностного бытия, тем не менее, также имеют свои символы-интерфейсы в окружающей действительности»¹⁴. Человек, находясь между высокими и низкими источниками смыслов, *либо карабкается* (а это трудно) *вверх*, *либо падает* (а это легко) *вниз*. Напомню В.И. Слободчикова, что «становление полного, всего человека; человека как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как инди-

¹⁴ Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека. М.: Генезис, 2008. С. 64.

видуальности перед лицом Абсолютного Смысла бытия – перед Богом»¹⁵.

3. «Векторное» сложение неслиянно-нераздельного горизонтально-расширяющегося процесса развития/формирования и синергийного с положительным метафизическим фактором (термин А.А. Гостева) вертикально восходящего процесса становления через суммирование **поддержки, воздействия и преодоления** образует в норме восходящую спираль **образования** как *процесса образывания*, спираль **восхождения к полноте образования**, складывающуюся из *ступеней* сопряжённых с последовательным появлением, возникновением, образованием новых функциональных органов (в терминах А.А. Ухтомского) или новообразований (в терминах Л.С. Выготского).

3.3. Типы педагогической диагностики

Для возможности анализа всех процессов, входящих в развитие, В.И. Слободчиков призывает начать создание системы диагностики: «Диагностика, в своем прямом смысле, и есть главный инструмент определения, как минимум, границ между нормальным (или – нормативным) и аномальным: в медицине, в педагогике, в социальной практике, соответственно, и в психо-

¹⁵ Исаев Е.И. Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пособие. М.: ПСТГУ, 2013. С. 7.

логии. Однако становления такой системы и по сей день так и не произошло»¹⁶.

Сделаем первый шаг в направлении педагогики. Воспользуемся трёхуровневой (или трёхэтапной) моделью процесса развития В.И. Слободчикова: *созревание – формирование – преобразование* (мне кажется, что точнее было бы *созревание – формирование – становление*).

Виктор Иванович ведь очень точно говорит о том, что диагностика – это «главный инструмент определения границ между...». А вот между чем и чем? Для педагогики важным будет определение не только «границ между нормальным и аномальным».

Для внутреннего процесса *созревания (роста)* действительно крайне важно уметь определять границы *между нормальностью и аномальностью*. И такую диагностику логично назвать *диагностикой нормативности*.

Следует добавить, что диагностика должна определять не только *границы* но и *степень соответствия* (Δ -показатель) между ... (нужное вписать).

Определение 1. *Диагностика нормативности* – это инструмент определения границ и степени соответствия между нормальным и аномальным.

Для внешнего процесса *формирования* необходимо выявлять разницу (и разность) между *предполагаемым* и *реальным*. Например, реальный результат обученности ученика не совпадает с предполагаемым (т.е. с целью обучения) определённым образом. Необходимо

¹⁶ Слободчиков В.И. Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии // Психология обучения. 2014. № 1. С. 15.

выяснить степень этого соответствия (или несоответствия), что и должно называться *качеством обученности*. Но для этого, как минимум, должен быть ясно сформулирован предполагаемый результат (т.е. цель). Аналогична картина с качеством воспитанности. Да и в целом с качеством образования, цель которого как предполагаемый результат так и не сформулирована ни в одном государственном документе. Эту часть педагогической диагностики резонно назвать *диагностикой качества* (обученности, воспитанности, компетентности и т.д.).

Определение 2. *Диагностика качества* – это инструмент определения границ и степени соответствия между предполагаемым и реальным.

И, наконец, для процесса преобразования (становления, саморазвития) необходимо выявлять разницу между возможным и достигнутым. Таковую диагностику следует называть диагностикой потенциала.

Определение 3. *Диагностика потенциала* – это инструмент определения границ и степени соответствия между возможным и достигнутым.

Всякий реальный человек (школьник, студент) в процессе своего развития переходит из одной образовательной системы в другую и эту последовательность переходов называют *образовательным маршрутом* (термин Н.В. Кузьминой). Для определения его возможной будущей успешности (или неуспешности) в новой системе необходима *диагностика готовности*.

Определение 4. *Диагностика готовности* – это инструмент определения границ и степени соответствия между результатом в предыдущей образова-

тельной системе и начальными условиями последующей.

Сведём рассуждения и определения в таблицу 3.1.

Таблица 3.1

Тип процесса	Тип диагностики	Определение: <i>Диагностика ...</i> – это инструмент определения границ и степени соответствия...
созревание	диагностика нормативности	между нормальностью и аномальностью
формирование	диагностика качества	между предполагаемым и реальным
преобразование (становление)	диагностика потенциала	между возможным и достигнутым
переход	диагностика готовности	между результатом в предыдущей образовательной системе и начальными условиями последующей

Разрабатываемая В.И. Слободчиковым в контексте психологической антропологии и христианской психологии теория развития создаёт хорошие условия для создания на её базе стройной со-бытийной и со-образной педагогической теории (в том числе теории педагогической диагностики) и продуктивных антропопрактик.

Эссе четвёртое

ПРОЙДЕНА ЛИ ТОЧКА НЕВОЗВРАТА?¹

Допускаете ли вы, что при необходимости пожертвовать собой, кто-то сегодня произнесёт фразу: «Если не вернусь, считайте меня... (нужное впишите – единокоросом, 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 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 вымысла 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...

¹ Публикуется по: *Остапенко А. Пройдена ли точка невозврата? // Воспитательная работа в школе. 2010. № 10. С. 5-6.*

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 безнадёжная 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 «Кривы-

ми 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 четвёртая

ЛЕСТВИЦА ПОЛНОТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Неисчерпаемость природы человека, многомерность, многоуровневость и многогранность его сущности делают антропологию как учение, базисное для психологии и педагогики, необъятной и одной из самых сложных гуманитарных наук. Осознавая всю дерзость предлагаемого размышления, рискну ввести в научный контекст **антропологическую модель (матрицу) полноты образования человека** (см. рис. 3 на с. 18-19), учитывающую и *многомерность* (как горизонталь), и *многоуровневость* (как вертикаль) природы и сущности человека. Даю себе полный отчёт в том, что любая схема (таблица, матрица) всегда беднее действительности, но богаче и стройнее интеллектуального хаоса. Любая схема – это стержень, каркас, рамка, граница, без которой любое размышление превращается в расплывающийся интеллектуальный студень. «Схема – целенаправленное обобщение материала: она позволяет обозреть суть предмета исследования, отбросив затемняющие её мелочи. Схему усвоить легко – значит, остаются силы на то, чтобы продвигаться дальше, т.е. поставить гипотезы и организовать их проверку. Схема – это скелет работы, без которого она превращается в медузу или головоногого моллюска»¹.

В основу предлагаемой матрицы положены две внутренне иерархичные оси: **уровневая** (вертикальная) и **онтологическая** (горизонтальная).

¹ Гумилёв Л.Н. В поисках вымышленного царства. М.: Товарищество Клышников, Комаров и К°, 1992. С. 263.

Рис. 4.1
Антропологическая матрица

образования человека			Антропологическая матрица						
ОДУШЕВЛЕНИЕ по стандарту	ОЖИВЛЕНИЕ по необходимости	по данности							
Богобоязнь (страх Божий)	Богослужение (жизнь Бога)	СМЫСЛЫ	е	на любовь к Богу	вера	духовность	религиозная	Божественное	
убеждения	нормы	правила	д	на любовь к ближнему	любовь	общность	социально-культурная	разумное	
каноны	образцы	образы	г	на стремление к красоте	красота	культура			
умения	навыки	способы	в	на созидание добра	добро	деятельность			
знания	представления	факты сведения	б	на познание истины	истина	сознание			
жизнестойкость	жизнелюбовь	желания	а	на любовь к себе	здоровье	естество	природная	естественное	
2	1	0	фундамент						
компетент-ностный	ознакомительный	Объекты человеческого опыта	Типы доминанты	Идеальные константы	Основания человеческого способа жизни	Сферы бытия	Начала человека	Онтологические основания	
Законнические (нормированные)									
лей (результатов)									

4.1. Онтологические основания (горизонтальная ось)

Автор учебника нравственного богословия архимандрит Платон (Игумнов) утверждает, что человек – носитель «трёх начал – естественного, разумного и Божественного. <...> Его жизнь протекает одновременно в трёх сферах бытия – природной, социально-культурной и религиозной, что личность ориентирована на своё собственное бытие, на этическое отношение к миру и на религиозное отношение к Богу»². Так, горизонтальная ось, учитывая иерархическую трихотомию (тело, душа, дух) человеческой природы, показывает эти три **начала** (нижняя строка) – *естественное, разумное и божественное*, каждому из которых соответствует своя **сфера человеческого бытия** (вторая строка снизу) – *природная, социокультурная и религиозная*. Эти три сферы бытия обуславливают ряд онтологических **оснований человеческого способа жизни** (третья строка снизу). Так основанием *природной сферы* человека есть его а) **естество**. Сложна и неоднозначна структура *социально-культурной сферы*. Основаниями человеческого способа жизни здесь выступают б) **сознание**, в) **деятельность**, г) **культура** и д) **общность**. Основанием в *религиозной сфере* служит е) **духовность**³. Для каждого из перечисленных оснований человечество веками вырабатывало соответствующие онтологические **идеальные константы**

² Платон (Игумнов), архим. Нравственное богословие. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008. С. 22.

³ Здесь и далее буквы а), б), в), г), д), е) соответствуют столбцам таблицы.

(четвёртая строка снизу), на которых выстраивается *нормальность* (= *полнота*) человеческого бытия. Норма человеческого естества есть **здоровье** (а), норма сознания – **истина** (б), норма деятельности – **добро** (в), норма культуры – **красота** (г), норма общности (общинности) – **любовь** (д), норма духовности – **вера** в Бога (е).

В традиционных мировоззренческих системах перечисленные константы **абсолютны** и не могут быть подвергнуты релятивистским правкам, присущим постмодернистским извращениям.

В контексте учения А.А. Ухтомского о доминанте следует указать, что подлинное человеческое в человеке обеспечивается рядом **фундаментальных доминант** (пятая строка снизу). Доминанта человеческого естества – это доминанта **на любви к самому себе** (а), основанная на второй заповеди Христовой (Мф. 22: 39). Скверен человек, сознание которого не направлено **на познание истины** (б), а деятельность **на созидание добра** (в). «Познаете истину, и *истина* сделает вас свободными» (Ин. 8: 32). «Научитесь делать *добро*» (Ис. 1: 17). Плох человек, если в культуре он не устремлён **к красоте** (г), а в отношениях, следуя той же второй заповеди (Мф. 22: 39), не проявляет **любви к ближнему** (д). «Дело его слава и *красота*» (Пс. 110: 3). Бездуховен тот, у кого нет **любви к Богу** (е). И в этом суть первой заповеди Христовой (Мф. 22: 37).

Таким образом мы осуществили обзор онтологических оснований человеческой природы, которые и составили горизонтальную ось нашей матрицы. Разумеется, что компоненты этой оси находятся в определённой внутренней иерархической зависимо-

сти, нарушения которой приводят к искажениям человеческой природы.

4.2. Уровни образовательных целей как ступени становления человека (вертикальная ось)

Теперь разберёмся в **уровнях становления человека** (пронумерованные строки вдоль вертикальной оси на рис. 3). Восходя, человек (сначала по воле значимых взрослых, потом по своей свободной воле, затем по воле Божией) обретает **новообразования** (в понимании Л.С. Выготского он обретает то, чем раньше не обладал), каждое из которых находится на определённой ступени (уровне) **лестницы** его собственного становления (восхождения). «Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и её деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребёнка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период»⁴.

До прихода новорождённого человека в этот мир другие люди, пришедшие в него раньше, создали и накопили определённые объекты собственно человеческого опыта, которые и даются ими и Богом новому человеку в дар.

На **нулевом этаже** лестницы человеку даром (т.е. в дар) даются (поэтому «**по данности**»): его естеству –

⁴ *Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 248.*

желания (0а), его сознанию – **факты и сведения** (0б), его деятельности – **способы** (0в), его культуре – **образы** (0г), его общению – **правила** (0д), его духовность может наполниться **смыслами** (0е). Всё это даётся человеку *в дар* Богом и предыдущими поколениями, а точнее Богом через достойных Его представителей предыдущих поколений (через Моисея – нравственный закон, через Ньютона – закон всемирного тяготения, через Менделеева – периодический закон и т.д.) А вот примет ли человек этот дар? Это зависит и от него самого, и от тех данных ему условий и эпохи, в которых он не по своей воле появился на свет.

Теперь поименуем все пять ступеней антропологической лестницы восхождения к Образу. **Первый уровень** человек осваивает *по необходимости* вписать себя во все сферы бытия: природную, социальную и божественную. Логично этот уровень считать **ознакомительным**. На этом уровне человек *о-сваивает* (неуверенно пытается делать своим) окружающий природный, социальный и Божественный мир. **Ознакомительный уровень** соответствует ступени **оживления** человека.

На **втором уровне** (ступени) он уже уверенно *присваивает* (делает своим) по устоявшимся образцу, т.е. *по стандарту*. Назовем этот уровень **компетентностным** (хоть и не люблю я это словечко). Нулевой (экстериорный) уровень – это всё *ещё не моё*, т.е. *чужое*. Первый (промежуточный) – *не до конца моё*. Второй (интериорный) – *моё полностью*. Увидел (0) → **освоил** или **усвоил** (1) → **присвоил** (2).

Используем аграрно-ботаническую метафору. **Нулевой уровень** – это почва, в которой оказалось семя

(*по данности*). **Первый уровень** – семя прорастает, раскрывая семядоли (*по необходимости*). **Второй уровень** – организм растёт и вырастает (*по заданному стандарту*). **Компетентностный уровень** соответствует ступени **одушевления** человека.

Логика подсказывает, что **на третьем уровне** выросший стебель должен зацвести, выпустив бутон. На этом уровне человек, уже освоившись в этом мире, присвоив его элементы, проникается любовью (*по любви*) к нему, проявляя её и к себе, и к другому, и к Богу. Назовём этот уровень **благотворным**. Он соответствует ступени **облагораживания** человека.

Четвёртый уровень – уровень плодоношения, уровень **созидательный**, уровень творческий. Человек обязан пополнить копилку опыта, начатую прежними поколениями. И делает это человек *по призванию*, точнее, *по призванности* Богом. **Созидательный уровень** соответствует ступени **одухотворения** человека.

Пятый, спасительный уровень становления человека осуществляется *по Образу творца* в полном согласии с Ним, *по Его воле*. Он соответствует ступени **обожения** человека.

В результате человек, пройдя по всем ступеням лестницы, «заполнив все ячейки» своей природы *функциональными органами* (по А.А.Ухтомскому) или *новообразованиями* (по Л.С. Выготскому), может обрести предельные качества: а) **бессмертие** (по естеству), б) **мудрость** (в сознании), в) **героизм** (в деятельности), г) **гениальность** (в культуре), д) **праведность** (в общении), е) **святость** (в духовности).

4.3. Ступени антропологической лестницы и их наполнение

4.3.1. Первый этаж: ознакомительный

Первый (нижний) **уровень** матрицы образовательных целей (результатов) – **ознакомительный**. Он соответствует этапу первоначального вхождения человека в: а) *жизненное пространство*; б) *бытийное содержание*, в) *сферу деятельности*, г) *круг общения*, д) *определённую культуру* и е) *веру предков*. На этом начальном этапе человек обретает: а) собственную **жизнеспособность** (1а), из которой вырастает *жизнестойкость*; б) фрагментарные **представления** (1б), которые ещё предстоит свести в систему целостных знаний, в) отдельные **навыки** (1в), из которых сложатся целостные *умения*, г) некоторые культурные **образцы** (1г), которые могут стать *канонами*; д) сформировавшиеся общественные **нормы** (1д), которые в перспективе могут стать личными *убеждениями* и *привычками*. На этом уровне у человека появляется (при наличии условий) **жажда Бога** (1е), которая должна в норме перерасти в *Богобоязнь, страх Божий*).

Внешние (т.е. данные человеку) **объекты человеческого опыта** (желания, факты, способы, правила, образцы, смыслы, нулевая строка) отчасти **о-сваиваются**, но ещё не становятся до конца личностно **присвоенными**. В.В. Гузеев когда-то предложил «двухуровневый характер интериоризации: не затрагивающую подсознание будем называть *усвоением*, а затрагивающую подсознание (формирующую автоматизмы

действий) – присвоением»⁵. Так вот, на *ознакомительном уровне* образовательных результатов мы ведём речь об интериоризации, не затрагивающей подсознание. Это уровень, на котором: а) данные мне *желания* порождают (мою) **жизнеспособность**; б) внешние (чужие) *факты* превращаются во внутренние (мои) **представления**, не достигая при этом полноты и прочности *знания*; в) внешние (чужие) *способы деятельности* превращаются во внутренние (мои) **навыки**, ещё не обретая основательности и полноты *умений*; г) внешние, кем-то установленные (чужие) *правила* превращаются во внутренние (мои) **нормы**, не становясь при этом глубоко личностными *убеждениями*; д) внешние (чужие) *образцы культуры*, усваиваясь становятся внутренними (моими) **образами**, не становясь устоявшимися канонами; е) извне дарованные *смыслы*, проникая внутрь, порождают стремление к высокому, Абсолюту – **жажду Бога**, ещё не достигшую *страха Божия*. Ибо «Бог создал человека таким, чтобы у него была жажда Бога, – её не человек достигает, а Бог даёт. Человек пользуется этим качеством, ищет Бога, стремится приблизиться к Богу, исполняет волю Божию по своему разумению, по силе своей, и так происходит его возрастание и в любви к Богу, и в приближении к Богу – через жажду Бога»⁶.

⁵ Гузев В., Остапенко А. Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов // Народное образование. 2009. № 4. С. 133.

⁶ Феофил (Пэрэян), архим. Жажда Бога – реальность человеческого бытия. Беседовал Ион Михай Ионеску. Пер. с румынск. // Православие.py. <http://www.pravoslavie.ru/orthodoxchurches/51285.htm>.

На **первом уровне** человек оснащается *средствами первичной ориентировки* в сложных условиях природного, социокультурного и религиозного пространств, он как бы вживается в эти пространства. Поэтому эту ступень восхождения логично вслед за В.И. Слободчиковым называть **оживлением**.

4.3.2. Второй этаж: компетентностный

Второй уровень образовательных целей (результатов) мы определили как **компетентностный** (именно им почему-то ограничивается сегодняшнее образование). Нормативы этого уровня **узакониваются** (конституируются) обществом в различных формах.

Знания (2б) и **умения** (2в) закрепляются образовательными стандартами, куррикулами, требованиями к выпускнику, базисными минимумами и т.п. Именно **знания и умения** подвергаются проверке на соответствие букве «стандарта», а процедур такого контроля придумано множество (экзамены, зачёты, тестирования, коллоквиумы, собеседования и т.д.)

Общественное мнение вырабатывает устоявшуюся точку зрения о правилах общежития, полезных и вредных **привычках**, хороших и плохих **убеждениях** (2д), а культура – **каноны** (2г).

Всё это вместе взятое позволит человеку обрести **жизнестойкость** (2а) как самостоятельность его естества, как способность отстаивать своё существование.

На **втором уровне** жажда Бога должна перерасти в **Богобоязненность, страх Божий, страх Господень** (2е) как добродетель, суть которой состоит в опасении оскорбить Бога нарушением Его воли, в боязни уда-

литься от Него из-за грехов. Страх Божий – это благоговейный трепет перед величием Бога как милостивого, так и праведного. Религия воспитывает *страх Божий* (Богобоязнь), но не как страх внешнего наказания, а как внутреннюю боязнь быть недостойным Отца Своего Небесного.

Именно по показателям **второго уровня** принято судить о компетентности или мере «образованности» (обученности, воспитанности, воцерковлённости) человека. Здесь ценится полнота и прочность знаний, качество и продуктивность умений, верность и устойчивость убеждений, наличие и соответствие идеалов. Здесь человек становится функционально грамотным, компетентным, социально адаптированным и жизнестойким к внешним невзгодам, трудностям и проблемам.

Первое лингвистическое отступление. О том, что аббревиатура «ЗУН» (знания, умения, навыки) не вполне корректна ввиду нерядоположности её составляющих, мы уже неоднократно писали⁷, поэтому повторяться не будем. Эта нерядоположность обусловлена тем, что *навыки* соответствуют *первому* уровню образовательных результатов, а *знания и умения* – *второму*.

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, наост-

⁷ 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: человекообразный ракурс. Сб. научн. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2009. С. 56-63.

риться, навыреть»⁸, а прилагательное «навычливый» означало «легко и скоро перенимающий ремесло и приёмы его»⁹. Вместе они фиксировали начальное овладение способом деятельности, основательное владение которым обозначалось уже глаголом «уметь». «Уметь» – это высшая степень «навыкания», а «уменье» – это «опытность, знание, усвоение дела, работы»¹⁰. Сегодня слово «навыкать» вышло из повседневного (тем более научного) употребления. Оформляя, например, учебно-методический комплекс, мы пишем, что «в результате обучения ученик должен уметь ...», а не «должен навыкнуть». Вместе с тем загадочный ход педагогической мысли возвёл «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 и сделаем **промежуточное замечание**: нижние два уровня образовательных целей (результатов), обозначенные нами ранее как нормированные¹¹, резонно назвать **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.

⁸ *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Прогресс-Универс, 1994. Т. 2. С. 1015.

⁹ Там же. С. 1017.

¹⁰ Там же. Т. 4. С. 1017.

¹¹ *Остапенко А.А.* Нормированные и ненормированные образовательные результаты или Что мы теряем за пределами гособразовательного стандарта? // Школьные технологии. 2010. № 2. С. 35-40.

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

Первое житейское отступление. Прежде чем вернуться к таблице и продолжить движение вверх 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 в последние два десятилетия последовательно стало частью сферы потребительских услуг, превращая учителя и преподавателя в педофициантов, этот вопрос, похоже, неактуален. Достаточно формально подтвердить наличие установленных стандартом знаний, умений и навыков (или как теперь принято говорить – «компетентностей» или «универсальных учебных действий»). А вот что дальше?..

4.3.3. Третий этаж: благотворный

Третий уровень образовательных целей (результатов) мы назвали **благотворным**. Он есть начальный ненормированный благодатный уровень. Под благодатью мы понимаем 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 «базовых педагогических позициях» (термин В.И. Слободчикова¹²) получает особые преломления: **«родитель»** прививает ребёнку *жизнелюбие* и оптимизм (3а); **«учитель-знаток»** культивирует у ребёнка *любопытность*, *φιλοσοφία* (3б); **«мастер-умелец»** формирует в ребёнке *трудолюбие*, *φιλεργία* (3в); **«художник-творец»** воспитывает *красотолюбие (=добротолюбие)*, *φιλοκαλία* (3г); **«мудрец-наставник»** воспитывает в ребёнке *человеколюбие*, *φιλανθρωπία* (3д); **«пастырь-духовник»** пробуждает *Боголюбие*, *θεόφιλία* (3е).

Второе лингвистическое отступление. На третьем благотворном уровне человек может обрести новообразование, имя которому *добротолюбие*. Расположение *добротолубия* в этом столбце (над *красотой*, а не над *добром* столбцом левее) требует пояснения. Дело в том, что книга святоотеческих поучений, получившая русское название «Добротолюбие», по-гречески звучит как **«Φιλοκαλία»** (где «κάλλος» – красота), что буквально переводится как «любовь к красивому, изящному, прекрасному, благородно-

¹² Цукерман Г.А., Слободчиков В.И. Мы, взрослые, и остальные люди // Семья и школа 1989. № 12. С. 20. В.И. Слободчиков выделяет четыре базовые педагогические позиции: *родитель, мудрец, умелец и учитель*. Мы полагаем, что четырёх позиций недостаточно и дополняем их ещё двумя.

му»¹³. А русское слово «добрый», по мнению Ф.С. Шимкевича¹⁴ происходящее от корня **доб-**, имеет смыслы у-**доб-**ный, **доб-**ротный, подходящий, благоприятный, благовременный. Словом «добро» часто и вовсе обозначают «имущество», а не нравственную категорию.

Все эти понятия вполне применимы за пределами христианской лексики. **Жизнелюбие, любознательность, трудолюбие, добротолубие, человеколюбие и Боголюбие** – очень точные (по сути – универсальные) индикаторы психологического и нравственного здоровья, как среди детей, так и среди взрослых людей. Воспитание в любви и достоинстве – вот основные условия нравственного благополучия современных детей.

Страх Божий на **третьем уровне** перерастает в *любовь к Богу* (Θεοφιλία). Преподобный Антоний Великий учил, что «любовь сильнее страха, и говорил: я уже не боюсь Бога, но люблю Его (т.е. не страхом побуждаюсь, как держать себя, но любовью; ибо «любви вон изгоняет страх» (1 Иоан. 4:18)»¹⁵.

Переходя в реальность педагогическую, мы чувствуем, что можем без потери содержания считать *жизнелюбие, любознательность, трудолюбие, добротолубие, человеколюбие и Боголюбие* образовательными

¹³ Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. СПб: Изд. автора, 1899. С. 1315.

¹⁴ Шимкевич Ф. Корнеслов русского языка, сравненного со всеми главнейшими славянскими наречиями и двадцатью четырьмя иностранными языками. Ч. 1. СПб.: Императорская Академия наук, 1842. С. 63.

¹⁵ Добротолубие. Т. 1. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1993. С. 130.

(точнее, воспитательными) целями (результатами) **третьего уровня**. Ибо они не врождённые качества, их необходимо прививать, взращивать (воспитывать) и затем беречь в человеке. А это уже педагогическая задача, поднимающая планку образования на **благоприятный уровень**.

Опыт и переживания, дарованные человеку на **благодетельной ступени** образования, необходимы для обретения и реализации им как своего профессионального призвания, так и человеческого назначения, о которых речь пойдет в связи с двумя последующими ступенями антропологической лестницы. Любовь – одна из главных духовных потребностей человека. «Любовь – это просто милость»¹⁶ (В. Франкл).

Второе житейское отступление. 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 риторический. В рамках второго компетентностного уровня (и подхода) «образовательных услуг» ответ будет положительным. А вот с позиций третьего – благодетельного – уровня осмысления результатов образования отношение меняется на противоположное.

4.3.4. Четвёртый этаж: творческий

Четвёртый уровень образовательных целей (результатов) мы назвали **творческим** или **созидательным**. Ещё какую-нибудь четверть века назад редкий школьник не мечтал изобрести и собственноручно со-

¹⁶ Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. С. 245.

брать 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 своё призвание и совершенствовать свои способности. Увы, сегодня этот интерес почти угас. Доминанта «иметь» взяла верх над доминантами «быть» и «создать». Подготовка «квалифицированных потребителей» (так формулировал цель образования экс-министр А.А. Фурсенко) сделала своё скверное дело.

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 чём отличились и чего достигли** в жизни их повзрослевшие «дети». Учителей интересует *отсроченный* результат их педагогической деятельности: насколько подопечным удалось раскрыть и реализовать своё призвание, воплотить свои смелые мечты. Обычно выясняется, что гордостью уч^ителей¹⁷ стали те, кто «напитался» любовью к жизни, к труду, к знаниям, к ближним. Именно эти качества становятся ос-

¹⁷ Мы сознательно употребили такую форму множественного числа существительного «учитель», ибо традиционно «уч^ителями» называли духовных наставников, а «учител^ями» (и даже «училками») – предметников.

новой 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 православие 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 православием. 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»*¹⁸. 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 потребление.

Толкование **четвёртого уровня** образовательных целей (результатов) – не прихоть автора, не приемлющего 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 новое, обо-

¹⁸ Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 412.

гатить не только свою жизнь, но и жизнь других людей.

Образовательная цель здесь – выявление и реализация человеком своих способностей и своего призвания. Тема – интригующая и полная внутренней драматургии. Здесь важно не спасовать перед трудностями и не отступить, не поддаться искушениям и не размениваться по мелочам. Будем откровенны – удаётся это не всем. Но если человек выбирает дело и жизненный путь по душе и сохраняет им верность, иными словами, **находит своё призвание** или **чувствует свою призванность** Богом, то в его естестве через любовь к себе непременно зреет **аскеза** (4а), в его стремящемся к познанию истины сознании проснётся **проницательность** (4б), его направленная на созидание добра деятельность обретёт **мастерство** (4в), его устремлённая к красоте культура наполнится **вдохновением** (4г), его наполненное любовью к ближнему общение проявит **милосердие** (4д) и его основанная на любви к Богу вера проявится в **соработничестве** (συνεργία) **с Ним** (4е).

С одной стороны, каждое из этих качеств есть результат саморазвития человека, проявление его самобытности, основанной на колоссальном трудолюбии, но, с другой стороны, результат действия Божией благодати и воли Божией, добровольно принятой человеком.

В занятии по призванию (или по призванности) уровень отдачи и масштаб достижений обычно неизмеримо более высоки, ибо они наполнены **любовью** и **смыслом**. Счастлив человек, **любящий** своё дело, которое составляет **смысл** его бытия.

4.3.5. Пятый этаж: спасительный

Переходя на **пятый** (высший из благодатных) **уровень** образовательных целей (результатов), мы неминуемо входим в область духовную. Его мы поименовали **спасительным**, памятуя, что спасение – это избавление человека от греха и главного его последствия – смерти.

Третье лингвистическое отступление. Главнейший принцип со-Образной педагогики¹⁹ – это **принцип спасения (съ-пасение)**. Большинство этимологических словарей славянских языков указывают на то, что это слово «образовалось в христианский период с помощью префикса съ- от глагола *пасту* («беречь, пасти»)²⁰. О.Н. Трубачёв указывает «на факт существования в славянском [языке] особой глагольной основы **pas-* (*pasti* «охранять, спасать», «пасти») и особых именных производных со значением деятеля от последней (*съпасъ, pastuxъ, pastyrъ*)»²¹. С одной стороны, Спас (ст.-сл. Съпасъ) – это эпитет, присваиваемый Иисусу Христу, или по сути одно из имён Христа. С другой стороны, спасать – это «смотреть и *вместе* (курсив мой. – **А.О.**) беречь»²², совместно охранять, совместно стержь. Таким образом, суть педагогического **принципа спасения** в приведении каждого человека ко Христу и в совместном бережении (пасении) его от уклонения от этого пути.

¹⁹ Остапенко А. От педагогики самости к педагогике спасения // Воспитательная работа в школе. 2012. № 8. С. 5-6.

²⁰ Етимологічний словник української мови. У 7 т. / Укладач Р.В. Болдирєв та ін. Т. 5. Р-Т. К.: Наукова думка, 2006. С. 366.

²¹ Трубачёв О.Н. Труды по этимологии. Слово. История. Культура. Т. 2. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 71.

²² Шимкевич Ф. Корнеслов русского языка. Ч. 2. СПб: Императорская Академия наук, 1842. С. 11.

Если на четвёртом уровне ещё хоть как-то можно говорить о частичной самостоятельности человека, то на пятую ступень он точно не взойдёт сам без **помощи Божией**. А для того, чтобы эту помощь получать, надо, как минимум, **верить** в её возможность, **просить** её и **быть** её **достойным**.

Опыт ревнителей веры и праведников свидетельствует, что неотступное следование Образу и заповедям Спасителя (жизнь во Христе) приводит к преобразению человека, появлению у него особых богоподобных качеств: в природной сфере – **целомудрия** (5а); в сфере сознания и переживания – **прозорливости** (5б); в сфере деяний – **подвижничества** (5в); в сфере культуры и общности – **озарения** (5г) и **жертвенности** (5д). Устремлённость духовной сферы к Богу дарует человеку **Богоподобие** (5е), ибо по словам святителя Афанасия Великого «Бог стал Человеком, чтобы человек стал богом», «Сын Божий соделался Сыном Человеческим, чтобы сыны человеческие соделались сынами Божиими»²³.

Пятый уровень – особый. Это результат **синергии** (соработничества) человека со Творцом в воссоздании самого себя. Например, достичь **проницательности**, позволяющей эвристически мыслить и делать открытия, можно, видимо, путём саморазвития, а вот обрести позволяющую пророчествовать **прозорливость** без прямого Божьего вмешательства невозможно. На это указывает богатый духовный опыт Церкви и его исторические свидетельства, в частности, житие преподоб-

²³ Афанасий Великий, свт., архиеп. Александрийский. Творения. Ч. 3. Изд. 2-е. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1903. С. 257.

ного Амвросия Оптинского: «По благодати Божией его **проницательность** переходила в **прозорливость**»²⁴ (курсив мой. – А.О.).

Так будем помнить цель, с которой мы созданы, и стремиться к ней спасительным путём, указанным нам Христом и святыми Его. Ещё в V веке святой Иоанн Кассиан Римлянин говорил, что «мы всегда должны быть твёрдо уверены, что никак не можем достигнуть совершенства своими трудами и подвигами, хотя бы со всею неутомимостью упражнялись во всякой добродетели. Одни человеческие усилия не могут иметь такой цены и силы, чтобы возводить на высоту святости и блаженства, если Сам Господь не будет притом содействовать нам и направлять сердце наше к тому, что для нас полезно»²⁵. «В деле спасения нашего участвует и благодать Божия, и свободное произволение наше, <...> оба согласно действуют и в деле спасения нашего равно необходимы»²⁶. Тогда «мы соработники (συνεργοί) Бога» (1 Кор. 3: 9). Это и происходит **на пятом, спасительном уровне**, соответствующем ступени **обожения** человека.

²⁴ Жизнеописание Оптинского старца иеросхимонаха Амвросия / Сост. Агапит (Беловидов), схиархим., 2-е изд., М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2011.

²⁵ Добротолюбие. Т. 2. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1993. С. 125.

²⁶ Там же. С. 128.

4.4. Норма и идеал

4.4.1. Предельные качества и запредельная форма бытия человека

Ранее А.В. Шуваловым на основании выделенной В.И. Слободчиковым онтологической триады «*деятельность – сознание – общность*» были выявлены и описаны нормативные образы, **предельные качества** и **запредельная форма** бытия человека²⁷: а) *гениальность* как сила постижения истины своей жизни и способность сделать саморазвитие развитием человечества; б) *героизм* как сила власти над своей жизнью (сила преодоления инстинкта самосохранения) и способность не отступать перед лицом трудностей и опасности, терпение в страдании; в) *святость* как сила сопричастности Абсолютной Истине и способность любовью и терпимостью утверждать добро и противостоять злу.

Поскольку в нашем рассуждении онтологическая триада разрослась до гексады (двойной триады) «*естество – сознание – деятельность – культура – общность – духовность*» (четвёртая строка снизу), возникает необходимость уточнить и расширить перечень **предельных качеств** человека (четвёртая строка сверху). Таким в сфере общности всё же, видимо, следует считать **праведность** (а не *святость*, как предлагал А.В. Шувалов²⁸, оставим её религиозной сфере человека), понимая

²⁷ Шувалов А.В. Психологическое здоровье в свете христианского мировоззрения // Московский психотерапевтический журнал, 2009. №3. С. 50-82.

²⁸ Там же. С. 75.

вслед за Д.Н. Ушаковым, что праведный – это «благочестивый, не погрешающий против правил, требований религиозной нравственности, морали, соответствующий идеалу нравственной чистоты и справедливости». Праведность – это одна из сторон святости. Дополним, что предельное качество человека, которое позволяет выявить всю предельную *творческую красоту* человека, разумно назвать **гениальностью**.

Самое предельное (конечное) качество человека – это Богоподобие в святости. «Хранить веру и преуспевать в святости – се и иго, и венец христианина. Помни от чего исходишь и куда идёшь – точку отправления и цель – сии пределы всякого движения. Начало – в твоём облагодатствовании чрез общение с Господом по вере; конец – *Богоподобие в святости*. Ни то, ни другое не совершится без живого, личного общения с Господом Иисусом Христом»²⁹.

Таким образом полнота предельных качеств человека складывается из: а) **бессмертия** («смертию смерть поправ»), б) **мудрости**, в) **героизма**, г) **гениальности**, д) **праведности** и е) **святости**.

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 образова-

²⁹ *Феофан Затворник, свт.* Толкование Послания апостола Павла к Ефесянам. М.: Правило веры, 2004. С. 50.

тельными целям – они становятся выражением **идеи полного образования**.

Нас, конечно, упрекнули 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.

Нас одернули и попрекнули, дескать, функции системы образования заданы нормативной базой и нечего здесь фантазировать о прозорливости. 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 выродилась в сферу услуг. И как потребительская сфера она сегодня выпускает исключительно потребителей. Произошла депедагогизация и дегуманизация образования: педагогическая деятельность подменена репетиторством, анимацией (организацией развлечений), тьюторством и разгадыванием сканвордов под названием ОГЭ и ЕГЭ. Цели образования сводятся к формированию узких компетенций или универсальных учебных действий (УУД) и упаковываются в прокрустово ложе учебного стандарта. При этом ни жизнелюбие, ни трудолюбие, ни любознательность, ни человеколюбие, ни добротолюбие, 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 взращивать. К ним можно приобщать и приобщаться.

Не все доходят до высот прозорливости, подвижничества и жертвенности. Таких единицы. Но этих мудрецов, героев, гениев, праведников и святых не останется вовсе, если система образования вовсе будет умалчивать об этих высотах. Образы мудрецов, героев, гениев, праведников и святых необходимо срочно вернуть в наше образование. Или их окончательно вытеснят образины тупых фотомоделей и до синевы татуированных «успешных» спортсменов и «звёзд» шоу-бизнеса.

Целься на вершину...

Хочется только всю конструкцию повернуть на 45° (см. рис. 4.2), чтобы видеть всю внутреннюю иерархию двойного восхождения человека от данных ему **желаний** до **Богopodobия в святости**.

Осталось совместить конус на рис. 3.1 с рис. 4.2. Но сдерживает понимание того, что **любая схема беднее жизни, но... богаче интеллектуального хаоса**.

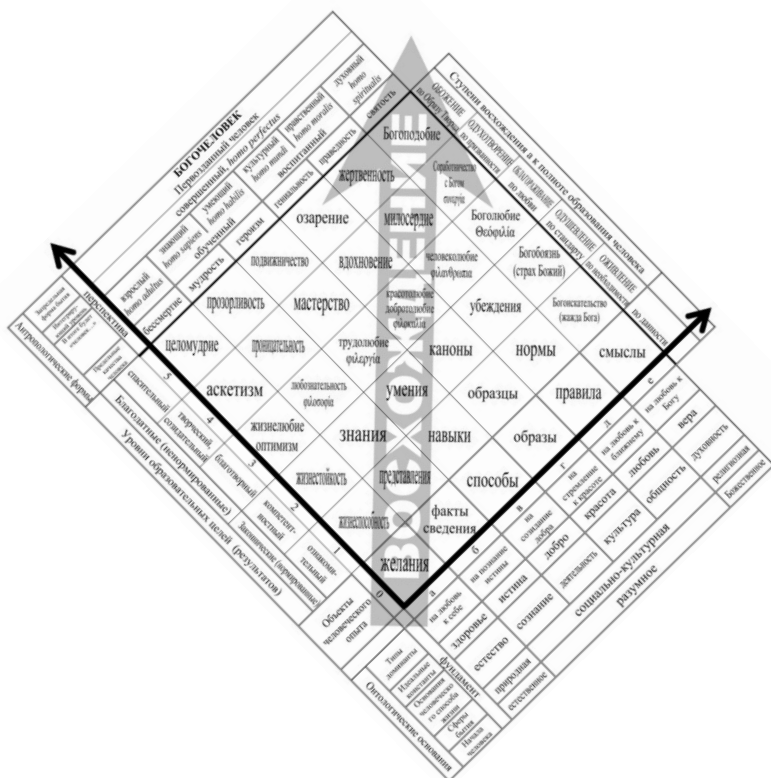


Рис. 4.2

Антропологическая матрица восхождения к полноте образа и образования человека

4.4.2. Формула антропологического идеала

Ещё раз напомню, что жизнь человека «протекает одновременно в трёх сферах бытия – природной, со-

циально-культурной и религиозной»³⁰. Основываясь на этом, можем вывести формулу полноты человеческого совершенства.

Природное совершенство человека можно описать как *homo adultus* – **человек взрослый, человек здоровый** (здравый). Совершенство социально-культурно сферы описывается понятиями **человек обученный** (знающий + умеющий, разумный + умелый, *homo sapiens* + *homo habilis*) и **человек воспитанный** (культурный + нравственный, *homo mundi* + *homo moralis*). Совершенство в религиозной сфере – это **человек духовный**, *homo spiritualis*. Таким образом, эта формула такова:

$$\begin{aligned} &\text{человек совершенный} = \\ &= \text{человек духовный} + \\ &+ \text{человек обученный} \text{ (знающий + умеющий) } + \\ &+ \text{человек воспитанный} \text{ (культурный + нравствен-} \\ &\quad \text{ный) } + \\ &+ \text{человек взрослый и здоровый} \\ &\quad \text{или} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} &homo perfectus = \\ &= homo spiritualis + \\ &+ homo sapiens + homo habilis + \\ &+ homo mundi + homo moralis + \\ &+ homo adultus. \end{aligned}$$

Но каждое слагаемое этой суммы ещё предстоит наполнить смыслом и содержанием.

³⁰ Платон (Игумнов), архим. Нравственное богословие. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008. С. 22.

Но помним, что теряя норму, теряя идеал или его составляющие, мы теряем созидательный смысл, и верх берёт ущербность, которая своими щербатыми зазубринами рождает рознь и непонимание, превращающиеся в раны социальных конфликтов, экстремизма, терроризма и гражданских войн. А идеал исчезает тогда, когда его не видят правители и перестают транслировать учителя и родители, теряющие образ будущего Отечества.

4.4.3. Антропологическая норма

Антропологический идеал непосредственно связан с понятием антропологической нормы. «Принципиально важно, что педагогическое понятие нормы – это **не характеристика** среднестатистического или среднего группового уровня развития каких-либо способностей в какой-либо возрастной группе. Норма – это не одинаковость для некоторой возрастной группы, не всеобщая «воинская повинность», а – прежде всего – указание на высшие возможности для данного возраста, для данной ступени образования. Именно **возможностей** возраста, а **не его достижений**, т.к. новообразования развития всегда обнаруживают себя за пределами того возрастного периода, где они сложились. Понятие «норма развития» культурно и личностно обусловлено, а, следовательно, это понятие **аксиологическое** (ценностное), а не собственно научное, где уже само развитие полагается как норма, а тем самым – как ценность. Традиционно *антропологическая норма* понималась как *не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно для конкретного человека при*

соответствующих условиях»³¹. Такой подход соответствовал и православному пониманию нормы (совершенство и святость Образа Божия как православная антропологическая норма), и советскому (совершенство всесторонней гармоничной личности как советская антропологическая норма). И любые *отклонения* (девиации) от этой нормы могли быть *только отрицательными*. Одним словом, ***норма есть максима и полнота человеческой природы во всех её составляющих*** (компонентах, ипостасях, сферах бытия). Отклонение от неё, неполнота есть ущербность и нарушение. Это как в медицине, *здоровье есть норма* (отсутствие повреждённости). Отклонение, *нарушенность полноты здоровья есть болезнь*, от которой надо избавляться (лечить).

За время перестройки и постперестройки было сильно изменено понятие нормы (в первую очередь, психической). И то, что ещё совсем недавно считалось отклонением и требовало лечения, было объявлено либо пограничным состоянием, либо личностной акцентуацией, либо особым и допустимым видом нормы. С тех пор ко всему прочему появились «либеральные» законы, запрещающие принудительно лечить психов и алкоголиков, и ироничная реплика «Психи среди нас», стала повседневной реальностью. За четверть века ползучего онормализования кого только не объявляли нормальными, но «особенными», или такими же, как все! А на фоне пресловутой политкорректности и борьбы за права «особенных» детям стало невозможно по-

³¹ См. подробнее: *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. М.: ПСТГУ, 2014. С. 10.

казывать старый добрый советский мультфильм про голубого щенка с его весёлым рефреном «Голубой, голубой, не хотим дружить с тобой!».

В «старой доброй христианской» (когда-то!) Европе процесс онормализации пошёл значительно дальше. Пали православная (когда-то!) Греция и католическая Италия, объявив законной нормой однополые браки. В Северной Европе на полном серьёзе рассматривают законопроекты об объявлении законной нормой половых отношений между родителями и детьми. Дескать, это такая давняя скандинавская традиция. И у всей этой мерзости находится якобы научное обоснование, выстроенное на релятивизме, в первую очередь, нравственном. Всякая норма объявляется относительной и изменчивой, а несогласных с этим называют ретроgrадами и догматиками. Советская трактовка слова «догматик», подразумевавшая твердолобость или отсутствие гибкости, – это детский лепет в сравнении с оценками нынешними либералами людей, отстаивающих абсолютные (они же традиционные) ценности.

Сегодня относительность почти торжествует победу. Между чернотой зла и белизной добра она пропихнула зазор серости, смешав одно с другим, и довольно успешно расширяет его, отвоёвывая себе пространство. Вместо абсолюта истины процветает плюрализм мнений. Отклонения от нравственных норм теперь, оказывается, могут быть не только отрицательными, но и положительными. Даже околонaучные книжки о положительных девиациях пишут, утверждающие, что «мы исходим из принципа полипарадигмальности в любой науке и принципиальной невозможности «установить»

(познать) единственно верную Истину»³². Такая вот теперь девиантология! Нарушители норм теперь бывают и плохие, и хорошие.

Представьте себе инспектора ДПС, который остановил водителя и выписал ему... премию за нарушение правил в лучшую сторону. Улыбаетесь? На сферу дорожного движения к счастью релятивизм не распространился, а вот в сферу нравственности и педагогики проник. Найти человека (в т.ч. и среди педагогов), убеждённого в том, что между добром и злом не может быть полосы серой относительности, непросто. Убеждался в этом неоднократно.

Очевидно, что торжество нравственного релятивизма имеет религиозно-богословские корни. Православная антропология утверждает, что до грехопадения Адам был в естественном (безгреховном) состоянии, а после него погрузился в противоестественное (греховное). Западное богословие утверждает, что Адам перешёл из сверхъестественного состояния в естественное: «Римо-католики учат, что состояние первых людей было сверхъестественным, что с падением человека он лишился лишь благодати, как узды, что природа человека осталась неповреждённой»³³. Мы, православные, призываем, понуждаем, уговариваем человека вернуться в естественное состояние святости, а римо-католики считают, что человек уже находится в

³² См., например: Творчество как позитивная девиантность / Под ред. Я.И. Гилинского, Н.А. Исаева. СПб: Алеф-Пресс, 2015. С. 6.

³³ *Зноско-Боровский Митрофан, прот.* Православие, римо-католичество, протестантизм, сектантство. Сравнительное богословие. М.: Московское Подворье Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1998.

естественном состоянии и было бы, конечно, неплохо, чтобы он перешёл в сверхъестественное, но и естественным вполне можно довольствоваться. Разницу чувствуете? В православии стремление к святости – это возвращение к норме, а у католиков – положительная девиация. Для нас норма – это лучшее, для них норма – это среднее. Для нас норма – абсолютна и неизменна, для них – относительна и изменчива. И это понимание за 25 лет они нам почти навязали. Мы же стремились стать частью единого от Лиссабона до Владивостока Запада. Вот и согласились с этой экзотической трактовкой понятия «норма», усреднив её до абсурда.

Сегодня становится понятным, что мы поспешили перекроить свою систему мировоззренческих ценностей. Пришло время возвращаться домой. Благо ещё есть куда. Стало вдруг понятно, что «плавающая» норма может привести лишь к «естественному» узаконенному содомизму (последними пали православные греки и католики итальянцы), законной наркотизации, пролицензированной проституции и детскому разврату. А всё начиналось с объявления греха естественной нормой и введения понятия «позитивная девиантность». Общество, в котором болезнь или разврат объявляются особой разновидностью нормы, неизбежно деградирует. Оно теряет стыд как нравственный регулятор. И благо, если у людей хватает сил, ума и нравственного чутья вернуться домой после, слава Богу, неудачной попытки путешествия в «земной рай» комфортного блуда. Пора занять непреклонную позицию в понимании нормы и отклонения как её утраты.

И пора бы, наконец, усвоить, что святость и совершенство – это естественная единственно возможная

норма человеческого бытия, несмотря на то, что эта норма стала экзотической и редко встречающейся. Нельзя врачу болезнь объявлять нормой, даже если вокруг нет здоровых людей. Иначе пойдём вслед за нынешними греками и итальянцами... Вас туда ещё тянет?

А пока вернём знак равенства между понятием «идеал» и понятием «норма». Это в духе нашей традиции, которую мы почти потеряли.

Эссе пятое
От χάρισμα до εὐχαριστία
Мысли о детской одарённости¹

Слово «одарённость» имеет корень **-дар-**, который есть в целом ряде привычных нам слов: **дарить**, **одаривать**, **подарок**, **даровитость**, **даром**, **дармовой** и т.д. По В.И. Далю *дарить* – это «отдавать навсегда безмездно, отдать даром, приносить в дар». Помните из детства: «без-возд-мезд-но, то есть даром»? Дар – это *что-то*, отданное (данное) кем-то кому-то **даром** и навсегда. **Одарённость**, **даровитость**, талантливость – это Божий Дар человеку быть способным что-то делать лучше других. А **бездарность** – это отсутствие этого дара или неумение его разглядеть. Господь милостив и щедр, а человек, хоть и создан по образу и подобию Божию, не всегда внимателен к этому дару. Он может зарыть талант, а может его и не пытаться увидеть изначально. Тогда *«всякому имеющему дастся и приумножится, а у неимеющего отнимется и то, что имеет»* (Мф. 25: 29).

Поскольку человек несёт в себе повреждённый грехом образ, а повреждённость эта у разных людей (детей) имеет разный масштаб и разную глубину, то, по видимому, *одарённость – это Божий дар минимальной повреждённости человеческой природы*. Искать причины того, почему этот дар разный у разных людей, на

¹ Публикуется по: Остапенко А.А. От χάρισμα до εὐχαριστία. Мысли о детской одарённости // ΣΟΦΙΑ – СОФИЯ. Первое ежеквартальное русскоязычное православное издание на Кипре [Лимассол]. 2015. № 6. С. 6.

мой взгляд, бессмысленно, ибо это дар. А дар даётся *не за что-то*, не за заслуги, *а просто так*, без-возд-мезд-но, то есть даром. А если за что-то, то это не дар, а награда. Поэтому искать источник **одарённости** в наследственности или генах – дело пустое, ибо источник этот – Бог.

Одаренный и одарённый ребёнок – это объект особой педагогической заботы, ибо он более подвержен опасности впасть в соблазн или в прелесть. Одарённый ребёнок – это всегда зона нравственного риска. Это как дар внешней красоты. За красавицами глаз да глаз нужен. Их беречь и пасти (с-**пас**-ти) труднее, чем барышень неброской внешности. Ибо *«от всякого, кому дано много, много и потребуется; и кому много вверено, с того больше взыщут»* (Лк. 12: 48). Для родителей одарённый ребёнок – это крест, который нести непросто. Ребёнок обделённый (например, инвалид) менее подвержен риску соблазна, чем одарённый.

У одарённого ребёнка гораздо легче и быстрее распаляется эгоизм. Его гордыню проще подогреть успехом. Толстое пухлое портфолио, из папок которого торчат грамоты и дипломы, распаляет тщеславие. Тщеславие распаляет славолубие и себялюбие. И если всё это усугубляют воспитанием стремления к лидерству и конкурентоспособности, то в итоге мы получаем интеллектуального монстра, неспособного к заботе и ответственности, быстро забывающего тех, «кто нас выводит в люди, кто нас выводит в мастера».

Несколько лет назад меня позвали консультировать педагогов одного замечательного центра дополнительного образования для интеллектуально одарённых детей. До моего прихода в эту команду педаго-

гов воспитанники центра завоевали все возможные призы и дипломы на всех российских интеллектуальных конкурсах и олимпиадах. Все стены были увешаны дипломами, грамотами и медалями. Один из шкафов в кабинете директора ломился от кубков и памятных знаков. Но коллектив педагогов, добившийся, казалось бы, высот и признания, забил тревогу. Стало вдруг очевидным, что постоянная доминанта на победах в олимпиадах, конкурсах и интеллектуальных конференциях деформирует личностные качества воспитанников. И это искажение (порча образа) тем сильнее, чем успешнее наш ученик.

Одним словом, мы увидели, что ученики, воспитываясь в обществе потребления, становятся высокоинтеллектуальными потребителями. Этот отрицательный педагогический эффект (на фоне внешних успехов) заставил коллектив пересмотреть некоторые педагогические установки. Мы, как нам кажется, вовремя спохватились. И спасло нас то, что мы в каждую группу высоколбых интеллектуалов добавили либо одного-двух «трудных», либо одного-двух детей-инвалидов и сумели (не сразу, но сумели) настроить первых на даяние и заботу.

Даяние, одаривание, возможность даром поделиться этим даром Божиим, порождало благодарность тех, кому был дарован недуг и немощь как напоминание о необходимости и возможности дарить заботу и милосердие. *«Расточил, раздал нищим; правда его пребывает в век»* (2 Кор. 9: 9). Харизма (χαρίσμα, милость оказанная, Божественный дар) одних порождала евхаристию (εὐχαριστία, благодарность, благодарение) других. И все обрели общую радость (χαρίς, радость,

милость, **дар**, благодарение). А всё только потому, что «моё только то, что я отдал» (прп. Максим Исповедник).

Глава пятая

ДУХОВНОЕ И НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ: В ЧЁМ РАЗЛИЧИЕ?¹

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 мож-

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

но 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, 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 покаянию 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, заметить-

те, 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, напомним, 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 5.1 и сравним.

Первый – «тихий праведник», второй – «трусавый исполнитель», третий – «правильный и самодовольный гордец», четвёртый – «случайно сорвавшийся, но кающийся», пятый – «ещё чуток погрешим» (Александр Галич), шестой – «хулиатель Святаго 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.

Таблица 5.1

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

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 совершении 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 приходило 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 главе использованы материалы лекций почётного профессора Московской духовной академии и семинарии Алексея Ильича Осипова.

Эссе шестое

А ВСЁ ЛИ В МИРЕ ОТНОСИТЕЛЬНО?¹

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

¹ 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, Парабеллум, 2010. С. 112-113.*

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. 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 шестая

ХРАМОВОСТЬ И СОБОРНОСТЬ КАК ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА И УКЛАДА

6.1. 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 Касатиковым¹. 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

¹ 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.

(доминантных и периферийных) между элементами 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»². Очевидно, что доминантой педагогической системы есть её *цель* (цели). Именно она обуславливает иерархию элементов системы. «Периодическое возвращение системы к доминанте есть нечто иное, как *традиция* системы, то есть комплекс мер, направленный на восстановление в системе доминантных связей»³. Особую роль в педагогической системе, по мнению отца Алексия 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»⁴. 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 (рис. 6.1), взяв за основу схему Н.В. Кузьминой, назвав **явными элементами педагогической системы**.

² Касатиков А.А. Доминантно-контекстный подход как основа организации учебного материала в условиях повышения квалификации. Дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2007.

³ Там же.

⁴ Там же.

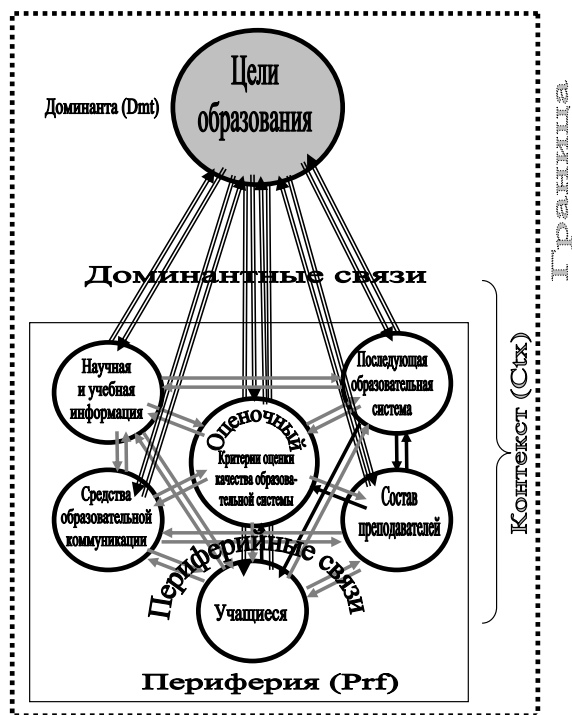


Рис. 6.1

Уточнённая схема педагогической системы
Н.В. Кузьминой на основе доминантно-контекстного
подхода протоиерея Алексея 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 обра-

зовательное воздействие, так и косвенное, являясь условием для того или иного протекания процесса обучения и явных процессов организации деятельности учителей и учеников в школе»⁵. Поскольку в отечественной педагогической науке данный вопрос недостаточно исследован, то и термин не является устоявшимся. В.А. Сухомлинский определяет его как «фон»⁶, И.Д. Фрумин склоняется к термину «контекст»⁷, А.Н. Тубельский вводит понятие «уклад»⁸.

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»⁹. 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 теории¹⁰, любая педагогическая система состоит из следующих

⁵ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 32.

⁶ Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982. С. 138.

⁷ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. С. 15.

⁸ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 57.

⁹ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. С. 15.

¹⁰ 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.

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 педагогики 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»¹¹. «Это реальности, определяющие бытие и развитие личности. Совершенно правомерно выделить реальность психического пространства са-

¹¹ Мухина В.С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12.

мого человека как уникальное образование внутренних образов, заимствованных из культуры и преобразованных индивидуальной психикой и уникальной позицией, развивающейся с первых лет детства»¹². 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)»¹³. Ещё ранее термин введён В.И. Несмеловым в виде «субъективная действительность»¹⁴. Изобразим это схематически (рис. 6.2).



Рис. 6.2

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

¹² Мухина В.С. Близнецы. М.: Народное образование, 1997. С. 571.

¹³ Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. М., 1994. С. 5.

¹⁴ Несмелов В.И. Наука о человеке. Т. 1. Казань: Изд. императорского университета, 1898. С.29.

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»¹⁵. 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 «объективными»: «Объективная реальность и есть среда, которая опосредует становление внутреннего мира»¹⁶.

¹⁵ Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993. С.3-5.

¹⁶ Рябикина З.И. Психология среды (от обзора теоретических направлений к конкретному исследованию) // Личность и предмет-

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 изображено на рис. 6.3.



Рис. 6.3
Структура «скрытой» педагогической реальности

Рассмотрим каждую составляющую отдельно.

6.2. 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»¹⁷, а утварь как «всё движимое в жилище, в доме»¹⁸. Человек

¹⁷ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 733.

¹⁸ Там же. С. 1090.

(и ученик, и учитель) занимает как бы промежуточное положение между «тварью» и «утварью».



Рис. 6.4

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»¹⁹. 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»²⁰. Человек гораздо легче обживает тварь (природу, его окружающую), чем, «утварь», созданную кем-то. Уходя в лес, мы не чувствуем себя гостем, а, заходя к соседу, мы не можем чувствовать себя дома (в лучшем случае «как дома»). Поэтому, говоря о *предметно-пространственной среде школы* как о важной составляющей части её уклада, необходимо, с одной стороны, создавать условия взаимного

¹⁹ Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. М.: Прогресс, 1995. С. 33.

²⁰ Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 58.

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»²¹. 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*»²² (курсив мой. – А.О.). М. Хейдметс, анализируя иностранные исследования по психологии среды, приводит взаимодополняющие определения персонализации среды разных авторов: «Это возмож-

²¹ Hall E. A system of notation of proxenue behavior // Amer. Anthropologist. 1963. V. 65. P. 1003.

²² Филимоненко Ю. Отношение к пространству как функция под-сознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 47.

ность 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)»²³. 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»²⁴. 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 ребенка по деятельности»²⁵. Индивидуальное пространство – это «физическое «пространство» с невидимыми границами, окружающее че-

²³ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 68.

²⁴ Там же. С. 69.

²⁵ Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 353.

ловека, и которое повсюду сопровождает его»²⁶. 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)»²⁷. Он же указывает, что для того, чтобы ввести типологию форм персонализированной среды (ПС) необходимо ввести «некоторые исходные подразделения:

- 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 подразделения, можно получить восемь видов ПС»²⁸.

²⁶ Altman I., Chemers M. Culture and environment advances the theory and research. Vol. 1. N.Y., 1977. P. 102.

²⁷ Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 72.

²⁸ Там же. С. 95-96.

Индивидуальная персонализация



Групповая персонализация

Рис. 6.5

Виды персонализированной среды (по М. Хейдметсу)

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



Рис. 6.6

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 так²⁹.

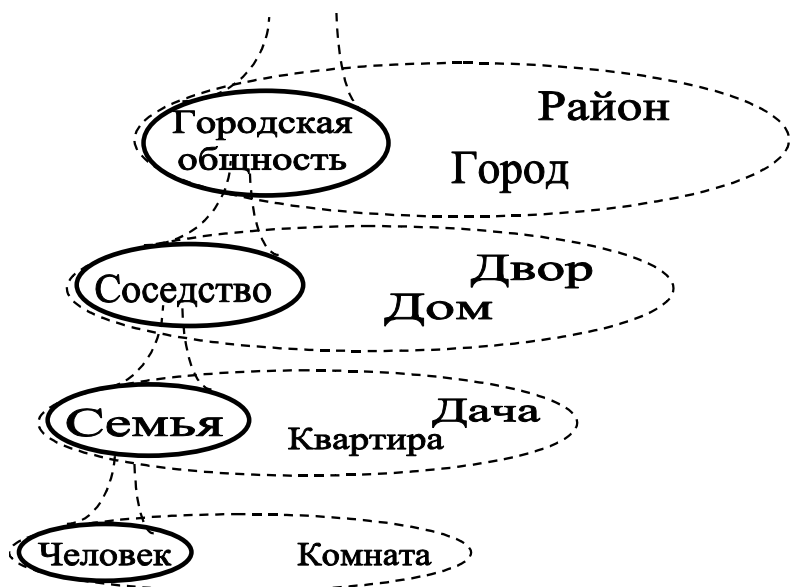


Рис. 6.7

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 проводилась в основном в условиях сельских и поселковых школ, одновременно произведём коррективу структуры для сельских условий и совместим школьную и домашнюю структуры школьника.

²⁹ Там же. С. 97.



Рис. 6.8
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 следующие³⁰: 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

³⁰ Там же. С. 105.

процесса в школе. Уровень отчуждения ученика от школы находится в прямой зависимости 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 состояние 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 кровать, 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»³¹.

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 старшекласники, 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 стано-

³¹ Там же. С. 88.

вятся 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 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 одноклассных 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. Байбородовой³² (Ярославль) и М.М. Батербиева³³ (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*ь*, который мы считаем оптимальным для предметно-пространственной среды школы, мы условно назовём **храмовым**. *Под храмовостью мы понимаем такой стиль 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, «храмовое действие является синтезом искусств»³⁴, так, по нашему мнению, храмо-

³² 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.

³³ 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. Автореф. ... канд. пед. наук. М., 2002. 25 с.

³⁴ Флоренский П.А. Иконостас. Избр. тр. по искусству. СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. С.299.

вость предметно-пространственной среды школы является собой стилистическую цельность элементов среды, традиционную для облачения храма или той части дома, который служит домашней церковью. Опыт показывает, что созданию состояния храмовости в школе способствуют наличие в интерьере икон, витражей (создающих световую гамму), камина (создающего особое состояние воздуха), горящих свечей, специального музыкального оформления (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»³⁵.

6.3. 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

³⁵ Там же. С.299-300.

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 называет *hidden curriculum*, А.Н. Тубельский делает попытку выявить его компоненты, признавая, что предложенный «перечень не бесспорный»³⁶. 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.);

³⁶ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общ-во России, 2001. С. 9.

– реальное распределение учебного времени (не по учебному плану или расписанию, а время, фактически используемое учеником)»³⁷.

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, сложившуюся и устоявшуюся в школе**. В.И. Даль определяет уклад как «устройство, учреждение, устав, порядок»³⁸, а С.И. Ожегов как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)»³⁹. Тогда уклад можно считать частью того, что не очень точно называется скрытым содержанием образования (*hidden curriculum*) или как мы его ранее метафорично называли «вместилищем» для образовательного процесса. Тем более, из приблизительного перечня типов школьного уклада, приведённого А.Н. Тубельским («авторитарный, патерналистский, патриархальный, традиционалистский, семейный, демократический»⁴⁰),

³⁷ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 58.

³⁸ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 981.

³⁹ Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952. С. 767.

⁴⁰ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общ-во России, 2001. С. 13.

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»⁴¹. 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»⁴².

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

⁴¹ Там же.

⁴² Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. 511 с.

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»⁴³. 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»⁴⁴, которая «требует фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения

⁴³ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 6.

⁴⁴ Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С. 16.

учителей»⁴⁵. На наш взгляд, данный 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»,

⁴⁵ Уваров А., Хасан Б. Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2. / Под ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 9.

«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 учащийся подлежит наказанию, вплоть до исключения из школы»⁴⁶.

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 года⁴⁷. 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 принадлежит к разным социальным группировкам – семье, сословию и классу, профессии, национальности, государству и т.д. Обьективируя 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 централизо-

⁴⁶ Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. М.: Учпедгиз, 1954. С. 174-175.

⁴⁷ Там же. С. 108-119.

ванный 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 экстериоризации 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»⁴⁸.

«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 множе-

⁴⁸ Бердяев Н.А. Прельщение и рабство коллективизма // Дон. 1990. № 2. С. 165.

ства, призванного функционировать как целое»⁴⁹. 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»⁵⁰.

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»⁵¹. В основе демократиче-

⁴⁹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 72.

⁵⁰ Ильин И.А. Собр. соч. в 10 т. Т. 3. М.: Русская книга, 1994. С. 141.

⁵¹ Тубельский А.Н. Школа самоопределения // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 77.

ского 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»⁵². Другими словами, в основе демократического уклада – *первенство «я» над «мы»*. По мнению сторонников организации такого уклада, все люди равны в правах, в свободе и в ответственности независимо от возраста и социального статуса. В качестве примера приведём первый пункт из Конституции 734-ой московской школы: «Все граждане НПО «Школа самоопределения» обладают равными гражданскими правами»⁵³. 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

⁵² Тубельский А.Н. Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. М.: Эврика, 2003. С. 121.

⁵³ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 98.

людей на планете»⁵⁴. 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»⁵⁵. В книге В.П. Бедерхановой фраза «ДОГОВОР СТАНОВИТСЯ ОСНОВОЙ ЖИЗНИ КОЛЛЕКТИВА»⁵⁶ выделена заглавными буквами. «Договор – один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия»⁵⁷. Признавая, что *договор есть механизм, внешний регулятор отношений между равными членами школьного сообщества, демократический уклад следует отнести к механическим обществам* (по критериям С.Л. Франка).

Таким образом, два типа школьных укладов, коллективистский и демократический, являясь полными антиподами в отношении первенства и главенства «мы» и «я», схожи в том, что они являются механическими обществами с внешними механизмами управления: регламентами или договорами (рис. 6.9).

Сторонники обоих школьных укладов, как правило, уверены в своей правоте и не рассматривают возможности иных решений. Но возможны ли они? Возможны

⁵⁴ 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.

⁵⁵ Там же.

⁵⁶ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993. С. 8.

⁵⁷ 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.

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.

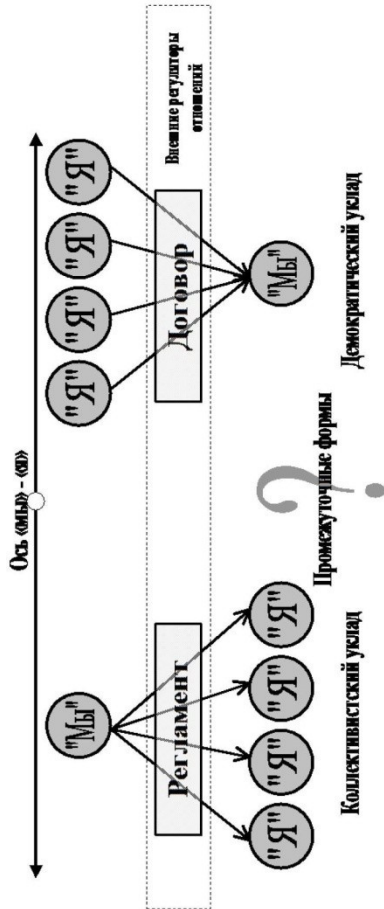


Рис. 6.9
Крайние типы школьных укладов

Крайним примером коллективистского уклада могут служить формальные армейские отношения, пол-

ностью 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 на-

блюдать 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. Особенно 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 из рис. 6.10, мы с двух сторон попытались подойти к тому идеальному варианту, когда необходимость во внешних регуляторах отпадает, когда отношения между членами общности органичны.

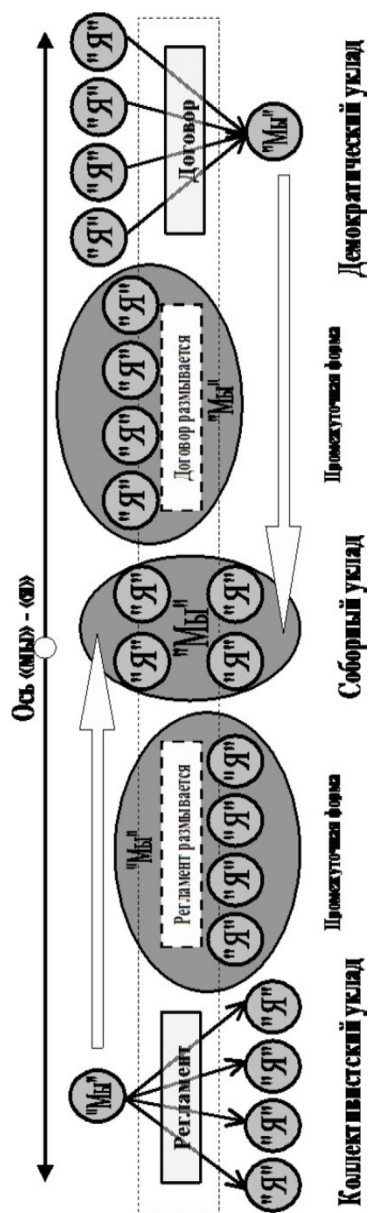


Рис. 6.10
Полный спектр школьных укладов

Такой тип уклада, следуя терминологии С.Л. Франка, назовём соборным. Базисное чувством практических отношений общества, руководимого внутренним регулятором – доверие⁵⁸. Исследование И.Ф. Аметовым⁵⁹, феномена доверия, выполненное под нашим руководством, подтвердило гипотезу 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)»⁶⁰. «*Опережающее* (курсив наш. – А.О.) доверие есть основа личностного роста как взрослых, так и детей»⁶¹. «Доверие – начальная установка открытости навстречу «другому», создающая предрасположенность к углублению общения»⁶². Равно можно сказать, что регулятором

⁵⁸ 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.

⁵⁹ *Аметов И.Ф.* Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе. Диссерт. ... канд. пед. наук. Шуя, 2004. 202 с.

⁶⁰ *Зинченко В.П.* Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 89-90.

⁶¹ *Ольбинский И.Б.* «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. 2001. № 7. С. 9.

⁶² *Хоружий С.С.* Диптих безмолвия. М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. С. 137.

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 демократическим изданием⁶³. Мало того, оно легло в основание новых педагогических концепций⁶⁴. Наша концептуальная статья⁶⁵ 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 нау-

⁶³ 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.

⁶⁴ Видгоф В.М. Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 77.

⁶⁵ Остапенко А.А. Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых // Школьные технологии. 2000. № 5. С. 22-26.

ки, которая весьма далека от православного мировоззрения. Естественно, что в новом педагогическом контексте соборность выступает как «ключевое и объемлющее понятие всей человеческой реальности»⁶⁶, а не как изначальный *богословский* (точнее *экклесиологический*) 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»⁶⁷. 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»⁶⁸. Такое 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 еди-

⁶⁶ 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.

⁶⁷ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994. С. 25.

⁶⁸ Булгаков С.Н. Соч. в 2-х т. Т. 1. М.: Наука, 1993. С. 441.

нические 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**»⁶⁹. 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*. Таковую сумму атрибутов он выводит из одной из хомяковских формул-определений, согласно которой Соборное Единство есть «единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви»⁷⁰. Остановимся на каждой составляющей отдельно.

Не случайно первой А.С. Хомяков поставил *свободу*. Для западного индивидуалистического рационализма, свобода, конечно же, несовместима с единством. По А.С. Хомякову же, соборность есть «тождество единства и свободы, проявляемое в законе духовной любви». Здесь, на наш взгляд, обретает актуальность давняя дискуссия о том, что есть истинная свобода: свобода *от* или свобода *с(со)*? Когда человек действительно свободен? Когда он, «освобождаясь» *отсекает* или когда *соединяет*, обретая свободу? Для 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

⁶⁹ Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 395.

⁷⁰ Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867. С. 101.

загона отсекающего в угол необходимости *отводить* взгляд, прятаться, уходить, избегать того, от кого *отгородился* скорлупой якобы свободы.

Свобода *с(со)* предполагает обретение связей, обязанностей. Связь (=обязанность) есть отношение дающего и принимающего. Двусторонняя связь есть процесс обоюдного даяния, процесс взаимной благодарности. «Отнимите у любого человека всё то, чем он обязан другим, начиная от своих родителей и кончая государством и всемирною историей, – и не только от свободы, но и от самого его существования не останется совсем ничего. Отрицать этот факт неизбежной зависимости было бы безумием»⁷¹. 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 человеке – центре космоса, сам человек должен бы быть солнцем мира. <...> А солнце вне человека, и человек во тьме»⁷². 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

⁷¹ Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. Т.1. С.892.

⁷² Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. С.311.

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 на такую независимость, как на разнузданность и своеволие, ничего общего со свободой не имевшие»⁷³.

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. Основой 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,

⁷³ Платонов О.Н. Русская цивилизация // Русский вестник. 1993. № 18-20. С.17.

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 точка развития не только в органических телах, но и вообще в органических явлениях, есть высшая степень сложности, объединенная внутренним деспотическим единством»⁷⁴.

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

⁷⁴ Леонтьев К.Н. Избранное. М.: Рарогъ, 1993. С. 69.

физически на одно лицо, тогда и сам множественность людей не имела бы смысла – прямое равенство между ними в их частности или отдельности вовсе невозможною»⁷⁵.

Но понимание соборности как «определённого принципа собирания множества в единство – принципа связи, принципа соединения»⁷⁶ – 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 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.

⁷⁵ Соловьёв В.С. Соч. в 2-х т. Т.1. М.: Мысль, 1990. С.511.

⁷⁶ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994. С. 25.

«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»⁷⁷. 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»⁷⁸. 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

⁷⁷ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 60-61.

⁷⁸ Там же. С. 61.

«мы» столь же индивидуально как «я» и «ты»»⁷⁹. 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»⁸⁰. 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.

⁷⁹ Там же.

⁸⁰ Там же. С. 62.

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 Карабанову деньги и револьвер. Знаменитая сцена истерики Карабанова стала педагогической классикой. Вспомните эти строки. «Он схватил себя за горло, как будто его что-то душило, потом рванул воротник и зашатался.

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

Он задохнулся и сел на стул»⁸¹.

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 неверую-

⁸¹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С.С. Невская. М. ИТРК, 2003. С. 189.

щий), 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»⁸². 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 Соколовыми⁸³.

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»⁸⁴. «Соборность противоположна и <...> авторитарности, и <...> индивидуализму, она означает коммюнитарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости»⁸⁵.

⁸² *Васильев-Макаренко А.С.* Господь и Бог Наш Иисус Христос и братья Макаренко // Знак вопроса. Подписная научно-популярная серия. 2005. № 4.

⁸³ *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). М.: Центр внешкольной работы им. А.С. Макаренко, НИИ школьных технологий, 2009. 68 с.

⁸⁴ *Трубецкой С.Н.* Соч. М.: Мысль, 1994. С. 498.

⁸⁵ *Бердяев Н.А.* Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М.: Наука, 1990. С. 188.

6.4. 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»⁸⁶. *Знаково-символьная реальность* – это те части предметно-пространственной среды и локальной субкультуры отношений, которые наполнены дополнительным смыслом. *Знаково-символьная реальность*, которой «обрастает» 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 *тетогія* школы (школьный музей, стенды с именами медалистов школы и прочие атрибуты материально зафиксированной истории школы). Эта утварь может

⁸⁶ Бердяев Н.А. Философия свободного духа. Ч.1. Париж: YMCA-Press, 1927. С. 88.

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»⁸⁷. 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 (рис. 6.11).

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.

⁸⁷ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 64.

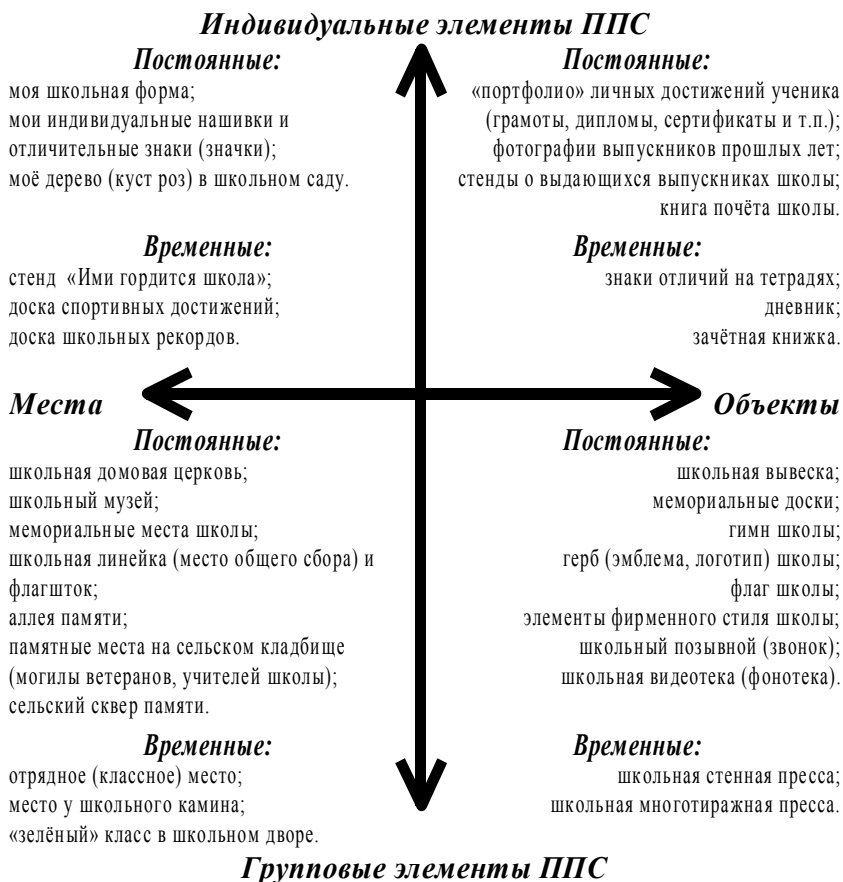


Рис. 6.11

Структура знаково-символьной реальности предметно-пространственной среды школы

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, ини-

циации, 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»⁸⁸, а «совокупность конкретных традиций определяет самобытность данного сообщества»⁸⁹ (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»⁹⁰. 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 характеристику⁹¹ этого понятийного круга.

⁸⁸ Там же. С. 13.

⁸⁹ Там же. С. 20.

⁹⁰ Там же. С. 39.

⁹¹ Там же. С. 88-89.

Таблица 6.1

Понятийный круг живой традиции школы

Модус	Семан- тичес- кое поня- тие	Ситуаци- онность проявле- ния	Доминанта	Назна- чение	Глав ный эф- фект	Упоря- дочение
Обычай	Явле- ние	Повсе- дневное, обыден- ное	<i>Способ дей- ствий</i>	Решение жиз- ненной задачи	Прагматический	Сферы практиче- ских действий
Ритуал	Эле- мент собы- тия	Строго опреде- лённое	<i>Последова- тельность элементар- ных дейст- вий</i>	Составной элемент обряда	Символический	Эмоциональной сферы
Обряд	Собы- тие	Особо значимое, торжест- венное, неповто- римое	<i>Последова- тельность ритуализи- рованных действий</i>	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»⁹², а «обычай – это (совместная или совпадающая) привычка множества взаимосвязанных и постоянно общающихся индивидов»⁹³. Очевидно, что одной из задач школы является привитие полезных привычек через реализацию или внедрение некоего обычая. Пример приведу из своей бытности студентом Полтавского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, руководимого академиком И.А. Зязюном. Ректор успешно приучал всех студентов и преподавателей вуза к абсолютной чистоте в аудитории, к абсолютной аккуратности в одежде, он беспощадно отчислял из вуза за курение и выпивку, ибо был 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. Макаренка. Я его придерживался ежедневно. Я его вводил в сознание каждого студента как обязательную потребность его жизни, подобно, например, чистенью зубов*

⁹² Там же. С. 40.

⁹³ Там же. С. 42.

перед сном и после сна»⁹⁴. 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»⁹⁵. 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»⁹⁶. Мanners теснейшим образом связаны с желанием быть модным, поэтому верным педагогическим 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

⁹⁴ Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ: МАУП, 2000. С. 106-107.

⁹⁵ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 46.

⁹⁶ Там же.

«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»⁹⁷. От обычая ритуал отличается тем, что «ритуал – это явление символическое»⁹⁸. 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»⁹⁹. С таким объяснением трудно не согласиться, его актуальность вряд ли утеряна. Ритуал поднятия

⁹⁷ Там же. С. 63.

⁹⁸ Там же. С. 61.

⁹⁹ Рейнсон-Правдин А.Н. Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. С. 196.

флага на флагштоке не изменился, не изменились и его значение и смысл, изменился только цвет флага и смыслы этих цветов. «Ритуал – это фактор сплочения сообщества»¹⁰⁰.

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 статье¹⁰¹.

Обряд. «Обряд – это совокупность ритуалов: каждое действие в составе обряда имеет символическое

¹⁰⁰ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 67.

¹⁰¹ Касатиков А.А., Остапенко А.А. Метки взросления как мера ответственности 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 podudarnosti stupnja ontogeneze čoveka i hijerarhijskog stupnja društva // Godišnjak za psihologiju filozofski fakultet u Nišu / Red. Blagoje Nešić. Godina III. Broj 3. Niš [Сербия]: SVEN, 2004. S. 7-12.

значение. С этой точки зрения *обряд – это сложный ритуал*¹⁰², 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»¹⁰³. 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.

В приведённой указанными авторами схеме¹⁰⁴ смысловым вектором является зрелищность.



Рис. 6.12

Соотношение понятий
символьно-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 старше-

¹⁰² Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 81.

¹⁰³ Там же. С. 84.

¹⁰⁴ Там же. С. 92.

классники 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».

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.

Эссе седьмое

Из школы уходит подлинность, но... мы-то остаёмся!¹

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», «Анти-

¹ Публикуется по: *Остапенко А.* Из школы уходит подлинность..., но мы-то остаёмся! // Педагогическая техника. 2009. № 6. С. 4-6.

нарко», «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 поэзии 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. 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 реальностью². Подлинность умирает, карнавальность торжествует. Настоящесть 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 близорожественские 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 инспекции! Хотя и милицию развлекают те же «Аншлаги»... Видимо, «господин ПэЖэ велел радоваться».

² Кургина С. Кризис и другие – 39 // Завтра. 2009. № 46. С. 2.

Глава седьмая

ПРИЧАСТНОСТЬ К ВЕЧНОСТИ И РИТМИЧНОСТЬ КАК ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ВРЕМЕНИ

7.1. Антиномия врёменного 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 становиться 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. Ухтомский¹. «С точки зрения хронотопа существуют 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»². 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)»³. 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 бы-

¹ Опубликован черновик его доклада 1925 года «О временно-пространственном комплексе, или хронотопе». См.: *Ухтомский А.А. Доминанта*. СПб.: Питер, 2002. С. 67-71.

² *Ухтомский А.А. Интуиция совести*. СПб.: Петербургский писатель, 1996. С. 267.

³ *Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики*. М.: Худ. лит., 1975. С.234.

тия, 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 континуум, в котором протекает развитие человека, понимаемое как уникальный процесс в составе космоса»⁴. 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»»⁵.

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

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

⁵ Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 87.

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»⁶.

В.П. Зинченко указывает, что хронотоп «несмотря на цельность, не обладает свойствами наглядности. Он трудно представим из-за того, что пространство и время подверглись 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 чётк наглядности у хронотопа связано с наличием в нём объективного и

⁶ Флоренский П.А. Соч. В 4 т. Т. 3 (1). М.: Мысль, 2000. С. 477.

субъективного, с их обменом и взаимопроникновением»⁷.

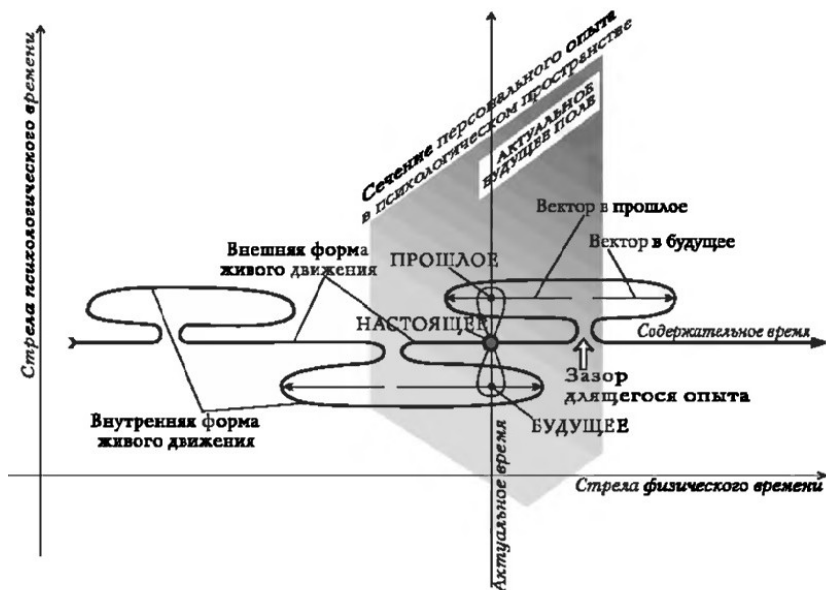


Рис. 7.1

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

Позднее В.П. Зинченко сделал попытку наглядного иллюстрирования⁸ понятия «хронотоп» (рис. 7.1). Приведём эту схему 2002 года, проиллюстрировав её цитатой 1993 года.

⁷ Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. (<http://mary1982.narod.ru/zinchenko.htm>).

⁸ 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»⁹.

Человек живёт одновременно в трёх «цветах» времени: прошлом, настоящем и будущем. И если он субъективно их не объединяет в себе, то становится не

⁹ Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. (<http://mary1982.narod.ru/zinchenko.htm>).

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 (рис. 7.2).

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 – дление, включающее прошлое, настоящее и будущее»¹⁰. И именно оно объединяет в себе действие настоящего, опыт прошедшего и мечты (цели) будущего.

¹⁰ Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 89-90.

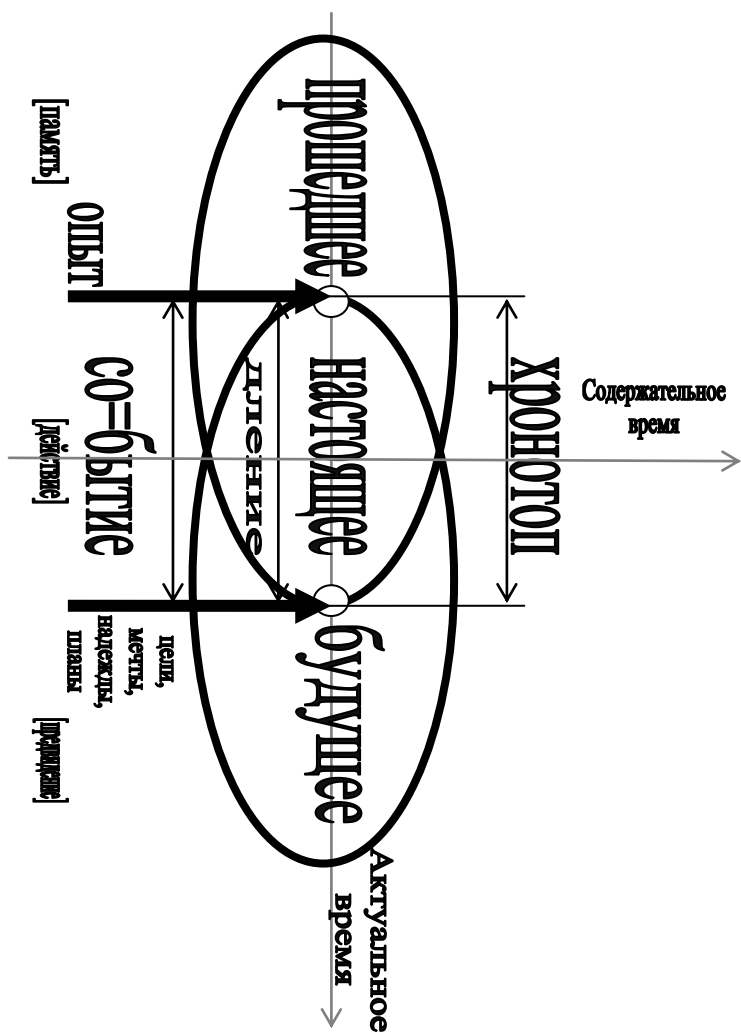


Рис.7.2

Модель сочетания «цветов» времени (времен)
в хронотопе

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»¹¹. В первом приближении создаётся ощущение, что, во-первых, *цели, мечты, планы и надежды* есть некие иллюзии (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* несколько 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,

¹¹ Зинченко В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 32.

согласно М.М. Бахтину, время — это четвёртая координата континуума бытия-сознания, то смысл – пятая или первая, разумеется, не по хронологии, а по значимости»¹². Сравним это положение с результатами исследования И.А. Аршавского, ученика А.А. Ухтомского: «живые системы, в отличие от неживых – четырёхмерных, являются пятимерными, характеризуются тремя пространственными и двумя временными размерностями – энтропийной и негэнтропийной. Именно негэнтропийная размерность и определяет творческие возможности живого. Благодаря негэнтропийному времени живые системы обогащаются дополнительными пластическими материалами и энергетическими резервами»¹³. 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 воспитываемому 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 пре-

¹² Там же. С. 32.

¹³ *Аршавский И.А.* Проблема времени живого и связанные с нею проблемы развития — индивидуального и филогенетического // *Природа времени и сущности жизни. Электронный журнал.* 2004. № 1.

кращает действие, либо превращает его в моторные персеверации»¹⁴. «Лишённое событийности физическое время – это время распада, разложения. Оно не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не хронографична»¹⁵. И тогда эта пустота заполняется либо *скукой*, либо *суею*. Вместо событий жизнь заполняется либо бесцельными поисками развлечений и удовольствий (и в таком случае мы говорим, что время «убивается» или «транжируется», а это и есть *суея*), либо ничем не заполняется (тогда время «тянется» и «волынится», а это есть *скука* и *тоска*). Тогда настоящее сжимается, хронотоп уменьшается (рис. 7.3).

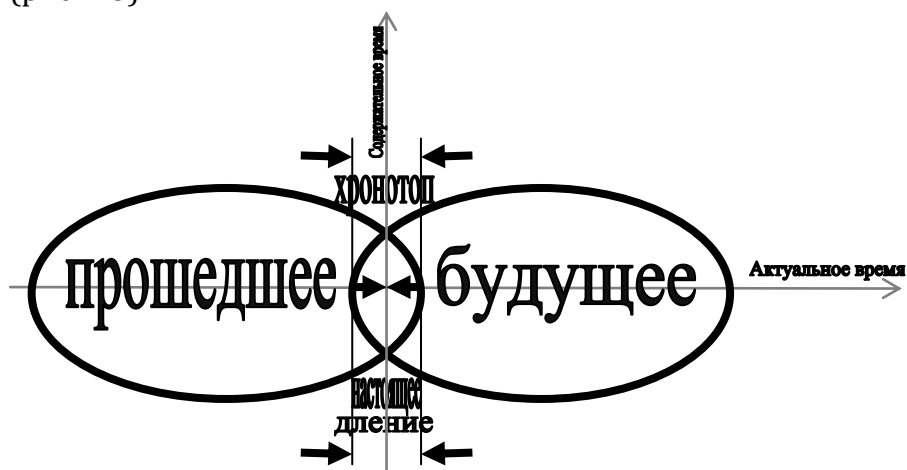


Рис. 7.3

¹⁴ Зинченко В.П. Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 46.

¹⁵ Там же. С. 41.

Если хронотоп сжимается до нуля и превращается в «миг между прошлым и будущем», 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 настоящесть, настоящее становится понарошечным, жизнь заполняется временностью суеты и скуки (рис. 7.4).



Рис. 7.4

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; томление бездействия»¹⁶; «суета – суетность, суетство; тщета, пустота или ничтожность, бесполез-

¹⁶ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 231.

ность 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»¹⁷. 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 настоящей. 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 показыва-

¹⁷ Там же. С. 624.

ет, что в случае 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*.

7.2. 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 определен-

ные цели»¹⁸. 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 переменки уходим, каникулы ждём.

Говоря о периодичности учебного процесса, следует говорить о его ритмике и метрике. Проблема ритмики педагогического процесса в педагогике ставилась неоднократно. 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»¹⁹ и даже выделил раздел в своей книге «Педагогика», который так был и назван «Внутренняя ритмизация»²⁰. В 1999 году И.Д. Фрумин указывает на необходимость «ритмизации всего школьного обучения»²¹. Но дальше обозначения проблемы дело, похоже, не шло. Во всяком случае, подобные исследования нам не известны.

¹⁸ Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. М.: Сентябрь, 1996. С. 111.

¹⁹ Зеньковский В.В. Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный институт, 1996. С. 100.

²⁰ Там же. С. 101.

²¹ Фрумин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999. С. 166.

Сформулируем *некоторые результаты* нашего исследования метрики и ритмики образовательного процесса, которое проводились 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»²². Такая смена предполагает чередование «стадий устойчивости и неустойчивости»²³. Неискушённому 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 попытке вывести её из этого состояния самопроизвольно в неё не возвращается или  («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).

²² Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 17.

²³ Там же.

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

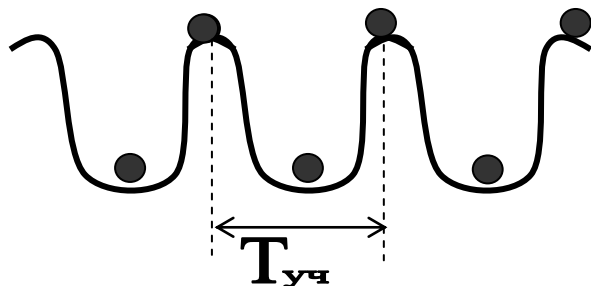


Рис. 7.5

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 педагогическая 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.

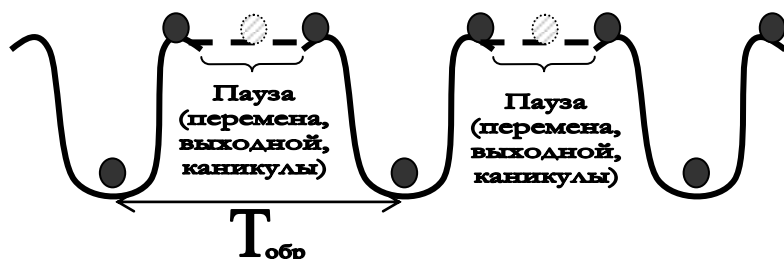


Рис. 7.6

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 состояние 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).

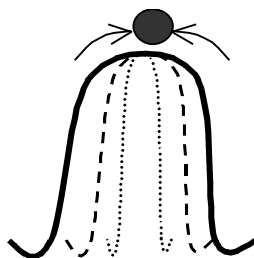


Рис. 7.7

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.

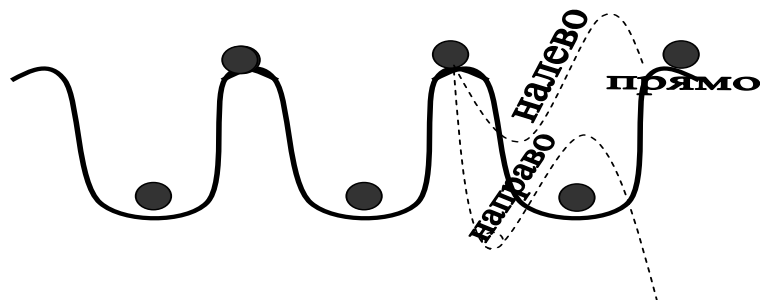


Рис. 7.8
 Схема «бифуркации» путей развития
 образовательного процесса

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. Гумилёву) от пассионарного толчка до реликтовой фазы. Эта кривая асимметрична, дискретна и анизотропна. Она имеет следующий вид.

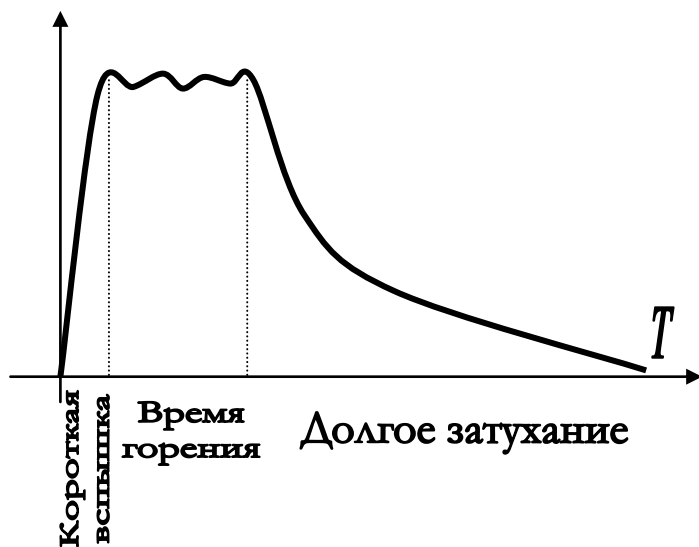


Рис. 7.9

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»²⁴. Поскольку законы музыкальной теории, даны Богом, а не придуманы человеком, согласимся с протопресвитером Василием Зеньковским в том, что «ритм имеет свойство облагораживающее,

²⁴ Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М.: Просвещение, 1983. С. 130.

<...> подчинённость ритму означает включённость в духовную жизнь»²⁵.

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* (чередование 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)

²⁵ Зеньковский В.В. Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный богословский институт, 1996. С. 100.

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.



Блюма Вульфовна
Зейгарник

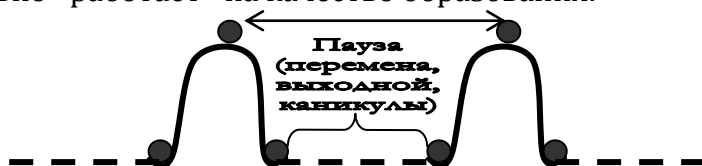


Рис. 7.10.

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»²⁶. 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.

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 гимн²⁷).



²⁶ Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. 4. Психология памяти. М.: Прогресс, 1973. С. 276.

²⁷ Александров А.В. Государственный гимн Советского Союза (1944) и Российской Федерации (2000)

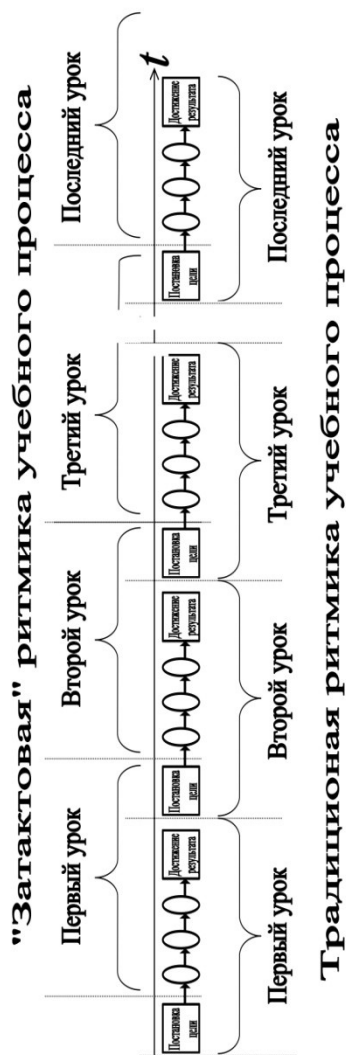


Рис. 7.11

Структура традиционной и «затактовой» ритмики учебного процесса

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 раскочки постановки целей и задач. Сильную долю («ум») урока жалко расходовать на непродуктивную организационную часть учебного процесса, для этого есть «ца-ца» (время усталости и затухания 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** (ρυθμός²⁸) времени.

²⁸ «Ρυθμός – стройность, складность, соразмерность, пропорциональность» (Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991. С. 1117).

Эссе восьмое

Упрямо штопать изрешечённую ткань добра...¹

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,

¹ Публикуется по: *Остапенко А. Упрямо штопать изрешечённую ткань добра... // Народное образование. 2009. № 4. С. 240-241.*

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 подробностях 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 сладости, 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 возвращения 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 восьмая

ОЦЕНКА ПО СПРАВЕДЛИВОСТИ

Может ли учебная оценка быть хорошей и справедливой? Может ли оценка не раздражать? Можно ли сделать так, чтобы ученики и студенты не боялись оценки? Может ли оценка не быть «костылём хромой педагогики», как её когда-то обозвал Шалва Александрович 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 подвластными обращаться одинаковым образом, так же как врачам нельзя всех больных лечить одним способом, а кормчему знать лишь одно средство для борьбы с ветрами»¹.

Создатели ЕГЭ всячески убеждают общественность в том, что эта процедура обладает качеством справедливости, понимая под справедливостью *равное* отношение к *разным* детям, толкуя справедливость как *объективность*. Совершенно очевидно, что такая подмена смыслов ни к чему хорошему привести не может. Такое вполне либе-

¹ Иоанн Златоуст, свт. Полн. собр. творений в 12 т. Т. 1. Кн. 2. М.: Православная книга, 1991. С. 472.

ральное понимание справедливости как объективности полностью противоречит православному пониманию.

Либеральная идея равенства людей рождает идею *конкурентности* со всеми вытекающими последствиями взаимного отчуждения и розни. Традиционное же (для нас православное) мировоззрение утверждает, что нравственное (и не только нравственное) становление *разных* детей происходит *по-разному*. У каждого своя степень повреждённости грехом данного ему Образа. Один – талантливый лентяй (у него повреждено трудолюбие), другой – трудолюбивый тугодум (у него повреждена сообразительность). Талантливых лентяев и трудолюбивых тугодумов надо оценивать по-разному. Кому больше дано, с того должно быть больше спрошено. А к тому, кому изначально дано меньше, к тому должно быть больше внимания и заботы. А к тем, кому дано ещё меньше («больным, слепым, хромым, иссохшим» и прочим несчастным), к тем мы должны быть наиболее милосердны и внимательны. И спрос с них иной. «Ибо кому много дано, с того много взыщется, а кому многое предоставлено, с того больше и спросится!» (Лк. 12; 48).

По-православному, по-человечески, справедливыми будут *разные* отношения к *разным* людям, к *разным* детям, к *разным* коллективам. На уроке физкультуры хорошо видно, что подростки с разной массой тела будут показывать разные результаты в подтягивании на перекладине (не зря же в боксе, борьбе и тяжёлой атлетике придумали весовые категории). Ученику с более длинными ногами легче показать хорошие результаты в прыжках, чем тому, у кого ноги короче. Неодинаковость учеников на уроках физкультуры очевидна

(очами видна), ибо каждому дано своё непохожее (с разной степенью повреждённости) тело. Так неужели же не очевидно, что «длина математических ног» тоже различна, несмотря на то, что её очами не видеть? Неужели неясно, что степень повреждённости нетелесной (душевной и духовной) части человеческой природы тоже различна? Ведь в математике есть свои неочевидные (не видные телесными очами) «весовые» категории. Да и степень нравственной повреждённости (испорченности) у всех различна. Так почему же всех надо «стричь под одну гребёнку» ЕГЭ? А теперь ещё и «гребёнку» ГТО, превращающегося в ЕГЭ для тела.

Создателей ЕГЭ как единственного «универсального» средства контроля, внедрятелей конкурентности и прочих рейтингов в школы, изобретателей уровневой дифференциации («А»-класс – для умных, «Б»-класс – для средних, «В»-класс – для остальных) понять можно, они испорчены либеральным мировоззрением с его суррогатами толерантности и лояльности. Но причём 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.

8.1. Признаки оценки

Анализ научно-методической литературы свидетельствует, что фундаментальных исследований справедливости оценки нет, так же как нет классификаций или типологий форм (типов, видов) оценки знаний и представлений, умений и навыков. Даже в последнем издании «Российской педагогической энциклопедии» нет статьи об оценке. А нет по причине отсутствия системы признаков (параметров) для такой классификации. Попробуем их предложить в виде антиномичных пар признаков. Антиномичная методология, на наш взгляд, в наибольшей степени обеспечивает полноту рассмотрения и соответствует православному мировоззрению². На наш взгляд, таких антиномичных пар признаков 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 (трудолюбивый тугодум). **Второй персонаж** – *способная, развитая, хватающая всё налету, но с ленью ученица*, имеющая все возможные до-

² Остапенко А.А. Антиномии как основания православной педагогики // Живая вода: научный альманах. Вып. 1. Калуга: Калужский государственный институт модернизации образования, 2012. С. 36-48.

машинные условия для учёбы. Назовём её Маша (талантливый лентяй).

8.1.1. 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. Трудлюбивый Саша целый месяц старался, занимался и прочитал 29 слов в минуту. Маша же, имея «пятёрку с запасом», показала 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 чуть-чуть 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 впредь можно и не напрягаться.

Подобная привычная **система оценивания, при которой результаты учеников сравнивают между собой и с существующим утверждённым (якобы общепринятым) нормативом, не учитывая рост каж-**

дого 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**»³. 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»*⁴. Такую оценку часто называют *оценкой соответствия* (нормативу, требованию и т.д.), что, на наш взгляд, точнее.

Таким образом, один тип отметки фиксирует *состояние* (или соответствие) ребёнка, а другой тип фиксирует *изменение состояния* ребёнка.

На первый взгляд, *оценка развития* прогрессивнее *оценки состояния*, но...

³ Кушнир А.М. Зачем ребенок приходит в школу? // Школьные технологии. 1996. № 6. С. 106-107.

⁴ Там же. С. 107.

Представьте себе конец полугодия и представьте 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 тугодум Саша так и не «догнал» лентяйку Машу и полугодовую оценку получил ниже, несмотря на большее количество похвал и поощрений, которые были даны в большей степени за старания, а не за результат. Таким образом *оценка развития* порождает чувство несправедливости и не отражает реальных результатов учеников с разным уровнем способностей. Этим недостатком *оценка состояния* не обладает. Сравнительный анализ названных видов оценки дан в таблице 8.1.

Таблица 8.1

Виды оценок	Что фиксирует?	Что выявляет?	Развивающий эффект	Что отражает?
Оценка состояния	Состояние ребёнка	Сравнивает детей друг с другом и с нормативом	Не стимулирует стремление к развитию	Отражает реальные результаты уровня обученности
Оценка развития	Изменение состояния ребёнка	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 чередуя попеременно.

Оценка накопительная и оценка вычитательная. На первом этапе введения ЕГЭ, когда оценка в аттестат выставлялась на его основании, для «пятерки» *не было необходимости решать верно все задания теста.* Достаточно было 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 в доЕГЭшную эпоху две медальные выпускные работы по математике могли 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. А в результате эта «прореха» остаётся навсегда. А если это «незнание» входит в обязательный минимум? Представим эти особенности оценок в таблице 8.2.

Таблица 8.2

Виды оценок	Что фиксирует?	Право выбора и учёт индивидуальности	Функции оценок
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 «минусы» накопительной и вычитательной систем могут компенсироваться их же «плюсами».

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 исправлять многократно. Оценка не оставалась неизменной: «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»⁵. 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 (четвёртая или годовая) выводится как средняя арифметическая (или «среднепотолочная») 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 «двоечные» 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 можно) пересдать неоднократно, зачастую служит причиной неполучения «красного» диплома. В итоге такая оценка

⁵ 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.

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 тугодума 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, совестливость 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? А то, что «двойку» по Пушкину он может «закрыть» «пятёркой» по Лермонтову! Бедный Лермонтов!

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

Сколько раз в университете приходилось слышать на экзамене от нерадивых студентов: «Не ставьте мне сегодня тройку. Лучше поставьте двойку. Я её Вам завтра пересдам на четвёрку. Иначе у меня стипендии не будет». Тройка – статична, а двойка – динамична. Не абсурд ли?

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 двадцатипятилетней давности на украинском телевидении с В.Ф. Шаталовым, транслировавшаяся из киевского дома учителя. Учительница в зале задала Виктору Фёдоровичу вопрос: «Какая же у Вас недельная нагрузка, если Вы можете позволить себе и ученикам многократно приходить пересдавать несданное? Не транжирите ли Вы время и не развращаете ли этим учеников? Вы главный разрушитель дисциплины в своей школе!»

Очевидно, что обе системы: и статичная и динамичная имеют и достоинства, и прорехи, которые надо компенсировать (таблица 8.3).

Таблица 8.3

Виды оценок	Что фиксирует?	Развивающий эффект и учёт индивидуальности	На что направлены?
Статичная оценка	Состояние ребёнка	Не стимулирует стремление к развитию и не учитывает индивидуальность ученика	Способствует своевременному продвижению ученика в развитии
Динамичная оценка	Изменение состояния ребёнка	Стимулирует стремление к развитию и учитывает индивидуальность ученика	Позволяет ученику «расхлябываться» и не выполнять задания вовремя

* * *

Имея три пары независимых друг от друга характеристик оценки, можем сформулировать матрицу многообразия форм оценки. Матрица многообразия – это своеобразное «мерило» для завуча, который может проанализировать 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 ситуациях нужны разные формы оценки. Так, выпускной государственный экзамен не может оцениваться динамичной оценкой, но при этом текущая оценка за знание стихов Пушкина не может быть статической: «двойку» по Пушкину нельзя закрывать «пятёркой» по Лермонтову. ***Антиномичная полнота системы оценки предполагает взаимную дополняемость пар качественных признаков.*** Только при этом мы можем компенсировать недостатки одной крайности достоинствами противоположной. Но, прежде чем рассматривать целесообразность использования тех или иных качественных форм оценки, рассмотрим три организационных признака оценки.

8.1.2. Организационные признаки оценки

Оценка обязательная и оценка добровольная. Согласимся с В.В. Фирсовым в том, что оценку «в первую очередь надо разделить на **обязательную** и **доб-**

ровольную»⁶. В связи с этим есть смысл сравнить очень схожие по форме проведения процедуры уже, видимо, подзабытого централизованного тестирования (ЦТ) и ЕГЭ, так как это наглядно демонстрирует разницу между обязательной и добровольной оценками. Обе процедуры предполагают схожее тестирование, сходные технологии проверки и оценивания выполненных работ, в результате обоих испытаний выдаётся сертификат со схожими шкалами перевода оценки. Но... общественного шума вокруг ЕГЭ много, а вокруг ЦТ было тихо. 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 или неизбежно унижающая (если «двойка»). Она обязательно **известна всем** (или многим). А значит всеобщий триумф или позор обеспечен. Добровольная же оценка сообщается индивидуально и даже конфиденциально, а выставляется в журнал с согласия ученика. В этом, видимо, и кроется причина большинства жарких дискуссий вокруг ЕГЭ (кроме тех, которые касаются разговоров о потраченных деньгах).

В итоге обязательная оценка отличается от добровольной тем, что она выставляется без согласия ученика и не даёт права выбора задания. Тогда как добро-

⁶ Фирсов В.В. Вопросы без ответов. Система оценки должна быть встроена в более широкую педагогическую парадигму // Школьное обозрение. 2003. № 2. С. 10.

вольная оценка выставляется только с согласия ученика и объявляется конфиденциально, а также даёт право выбрать задание.

Но вернёмся к уже цитированной статье В.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**»⁷. 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 не приходится. Нам могут возразить, что для

⁷ Там же.

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 иной статьи.

Таким образом, оценка базового уровня имеет строго определённые содержательные границы, а оценка повышенного уровня не имеет.

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.

Текущая оценка выставляется регулярно за фрагментарное знание и играет незначительную роль, тогда как итоговая оценка выставляется редко путём суммирования текущих и играет значительную роль.

Особого и отдельного 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.

8.2. Организационная модель системы справедливого оценивания

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

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 в журнал, скорее всего будет *только хорошей или отличной*. Если она таковой не является, то она должна быть сообщена ученику только *конфиденциально* и, естественно, *в журнал не выставляется*: «Саша, ты, конечно, сегодня со своим добровольным заданием справился на «двочку». В журнал ставить?»

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.* Организационная модель оценивания знаний представлена на рис. 8.1.

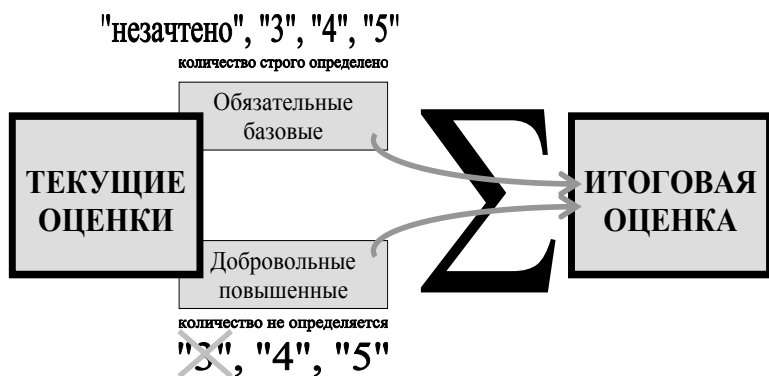


Рис. 8.1

Соотношение организационных признаков оценки

Сопоставим эту модель с качественными признаками оценки. На наш взгляд, полноценная (обладающая полнотой) система оценки – это система, в которой присутствуют **все** качественные и организационные признаки. В каждой паре выделенных признаков есть свои «плюсы» и свои «минусы», которые при условии антиномичного 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 пересдавать (но не бесконечно долго), низкие оценки по одной теме нельзя закрывать оценками по другой);
- *оценками состояния* (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» (углублённых) знаний ученик *выбирает* нужные ему);
- *статичными* (добровольный результат (даже если он отрицательный) не требует пересдачи, так как его и сдавать (не то что пересдавать) необязательно);
- *оценками развития* (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 учащихся между собой).

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

Текущие базовые обязательные оценки	вычитательные	динамичные	состояния
Текущие повышенные добровольные оценки	накопительные	статичные	развития
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 решающая (доминирующая) оценка – это 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 на рисунке 8.2.

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 технический вуз 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» раньше срока и высвободит себе время для занятий по профильному обществензнанию. Дополнительные доб-

ровольные текущие оценки по физике ей не нужны. А вот Саша, который с трудом получает текущие обязательные «троечки» по физике, добровольно подготовил доклад о Ньюtone и реферат об Эйнштейне и получил за это добровольные текущие «пятёрки». А ещё он нарисовал стенгазету и помогал в физике семиклассникам. В итоге у него «четвёрка» в аттестате, как и у Маши.

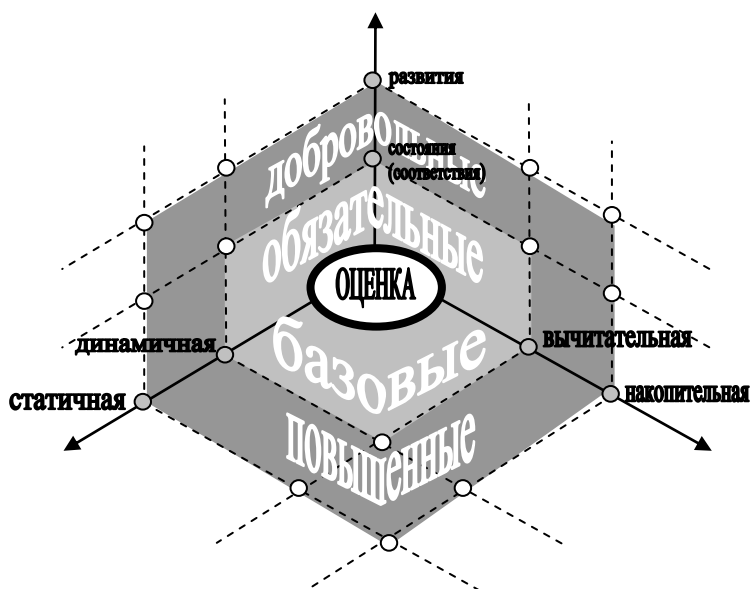


Рис. 8. 2
Логико-смысловая модель
«Система школьной оценки»

Две «четвёрки», которые в аттестатах выглядят одинаково, содержательно различны. Одна, может быть, – в большей степени за талант, а другая – за прилежность и старание. И нам кажется, что это справед-

ливо. Мы попробовали учиться так, и у нас получилось. И не только у нас.

Предложенная модель может спокойно использоваться для анализа любой системы оценивания, для выявления её «плюсов» и «минусов». Для примера проанализируем ЕГЭ как форму контроля и оценки.

Совершенно очевидно, что ЕГЭ – это **статичная, накопительная** форма оценки **состояния** (соответствия). А значит она 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 «расхлябываться» 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.

8.3. А как у них?

Аббревиатура УУД в последние годы в школах стала ещё одним элементом профессионального сленга,

учительским жаргонизмом наряду с неблагозвучными ЕГЭ, МБОУСОШ, КПМО, ФГОС. Надо признать, что сама идея развития УУД (универсальных учебных действий) сама по себе не вызывает раздражения. Кто же против того, чтобы его ребёнок умел «самостоятельное выделять и формулировать познавательную цель» (лишь бы на поиск цели не уходило по полурока), «применять методы информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств» (лишь бы при этом он умел критически воспринимать найденную информацию), «структурировать знания» (лишь бы было что ему структурировать), «осознано и произвольно строить речевые высказывания в устной и письменной форме» и т.д. Лишь бы он при этом не разучился читать, считать и связно говорить. Лишь бы его не окунули в псевдопроектную и псевдоисследовательскую деятельность в ущерб элементарным навыкам чтения, письма, каллиграфии и устного счёта.

Диалоги с родителями в школе показывают, что большинство из них либо не понимают сути новых стандартов, либо просто не вникают в неё, либо просто им некогда в это вникать и они, держа в голове собственный детский опыт пребывания в роли учеников начальной школы, пытаются видеть привычные им с детства результаты (читать, писать, считать). Родители в силу своей занятости, загруженности, иногда некомпетентности или безразличия требуют какой-нибудь очень простой *обратной связи* в виде конкретных оценок за конкретные умения в виде конкретных записей в тетрадях или дневниках. А если учитель работает без отметок, тогда полный караул. В этом случае родитель вовсе не понимает за что чадо надо хва-

лить, а за что ругать. Им некогда или неохота вникать в «высокую и наукообразную» подоплёку новых ФГОСов НОО. Они эту аббревиатуру в своём большинстве не понимают.

Учителям, конечно, хотелось бы, чтобы родители почаще приходили в школу и вникали в новые веяния (хотя за бумажной отчётностью по реализации новых стандартов иногда не до родителей). Но реалии таковы, что мамы ещё приходят на плановые родительские собрания, а появление пап – это весьма экзотическое явление.

Наступает конец четверти (семестра, полугодия) ребёнок приносит домой обычный табель успеваемости, из которого понять какие УУД он освоил в начальной школе, а какие нет, понять невозможно. В таблице всего-то 8-9 оценок. ФГОСы новые, а набор оценок в таблице старый: русский, чтение, математика и далее по списку до физкультуры. Понять почему «русский язык» и «чтение» оцениваются поврозь невозможно. Видимо, русский язык не предполагает чтения. А может быть чтение происходит не на русском языке? Какие универсальные учебные действия освоил ребёнок? Что может понять родитель из такого табеля итоговых оценок (а точнее отметок)? Ничего.

Одна моя живущая на Кипре знакомая, у которой дочка первоклассница в частной гимназии (grammar school) города Лимассола, принесла мне копию табеля успеваемости дочери за первое полугодие (см. рис. 8.3).

Over
5 Years
Excellent

YEAR: 2010

TERM 3

Key: 1=Weak 2=Below Average 3=Average 4=Good 5=Very Good 6=Excellent

DAYS ABSENT: 6

Директор
HEADMASTER

296

радовал перечень оцениваемых качеств (язык не поворачивается сказать «компетенций») ребёнка. В изучении основного языка (а в этой школе он английский) оценки ставятся отдельно за *чтение, за интерес к чтению, за понимание, за навыки письма, за орфографию, за каллиграфию (почерк, чистописание) и за участие в классных дискуссиях*. А вот личностные качества ребёнка, которые мы привычно включаем в понятия «поведение» и «прилежание», в этой школе оцениваются добрым десятком показателей: *отношение к делу (труду, работе), участие в работе класса, исполнение правил класса, самостоятельная работа, выполнение классных работ, выполнение домашних работ, хорошее отношение к одноклассникам, уважение к учителям и взрослым, поведение*.

В итоге в таблице успеваемости ученика начальной школы 28 (!) оценок. А в добавок ещё и текстовая оценочная характеристика ученицы, данная классным учителем.

Так может и нам для того, чтобы полнее отражать результаты формирования универсальных умений и личностных качеств школьника, не будем ограничиваться только предметными оценками? Тем более что такой опыт у нас уже был. В разное время в дореволюционной России и в СССР в школьных табелях были оценки за *поведение, благонравие, прилежание, порядок, внимание* и наличие этих требований (а оценка предполагает требования и критерии оценивания) позволяло более полно и справедливо (не хочу употреблять слово «объективно») характеризовать успешность ученика не только в освоении наук, но и в личностном развитии, и в духовном становлении, и в благонравном

поведении. Ведь хорошо известно, что форма контроля и оценки диктует содержание образования. Если ученик (учитель, родитель) знает, что его работу будут на ЕГЭ проверять и оценивать в тестовой форме, то он рад тому, что учитель его натаскивает на эту форму контроля. Родитель заставляет его заниматься у репетитора, которые делает то же, что и учитель, но за деньги. Если в советской школе ученик знал, что кроме знаний и умений у него будет оценено поведение и «прилежание к учёбе и общественно полезному труду» (так было написано в табеле успеваемости) и что от этих оценок зависят пути и возможности его будущего, он, как правило, стремился соответствовать установленным требованиям (а уж они-то точно были). Если ученик будет знать, что у него будут оцениваться те или иные личностные качества и результаты (и они будут ясно перечислены), и что от этого будут зависеть дальнейшие возможности его личностного роста, он вольно или невольно будет стремиться к достижению этих результатов.

Можно провозгласить новые самые замечательные образовательные стандарты, которые должны будут формировать у ребёнка самые лучшие универсальные учебные действия и личностные качества. Можно написать к ним тонны программ, методичек и инструкций. Но это будет иметь нулевой эффект, если ученик и его родители не будут иметь ясных ориентиров в виде конкретных предполагаемых и оцениваемых результатов личностного роста, личностных качеств и личных достижений.

А можно заранее смоделировать ситуацию так, что и ученик, и родители, и их окружение будут знать, что

от них требует школа и общество, какие конкретные личностные результаты будут востребованы, ценимы и значимы. А когда эти предполагаемые результаты (а это и есть образовательные цели) зримы, когда они прописаны в виде правил, требований, обязанностей или антропологического идеала (вспомним когда-то модное понятие «модель выпускника»), тогда они становятся тем ориентиром, к которому ученик стремится, тогда они становятся организующим и дисциплинирующим началом, которое вдвойне значимо для ученика начальной школы.

Иногда полезно на наши доморощенные инновации посмотреть через призму чужого опыта. Многого видишь по-другому.

ПРИЛОЖЕНИЕ К ВОСЬМОЙ ГЛАВЕ

Эскиз инструкции для заместителя (проректора) по учебной работе

Основные определения

Оценка состояния (соответствия) – 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 обязательна**, а оценка **повышенного уровня – добровольна**.

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 выставляется с согласия ученика и, как правило, *может быть только хорошей или отличной* и влиять на итоговую оценку только в сторону повышения. Добровольная текущая оценка ниже хорошей должна быть сообщена ученику конфиденциально. 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 могут подтверждаться соответствующими сертификатами и составляют индивидуальный портфель достижений ученика (портфолио).

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

7. Учитель (преподаватель) 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 выставлять *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, вуза) 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 девятое
ПРЕМИЯ ЗА ХОРОШЕЕ НАРУШЕНИЕ
ПРАВИЛ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ
Размышление о норме и её утрате¹

Лет пятнадцать назад (если не больше) на одних из первых епархиальных образовательных чтениях тогдашний главный психиатр нашего региона сказал, что «количество психически больных в нашем регионе за последние 10 лет увеличилось более, чем в 10 раз, но... этого почти никто не заметил, ибо за это время было изменено понятие психической нормы. И то, что ещё совсем недавно считалось отклонением и требовало лечения, было объявлено либо пограничным состоянием, либо личностной акцентуацией, либо особым и допустимым видом нормы». После сказанного в зале кто-то шёпотом, но достаточно громко сыронизировал: «Психи среди нас». Если вспомнить, что с тех пор появились «либеральные» законы, запрещающие принудительно лечить психов и алкоголиков, то эта ироничная реплика, увы, во многом справедлива. За четверть века ползучего онормализации кого только не объявляли нормальными, но «особенными», или такими же, как все! А на фоне пресловутой политкорректности и борьбы за права «особенных» детям стало невозможно показывать старый добрый советский мультфильм про

¹ Публикуется по: Остапенко А.А. Премия за нарушение правил дорожного движения. Размышление о норме и её утрате // Покров. Журнал духовно-нравственной культуры. 2016. № 2 (542). С. 59.

голубого щенка с его весёлым рефреном «Голубой, голубой, не хотим дружить с тобой!».

В «старой доброй христианской» (когда-то!) Европе процесс онормализации пошёл значительно дальше. Пала православная (когда-то!) Греция, объявив законной нормой однополые браки. В Северной Европе на полном серьёзе рассматривают законопроекты об объявлении нормой половых отношений между родителями и детьми. Дескать, это такая давняя скандинавская традиция. И у всей этой мерзости находится якобы научное обоснование, выстроенное на релятивизме, в первую очередь, нравственном. Всякая норма объявляется относительной и изменчивой, а несогласных с этим называют ретроgrадами и догматиками. Советская трактовка слова «догматик», подразумевавшая твердолобость или отсутствие гибкости, – это детский лепет в сравнении с оценками нынешними либероидами людей, отстаивающих абсолютные (они же традиционные) ценности.

Относительность почти торжествует победу. Между чернотой зла и белизной добра она пропихнула зазор серости, смешав одно с другим, и довольно успешно расширяет его, отвоёвывая себе пространство. Вместо абсолюта истины процветает плюрализм мнений. Отклонения от нравственных норм теперь, оказывается, могут быть не только отрицательными, но и положительными. Даже околонучные книжки о положительных девиациях пишут, утверждающие, что «мы исходим из принципа полипарадигмальности в любой науке и принципиальной невозможности «установить»

(познать) единственно верную Истину»². Такая вот теперь девиантология! Нарушители норм теперь бывают и плохие, и хорошие.

Представьте себе инспектора ДПС, который остановил водителя и выписал ему... премию за нарушение правил в лучшую сторону. Улыбаетесь? На сферу дорожного движения к счастью релятивизм не распространился, а вот в сферу нравственности проник. Найти человека (в т.ч. и среди педагогов), убеждённого в том, что между добром и злом не может быть полосы серой относительности, непросто. Убеждался в этом неоднократно.

Торжество нравственного релятивизма, видимо, имеет религиозно-богословские корни. Православная антропология утверждает, что до грехопадения Адам был в естественном (безгреховном) состоянии, а после него погрузился в противоестественное (греховное). Западное богословие утверждает, что Адам перешёл из сверхъестественного состояния в естественное: «Римокатолики учат, что состояние первых людей было сверхъестественным, что с падением человека он лишился лишь благодати, как узды, что природа человека осталась неповреждённой»³. Мы, православные, призываем, понуждаем, уговариваем человека вернуться в естественное состояние святости, а римокатолики считают, что человек уже находится в естественном со-

² См., например: Творчество как позитивная девиантность / Под ред. Я.И. Гилинского, Н.А. Исаева. СПб: Алеф-Пресс, 2015. С. 6.

³ *Зноско-Боровский Митрофан, прот.* Православие, римокатоличество, протестантизм, сектантство. Сравнительное богословие. М.: Московское Подворье Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1998.

стоянии и было бы, конечно, неплохо, чтобы он перешёл в сверхъестественное, но и естественным вполне можно довольствоваться. Разницу чувствуете? В православии стремление к святости – это возвращение к норме, а у католиков – положительная девиация. Для нас норма – это лучшее, для них норма – это среднее. Для нас норма – абсолютна и неизменна, для них – относительна и изменчива. И это понимание за 25 лет они нам почти навязали. Мы же стремились стать частью единого от Лиссабона до Владивостока Запада. Вот и согласились с этой экзотической трактовкой понятия «норма», усреднив её до абсурда.

Сегодня становится понятным, что мы поспешили перекроить свою систему мировоззренческих ценностей. Пришло время возвращаться домой. Благо ещё есть куда. Стало вдруг понятно, что «плавающая» норма может привести лишь к «естественному» узаконенному содомизму (греки-то, того...), законной наркотизации, лицензированной проституции и детскому разврату. А всё начиналось с объявления греха естественной нормой и введения понятия «позитивная девиация». Общество, в котором болезнь или разврат объявляются особой разновидностью нормы, неизбежно деградирует. Оно теряет стыд как нравственный регулятор. И благо, если у людей хватает сил, ума и нравственного чутья вернуться домой после, слава Богу, неудачной попытки путешествия в «земной рай» комфортного блуда. Пора вспомнить и прислушаться к словам упоминаемого мной в начале очерка знаменитого психиатра, кстати лишившегося своей высокой должности из-за своей непреклонной позиции в понимании нормы.

И пора бы, наконец, усвоить, что святость – это естественная единственно возможная норма человеческого бытия, несмотря на то, что эта норма стала экзотической и редко встречающейся. Нельзя врачу болезнь объявлять нормой, даже если вокруг нет здоровых людей. Иначе пойдём вслед за нынешними греками... Вас туда ещё тянет?

Глава девятая¹

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ, КИТАЙ, ПРАВОСЛАВИЕ И ВОПРОСЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ²

С декабря 2010 года прошло много времени, когда первые лица государства высказались о стратегических путях национального воспитания. Напомним, президент В.В. Путин ратовал тогда за «общероссийский патриотизм» и приводил в пример советскую ситуацию межэтнического согласия и мира, основанную на идее интернациональной дружбы. Д.А. Медведев говорил о том, что нам не нужно стесняться учиться толерантности у американцев.

Нам же не оставалось ничего, кроме как сокрушаться по поводу ситуации, в которой оказались замы по воспитательной работе в отношении ключевого стратегического вопроса национального воспитания³.

С тех пор изменился мир, произошла рокировка тандема. А бедные замы по воспитательной работе по-прежнему на мировоззренческом распутье: то ли межэтническую толерантность воспитывать, то ли интернациональную дружбу возрождать. То ли насаждать

¹ В соавторстве с профессором Т.А. Хагуровым.

² Публикуется по: *Остапенко А.А., Хагуров Т.А.* Россия должна предъявить миру свой взгляд на воспитание // Народное образование. 2013. № 7. С. 18-23.

³ *Остапенко А.* Тупики национального воспитания. Как их преодолеть? // Народное образование. 2011. № 1. С. 34-38; *Остапенко А.* Будем ли дальше воспитывать «окамененное нечувствие»? // Воспитательная работа в школе. 2011. № 1. С. 5-10; *Остапенко А.* О путях и тупиках воспитания // Переправа. Журнал о душе и для души. 2011. № 2. С. 42-45.

«общечеловеческие ценности», то ли возвращаться к «общероссийскому патриотизму».

А тут ещё в мировоззренческую дискуссию о ценностях воспитания начал вмешиваться... Китай. Да, да, Китай! А не считаться сегодня со стремительно растущим Китаем, мягко говоря, неразумно. С глобализацией по-китайски придётся считаться всем. Претензия Китая на то, чтобы продвигать свои ценности в остальной мир, громко заявлена.

11 января 2013 года главная китайская газета «Жэньминь жибао» публикует программную статью «Китайская модель разрушает гегемонию «общечеловеческих ценностей»»⁴, которая начинается так: «Исторически мечтой западной цивилизации было торжество общечеловеческих ценностей в их западном понимании, мечтой китайской цивилизации – «великое единение» Да Тун. В нашу эпоху мир нуждается в китайских ценностях, потому что именно в них общечеловеческие ценности нашли своё полное выражение». И далее: «Современная глобализация – это, по сути, распространение на весь мир западного строя, западной духовной и материальной культуры. А нам нужна глобализация иного порядка, глобализация системы ценностей, которая будет в рамках всего мира равно уважать и выражать все существующие культуры, подходы и модели развития, полностью отражать все мно-

⁴王义桅. 中国模式 正在打破“普世价值”霸权 (Ван Ивэй. Китайская модель разрушает гегемонию «общечеловеческих ценностей») //人民日报(Жэньминь жибао). 2013. 11 янв. (перевод Фёдора Кокорева на сайте inoСМИ.ru <http://www.inosmi.ru/world/20130114/204595110.html>).

гообразии и богатство различных цивилизаций». И называет глобализацию по-китайски реглобализацией.

Одновременно выходит статья сотрудника Китайского института современных международных отношений Сунь Жу «Китай берёт курс на «новый интернационализм»⁵. Она начинается так: «В прошлом знамя интернационализма было высоко поднято во внешней политике нового Китая. Однако за тридцать с лишним лет с начала политики реформ и открытости идеологическая составляющая внешней политики ушла на второй план. Во главе угла оказались непосредственно государственные интересы, и знамя интернационализма поникло. Но сейчас пришло время взять в узду погоню за прибылью и выровнять баланс между материальными и духовными нуждами. Объявление курса на «новый интернационализм» во внешней политике явно свидетельствует о том, что наступает расцвет системы китайских ценностей». Новую стратегию автор понимает так: «Суть «нового интернационализма» в том, что Китаю надо брать на себя бóльшую международную ответственность, по мере сил предоставлять ещё бóльшую помощь развивающимся странам, прикладывать ещё больше усилий для сохранения стабильного мирового правопорядка, исполнять ещё больше обязательств и стремиться направить развитие международного порядка в справедливое и рациональное русло. В то же время переход к политике «нового интернационализма» значит, что ради защиты

⁵ 孙茹. 推进“王道”外交正当其时 (Сунь Жу. Китай берёт курс на «новый интернационализм») // 定球文萃 (Хуанцю шибао). 2013. 14 янв. (перевод Фёдора Кокорева на сайте inoСМИ.ru <http://www.inosmi.ru/world/20130115/204641939.html>).

общих интересов всего человечества китайский народ готов пойти и на возможные жертвы».

Китай заговорил о жертвенности. Как только жертвенность объявляется сутью воспитательной стратегии, народ страны становится непобедимым. Если страна заявляет о собственной мировоззренческой стратегии и претендует на её всемирную значимость, она может быстро войти в мировой авангард. Если руководство страны проповедует подражательную тактику, она неизбежно будет на вторых ролях.

Продолжая дискуссию о выборе воспитательной стратегии между толерантностью и интернационализмом, признаем, что мы опоздали. Обе эти мировоззренческие ниши заняты Америкой и Китаем. Если же мы будем настаивать на «общероссийском патриотизме», то эта идея всероссийская, а не всемирная. И тогда она вторична в сравнении с американской и китайской.

Надо помнить, что Россия была интересна миру только тогда, когда она предлагала своё непохожее вселенское, всеединое, соборное, общее дело и мировоззрение, на котором и выстраивала свою воспитательную стратегию, основанную на мессианстве, жертвенности и справедливости. А затем предлагала её миру. Тогда она была мировым лидером. Как только она занимала подражательную позицию, она становилась аутсайдером.

В чём особенность России и русского⁶ пути? И какова стратегия национального воспитания? Разумеется, в короткой главе ответить полно невозможно, но выскажем несколько принципиальных замечаний.

⁶ «Русский» в этом случае используется не в этническом, а в культурном значении, в том, о котором американцы говорят Russians.

Начнём с того, что не стоит преувеличивать и драматизировать нашу особость. Россию иногда называют Евразийской цивилизацией, подчёркивая, что она особым образом соединила в себе Европу и Азию. Это верно, но лишь отчасти. В собственно культурном плане, то есть в том, что касается внутреннего содержания жизни (смыслов, ценностей и идеалов), Россия относится к восточной (византийской) ветви Средиземноморской цивилизации, построенной на соединении греко-римской античности и христианства. Православие, воспринятое Россией у Византии и положенное в основание российской государственности в виде формулы «Москва – Третий Рим», во многом иначе, чем католицизм или протестантизм трактует вопросы духовной жизни. Но и то, и другое, и третье – христианство. Иными словами, Россия и Запад имеют общий культурный корень: эстетические, интеллектуальные и духовные ценности, преломляемые и понимаемые, разумеется, зачастую по-разному.

Другое дело Азия. Нас с ней роднит многое, но не самое сущностное. От Азии Россия переняла многие политические и социальные формы, закрепившиеся в период монгольского владычества, но в ценностном и смысловом плане мы отличаемся от Азии гораздо сильнее, чем от Европы. И ещё одно важное отличие России и от Европы, и от Азии. Будучи православной по духу культуры и политики, Россия сумела чудесным образом соединить в себе симфонию народов и религий. Русский ислам и русский буддизм вносили свои непохожие лепестки в российское соцветие народов и вер. Такого не знала Европа, рождавшая свой Модерн в пламени кровавых религиозных войн. Не знала и Азия,

равнодушно взирающая на бесконечное множество любых богов.

Своеобразие российской духовной культуры и той вести, которую несла миру Россия, связано с Православием. Однако, вот парадокс, наиболее сильным наше влияние на мировую политику и культуру было в XIX–XX вв., времени, казалось бы, упадка православной культуры. В XIX веке Россию настигает то, с чем Европа столкнулась одним-двумя столетиями раньше, – секуляризация, обмирщение государственной и общественной жизни. А как же «православие, самодержавие, народность»? Давайте почитаем, что пишут о православной жизни величайшие русские святые XIX века – святители Игнатий Брянчанинов и Феофан Затворник. Оба единодушно говорят о кризисе подлинной религиозности, вырождающейся в обрядоверие, когда культ (внешняя форма) подменяет собой суть (состояние души). Об этом же писали русские классики, к примеру, Н.С. Лесков в «Соборях».

Но у российской секуляризации есть принципиальное отличие от западной. Отличие, в котором в новейшее время и проявилась та особенность нашего пути, которая позволяет России до сих пор и в нынешнем крайне тяжёлом положении сохранять потенциал возрождения и глубокого влияния на судьбы мира. Когда в Европе, говоря словами Ф. Ницше, «Бог умер», то в качестве главного регулятора жизни на смену заповедям Божиим пришёл закон. А на смену ценностям Царства Небесного – ценности комфорта и счастья. А главным условием достижения счастья и следования закону стал разум. Это – европейский модерн, дитя Возрождения и Просвещения, Реформации и борьбы за рели-

гиозную свободу, подчинившийся в итоге его величеству рынку. Рыночные ценности комфорта и благополучия, успеха и богатства стали источником величия и слабости Запада, который в XIX веке стал стремительно терять потребность сопричастности высшему, горнему миру.

Иное дело Россия. Когда живой голос православия почти затих в мертвенной пышности формализованного культа, ни закон, ни разум, ни комфорт не стали для России путеводными звёздами. «И в этом все её беды», – восклицали наши западники и тогда и сейчас. Не торопитесь, всё гораздо глубже. Народ, воспитанный православием, хорошо понимал всю ограниченность этих новых блестящих западных богов: несовершенство и человекоугодливость закона⁷, суету и бессилие разума перед конечными вопросами бытия⁸ и, наконец, всю тщету комфорта, который не мог спасти безутешного одинокого человека от скуки и тоски смерти⁹. Ведущим регулятором жизни в России стала культура.

Наш XIX век – век всемирного торжества величественной русской культуры во всех её сферах – музыке, балете, театре, живописи. А во главе всего этого великая русская классическая литература как авангард духовного и культурного развития страны. XIX век был

⁷ В XIX-XX вв. для крупнейших представителей западной социологии К. Маркса, Г. Зиммеля, Р. Мертона, Ч.Р. Милза и многих-многих других социальная несправедливость в условиях попустительства закона стала центральной темой исследований.

⁸ Неслучайно XIX век – век позитивизма и веры в разум заканчивается триумфом иррационализма в философии (А. Шопенгауэр, З. Фрейд, Ф. Ницше) и литературе (Л.-Ф. Селин, Ф. Кафка и др.).

⁹ Статистка самоубийств среди состоятельных слоев населения начиная с середины XIX века наглядно свидетельствует об этом.

веком литературы. При этом литературу ни сами авторы, ни читатели не рассматривали как развлечение. Она была учебником жизни, а русские писатели – учителями.

В то время как в Европе бурно развивались социология и психология, в России их развитие было весьма скромным. И это неудивительно, наша литература сумела соединить невозможное – художественные средства познания человеческой души с вполне научной глубиной и тщательностью этого познания. Пушкина, Достоевского, Тургенева, Толстого и других наших классиков изучают во всём мире, ибо в мире культуры трудно найти что-то более самобытное и не похожее на западные модели.

Итак, в XIX веке русскую весть миру несла наша литература. Что это была за весть? Это был обмирщённый вариант православия. Кто-то метко назвал русскую литературу религией второй заповеди – любви к ближнему. Когда мы вслед за европейцами потеряли Бога, у нас осталась любовь к ближнему (а не к себе любимому) и тоска по Богу. Эти два мотива – сострадание к человеку и тоска по высшему смыслу стали центральными для наших классиков.

Не может человек жить ради своего комфорта, когда ближнему плохо, а ближний – это всякий человек, ибо все мы, люди – одна семья. Эту простую и великую мысль повторяли все русские классики в своих произведениях. Именно этот колокол «разбудил Россию». С теми же вопросами, с какими русская интеллигенция читала «Бедных людей» и «Униженных и оскорбленных» Достоевского, она и перешла к Марксу. И поняла его весьма по-своему, в духе Достоевского.

Русский коммунизм – это потрясающий сплав православных корней, литературного содержания и воспитанных на этом народных чаяний, выраженный на марксистском языке. И русский коммунизм стал вслед за литературой русской вестью миру. И ведь мир слышал эту весть.

Сейчас, когда революция 1917 года становится объектом ожесточенных идеологических атак, интересно посмотреть, какой её видела русская литература. Есть два полярных литературных «зеркала» русской революции. Одно из них – булгаковское «Собачье сердце», так полюбившееся нашей интеллигенции. М.А. Булгаков увидел в революции бунт быдла (Шариков, Швондер и иже) против культуры (профессор Преображенский). Что ж, подобное есть в любой революции, ибо она неизбежно поднимает со дна социальную муть. Скажем лишь, что Филипп Филиппыч Преображенский – отнюдь не дитя русской культуры. Профессор – типичный западник, человек любящий комфорт, зарабатывающий большие деньги косметическими операциями и абортами (да, да, перечитайте, если не верите) и отказывающийся отдать одну комнату из семи для «уплотнения». Словно не зная, что в эти «уплотнённые» комнаты людей переселяли из подвалов и бараков – вспомнил бы «Детей подземелья» Короленко или «Мальчика у Христа на ёлке» Достоевского. Для него детей подвалов просто не было. Ну, да Бог с ним, профессором. Всё-таки любимый многими герой.

Но есть у русской революции и другое «зеркало» – «Как закалялась сталь» Н.А. Островского. Павка Корчагин, вполне по-евангельски готовый в любой момент «положить душу свою» – это тот герой, которому народ

поверил и пошёл за советской властью. Павка – человек мечты, русский человек, переставший быть лишним и радостно сгорающий в служении этой мечте. О чём была мечта? Мечта, о которой в политике рассказывали миру Ленин и Сталин, а в литературе М.А. Шолохов и А.П. Гайдар, А.Р. Беляев и И.А. Ефремов. Мечта, в стремлении к которой вчерашние беспризорники колонии А.С. Макаренки, читая романы Горького, становились врачами и инженерами. Мечта, в схватке за которую мы жертвенно остановили фашизм.

Эта была мечта всё о том же смысле и милосердии, о том, что можно построить такое общество, где люди будут любить и уважать друг друга и жить не ради чрева, а ради Духа. Общество, где свободное развитие каждого станет условием свободного развития всех. Как затащили потом эту глубокую идею! Общество, где люди будут жить в скромных квартирах и ездить на общественном транспорте, но у них будут прекрасные школы, музеи и библиотеки, где они будут часто бывать. Общество, где уважают любой честный труд, и есть знатные крестьяне и рабочие, которые могут отдыхать на одних курортах с академиками и генералами. И такое общество было. Оно не было совершенным и имело множество недостатков. Но в нём знали, что человека надо уважать за его моральные и трудовые заслуги, а не за деньги. В этом обществе впервые человек поднялся в космос. В нём дети не боялись гулять вечером во дворе дома и мечтали стать космонавтами и учёными, а не телезвёздами и олигархами¹⁰. Это об-

¹⁰ См. результаты исследования: *Сверчков А., Крижанская Ю.* Размышляя над детскими рисунками: мир без будущего // Суть времени. Общероссийская политическая газета. 2012. № 2. С. 8-9:

щество в какой-то момент утратило свою мечту. Эта произошло не просто и не сразу, но произошло. Отчасти в этом виноваты его враги, отчасти оно само. Но этого общества больше нет.

А в мире всё острее встаёт вопрос о ресурсах. Западное общество потребления пожирает планету стремительно, мировые державы готовы на всё, чтобы сохранить статус-кво «богатого Севера» и «бедного Юга». Даже к новой мировой войне. Преувеличиваем? А что тогда происходит в Африке и на Ближнем Востоке? И вот Китай...

Будущее у России и мира есть только том случае, если мир прислушается к русской вести о смысле и милосердии. А чтобы это произошло, нам нужно вновь открыть эту весть миру. И заявить о ней очень громко. Это непросто, почти невозможно в нынешних политических и культурных обстоятельствах. Для этого нужен новый огонь, новый язык, новая жертвенность Корчагиных, а не скепсис Преображенских. Для этого нужно чтобы русское Православие и русский коммунизм примирились и их голоса зазвучали в унисон. Для этого нужно нам всем вспомнить о своих культурных корнях, вспомнить, что не «хлебом единым», перестать копировать бледненькое блеянье education management, обнуляющее подлинное образование... Для этого необходимо перед нашими детьми поставить рядом христи-

Сверчков А., Крижанская Ю. Размышляя над детскими рисунками: беспризорники в нашем доме // Суть времени. Общероссийская политическая газета. 2012. № 3. С. 8-9. *Сверчков А., Крижанская Ю.* Размышляя над детскими рисунками: с чего начинается Родина? // Суть времени. Общероссийская политическая газета. 2012. № 4. С. 8-9.

анские и советские образцы и примеры: образы стойкости и мужественности святого Георгия Победоносца и Алексея Маресьева, образы жертвенности и мученичества святого Димитрия Солунского и генерала Карбышева, святых Веры, Надежды, Любви и Зои Космодемьянской, образы служения Отечеству благоверного князя Александра Невского и маршала Г.К. Жукова, благоверного великого князя Димитрия Донского и Павки Корчагина, образы самоотдачи и милосердия великой княгини Елизаветы Фёдоровны, святителя Луки (Войно-Ясенецкого) и медицинских сестёр Великой Отечественной, образы тех, кто достиг высот в просвещении, равноапостольного Николая Японского и А.С. Макаренко, чей юбилей так позорно замолчали...

Для этого нужно очень многое, чего сегодня нет. Сумеем ли мы все сообща это создать и возвестить эту новую русскую весть? Вот тот вопрос, который определит то, кем будут наши дети и внуки: подёнными рабочими на американских или китайских заводах (если повезёт), обитателями социального дна (если не очень повезёт) или свободными учёными, инженерами и поэтами свободной и великой страны. Выбор за нами.

Эссе десятое

НЕ ПОРА ЛИ СМЕНИТЬ ОРИЕНТАЦИЮ НА ТРАДИЦИОННУЮ И ОСУЩЕСТВИТЬ ИМПОРТОЗАМЕЩЕНИЕ В ВОСПИТАНИИ?¹

Россия последние десятилетия стремилась стать частью Запада, частью Европы. Отказываясь от собственных традиционных ценностей, она стремительно перекраивала все сферы жизни на западный манер. Культура стала из высокой и традиционной стала массовой и потребительской, образование и здравоохранение стало потребляемой услугой, юридикзм встал над здравым смыслом и своей бюрократией парализовал почти все сферы общества и даже семью пытались перекроить на контролируемые ювенальной юстицией партнёрско-контрактные отношения. Особенно болезненно это сказалось на сфере образования и воспитания, когда *воспитание прав* с его странными конвенциями стало выше и первее *воспитания обязанностей*, насаждение мультикультурализма и толерантности заслонило уважение и дружбу, повсеместное возвращение лидерства и конкурентности почти свело на нет заботу и милосердие. Даяние вытеснили потребительством, другодоминанту сменила эгодоминанта, коллективизм атомизировали индивидуализмом, патриотизм объявили идеологией маргиналов, а стыдливость – уделом закомплексованных полумонашек. Тьюторов, аниматоров, кураторов, фасилитаторов и омбудсменов в школах стало больше, чем учителей и воспитателей, а

¹ Публикуется по: Остапенко А.А Импортозамещение в воспитании можно не откладывать, или Как сменить ориентацию на традиционную // Развитие личности. 2015. № 3. С. 234-238.

портфолио стало верным средством разжжения гордыни и тщеславия.

Локомотив отечественного образования с его многовековой традицией энциклопедизма и фундаментальности начали стремительно перестраивать под западную узкоколейку компетентизации, узкой профильности и «рождающего интеллектуальных болонок» (К. Сёмин) болонского процесса с его бакалавризацией и магистрантизацией. И даже вузовская наука вместо того, чтобы создавать новое, зациклилась на количестве публикаций и цитирований, на каких-то скопусах и хирш знает каких индексах наукометрии.

Мы стремительно спешили нашу столетиями выстраиваемую «неуклюжую и инертную» систему образования привести к общему знаменателю с западной системой и вдруг... выясняется, что Запад нас уже не ждёт, Западу мы не нужны, Запад самодостаточен. Да и ценности когда-то христианского Запада уже совсем не те. Как-то совсем не хочется окунаться в общество узаконенных бородатых девок, узаконенных лёгких наркотиков, законно платящих налоги публичных домов, узаконенной эвтаназии, узаконенных «семей» с тремя родителями и прочей мерзости «свободного» мира.

Ещё в декабре 2010 года на совместном заседании Госсовета и Комиссии по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике В.В. Путин и Д.А. Медведев публично дискутировали о путях воспитания молодёжи. Медведев утверждал, что «нам не нужно стесняться учиться» толерантности у американцев, а Путин тогда ему твёрдо возразил: «Есть только одно, что может заменить то, что неплохо работало раньше, – это общероссийский патриотизм. Про-

сто мы с вами не используем его, не развиваем эту мысль, а подчас даже стесняемся её. А здесь нечего стесняться, этим гордиться нужно. Нужно, чтобы каждый человек гордился своей страной и понимал, что от успеха всей страны зависит успех каждого и наоборот»². А в 2013 году, возвратившись, на пост главы государства на своей традиционной пресс-конференции В.В. Путин заявил: «Для меня важна не критика западных ценностей. Для меня важно защитить наше население от некоторых квазиценностей, которые очень сложно воспринимаются нашими гражданами, нашим населением. <...> Что же касается традиционных наших ценностей, то я действительно считаю, что мы должны обратить на это больше внимания <...>. Без этих ценностей общество деградирует. Безусловно, мы должны к ним вернуться, понять их ценность и на базе этих ценностей двигаться вперед. <...> Это, конечно, консервативный подход, но напомним еще раз слова Бердяева, что консерватизм – это не то, что мешает движению вперед и вверх, а то, что препятствует движению назад и вниз. Вот это, на мой взгляд, очень верная формула. Эту формулу я и предлагаю, по сути. Ничего здесь необычного для нас нет. Россия – страна с очень древней глубокой культурой. Не только ориентируясь на будущее, но и опираясь на эту традицию, на эту культуру, мы можем чувствовать себя уверенно, уверенно идти вперед и развиваться»³.

² Цитируется по стенограмме, взятой с президентского сайта: <http://www.kremlin.ru/transcripts/9913>.

³ Пресс-конференция Владимира Путина 19 декабря 2013 года. Стенограмма // <http://www.kremlin.ru/events/president/news/19859>.

После воссоединения Крыма и введённых против России западных санкций стало и вовсе очевидным, что без опоры на собственные силы и традиции ничего не получится. Ключевым понятием почти во всех сферах стало слово «импортозамещение». В первую очередь оно было подхвачено обороной и сельским хозяйством, отчасти культурой. Серьёзно изменилось наполнение витрин супермаркетов и незначительно афиш кинотеатров. Стало меньше крашенной норвежской сёмги и диснеевщины. Необходимо осознать, что в ближайшие годы (а, скорее всего, месяцы) процесс импортозамещения и возврата к традиционным ценностям придёт и в образование. И выиграет тот, кто будет готов к этому процессу, тот, кто, не дожидаясь циркуляров Минобра, начнёт эту работу.

Совершенно очевидно, что легче всего этот процесс начать в сфере дополнительного образования и во внеклассной воспитательной работе, ибо они не так жёстко регламентированы нормативно-правовыми актами, как учебная деятельность. Отказаться от многолетней практики воспитания западных ценностей *конкурентности, толерантности, мультикультурализма, партнёрства, индивидуализма, потребительства* в пользу традиционных для православия *любви, заботы, доверия, милосердия, соборности, даяния*, традиционных для советского воспитания *дружбы, уважения, солидарности, коллективизма, интернационализма* и традиционных для тех и других *жертвенности, почитания старших и любви к Отечеству* не очень сложно. Для этого надо переключить профессиональный регистр воспитателя, *сменить воспитательную ориентацию на традиционную*. Это сделать не так сложно.

Возвратиться к стереотипам традиционного значительно проще, чем их ломать, хоть это во многом уже сделано. Да и форм воспитательной работы, детского самоуправления, детских общественных организаций в отечественной педагогике накоплено огромное количество. Надо прекратить православную воспитательную традицию называть педагогикой рабства, а советскую – педагогикой тоталитаризма. Надо вернуть в воспитательную работу смысл и милосердие, заменив педагогику *мероприятий и профилактики пороков* на педагогику *событий и возвращения добродетелей*. И заявить об этом очень громко.

К этому ясно и недвусмысленно призвал Святейший Патриарх Кирилл: «Любовь к родине, чувство братства и чувство долга, готовность положить «душу свою за други своя» одинаково характерны для героев Куликова поля, Бородина и Сталинграда. Эти же свойства национального характера отличают большинство русских людей сегодня. <...> Мы должны взять из различных исторических периодов всё по-настоящему значимое и ценное. Нам нужен великий синтез высоких духовных идеалов древней Руси, государственных и культурных достижений Российской империи, социальных императивов солидарности и коллективных усилий для достижения общих целей, определявших жизнь нашего общества большую часть века XX-го, справедливое стремление к осуществлению прав и свобод граждан в постсоветской России. Синтез, который лежит за пределами привычной дихотомии «правые-левые». Синтез, который можно описать формулой

«вера – справедливость – солидарность – достоинство – державность»⁴.

Ждать циркуляр или распоряжение свыше не надо. Оно уже дано и главой государства, и Патриархом. Можно действовать, не ожидая отмашки Минобра. Это пять лет назад, услышав призыв «Россия, вперёд!», мы не могли найти с какой стороны этот перёд, разрываясь между проамериканской толерантностью и пророссийским патриотизмом. А теперь всё ясно, господа-товарищи. Можно приступать.

⁴ Слово Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XVIII Всемирного русского народного собора 11 ноября 2014 г. // Патриархия.ru. <http://www.patriarchia.ru/db/text/3367103.html>.

Глава десятая

Можно ли создать православную дидактику?

Историческая периодизация развития процесса обучения

Если дискуссии о возможности создания научной православной педагогики в целом стихли после появления крупных монографий и исследований в этой отрасли, то иронии по поводу того, что дидактику как часть науки педагогики бессмысленно делать конфессиональной, остаётся предостаточно. Дескать, какая разница как учить православных, мусульман или атеистов? Средства обучения одинаково подходят для любых учеников. Об этом можно спорить отдельно. Но я хочу сделать первую попытку создания православной дидактики с изначального вопроса – истории развития процесса обучения в истории человечества. И посмотреть на это хочу глазами православного учёного.

10.1. Определение понятия «обучения» как теоретическое основание

Кто только и как не выделял периоды развития учебного процесса и самой дидактики в истории педагогики. Одни делили её на стихийный и организованный этапы, другие – на до-Коменскую и пост-Коменскую, третьи – на до-Ушинскую и после-Ушинскую.

Оригинальную периодизацию исторического развития учебного процесса, выстроенную на православных основаниях, можно, но для начала надо понять, что такое обучение. Создавать дидактику как науку об

обучении, не определив главного понятия, конечно же, нельзя. Попытка В.К. Дьяченко и его последователей определить *обучение через общение* мне кажется допустимой, хоть и не бесспорной.

Не воспроизводя всю многолетнюю эпопею работы В.К. Дьяченко над определением¹ понятия «*обучение*» школы, приведу лишь окончательный вариант, сформулированный его учеником Мануком Ашотовичем Мкртчяном: **«обучение есть особым образом организованное общение (звуко-знаковое взаимодействие) людей, в ходе которого воспроизводится и усваивается общественно-исторический опыт, все виды человеческой деятельности»**². При этом М.А. Мкртчян уточняет: «Процесс обучения – это процесс воспроизводства и усвоения, а не просто говорения, слушания и повторения. А воспроизводится и усваивается общественно-исторический опыт. Т.е. содержание обучения – это общественно-исторический опыт»³.

Меня вполне устраивает это определение (назовём его определением Дьяченко-Мкртчяна). Я бы только его укоротил, помня простое редакторское правило «если при исчезновении слова (или фразы) текст становится яснее, то это слово непременно следует уб-

¹ Я это сделал подробно ранее. См.: *Остапенко А.А.* Можно ли «Новую дидактику» В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяна вписать в рыхлое тело научной педагогики // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 160.

² *Мкртчян М.А.* Становление коллективного способа обучения. Монография. Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2010. С. 32.

³ Там же. С. 33.

рать». Таким редакторским способом я получаю вполне удовлетворяющее меня определение: **«обучение есть особым образом организованное общение (звуко-знаковое взаимодействие) людей, в ходе которого (вос)производится и усваивается общественно-исторический опыт, все виды человеческой деятельности»**.

Поясню мои перечёркивания и исправления. Я убрал словосочетание «звуко-знаковое взаимодействие» по двум причинам: 1) оно может быть незвуковым и 2) оно не может быть незнаковым. Приставку *вос-* в слове «(вос)производится» я взял в скобки потому что усваивающий может быть свидетелем рождающегося (производимого, а не только воспроизводимого) опыта⁴. Я убрал слово «людей» и словосочетание «общественно-исторический» по причине того, что может воспроизводиться не только общественно-исторический опыт, а, например, откровение, которое основано не на опыте человека, а на опыте Бога⁵, на Богообщении. Последнее словосочетание «все виды человеческой деятельности» можно безболезненно убрать, ибо виды и способы человеческой деятельности есть компоненты опыта.

Таким образом, мы получаем ясное, ёмкое и лаконичное определение: **«обучение есть особым образом организованное общение, в ходе которого (вос)производится и усваивается опыт»**. Можно,

⁴ Можно предположить, что ученики Сократа усваивали при них созданный учителем опыт.

⁵ Подробнее об этом см.: *Касатиков Алексей, прот.* Наука и религия – проблемы взаимоотношений // Православное осмысление творения мира и современная наука. Вып. 4 / Ред.-сост. прот. Константин Буфеев. М.: Шестодневъ, 2008. С. 89-99.

видимо, ещё короче: **«обучение есть особым образом организованное общение, в ходе которого усваивается опыт»**. Главное ведь в усвоении. Это ведь доминирующий признак обучения. Усвоение не может быть без (вос)производства, а (вос)производство без усвоения – может.

10.2. Историческая структура непосредственного и опосредованного видов обучения

Пришло время более детально объяснить, каким образом это укороченное определение может служить основанием для исторической периодизации процесса развития обучения да ещё и православном варианте. Дело в том, что, условно соглашаясь с Дьяченко и с многократно устно акцентировавшему на этом в личных диалогах Мкртчяном, обучение – это процесс двусторонний. Есть тот (те), который **(вос)производит**, а есть тот (те), **усваивает опыт**.

В.К. Дьяченко выделяет два вида обучения как общения – *непосредственное* и *опосредованное*. Приведём цитату: «Общение между людьми может происходить непосредственно, когда люди слышат и видят друг друга, и опосредованно, когда не слышат и не видят друг друга.

Непосредственное общение осуществляется главным образом через **устную** речь. Мы выделяем три формы непосредственного общения.

I. Общение двух людей, то есть общение в паре.

II. Общение группы как единого целого.

III. Общение каждого с каждым по очереди, то есть общение в парах переменного состава.

Четвёртую структуру общения представляет **опосредованное** общение, которое осуществляется в основном через письменную речь»⁶.

Если рассматривать процесс **непосредственного обучения**, то **(вос)производящего** назовём **обучающим**, а **усваивающего** – **обучаемым**. А в **опосредованном обучении** второго назовём **учащимся** (учащим себя), ибо он, не имея непосредственного контакта с обучающим как бы **сам** добывает (присваивает) этот зафиксированный в опосредованном объекте (в широком смысле *тексте*) опыт (см. рис. 10.1).

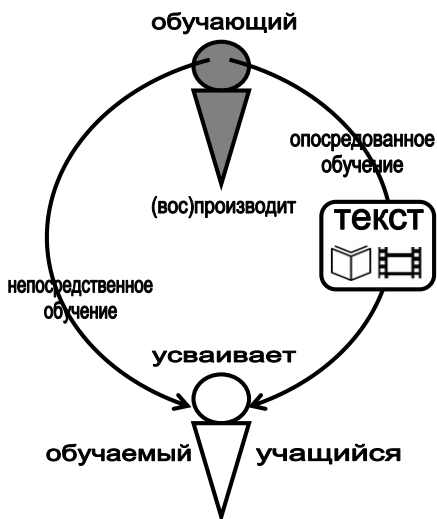


Рис. 10.1

⁶ Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. С. 36.

Очевидно и другое. В абсолютном большинстве случаев обучающий воспроизводит не свой личный опыт, а опыт, усвоенный им от других. *Обучающий* сам был прежде в роли *обучаемого*. А вот получить этот опыт он мог либо от *автора* этого опыта, либо от его *интерпретаторов* (их условно можно ещё назвать условно *методистами*). Найти сегодня учителя физики, который бы заполучил опыт закона всемирного тяготения напрямую от самого Ньютона или из текста-первоисточника, написанного Ньютоном, невозможно. Да и если сравнить формулировки этого закона, взятые из сегодняшних учебников, они будут смутно похожи на слова самого Ньютона. Смысл – тот же, слова – другие.

Таблица Менделеева в сегодняшних учебниках не совсем такая (даже совсем не такая), какой её начертил сам Менделеев (см. рис. 10.2).

ОПЫТ СИСТЕМЫ ЭЛЕМЕНТОВЪ
ОСНОВАННОЙ НА ИХЪ АТОМНОМЪ ВѢСѢ И ХИМИЧЕСКОМЪ СХОДСТВѢ

	Ti = 50	Zr = 90	? = 180.
	V = 51	Nb = 94	Ta = 182
	Cr = 52	Mo = 96	W = 186.
	Mn = 55	Rh = 104,4	Pt = 197,4
	Fe = 56	Ru = 104,4	Ir = 198
	Ni = 58	Pd = 106,6	Os = 199.
	Cu = 63,4	Ag = 108	Hg = 200
H = 1	Be = 9,4	Mg = 24	Zn = 65,2
	B = 11	Al = 27,4	? = 68
	C = 12	Si = 28	? = 70
	N = 14	P = 31	As = 75
	O = 16	S = 32	Se = 79,4
	F = 19	Cl = 35	Br = 80
	Li = 7	Na = 23	K = 39
			Rb = 85,4
			Cs = 133
			Ba = 137
			Pb = 207
			? = 45
			Ce = 92
			? = 56
			La = 94
			? = 60
			Di = 95
			? = 75
			Th = 116?

Д. Менделѣевъ

Рис. 10.2

Десятилетиями и столетиями эти формулировки шлифовались и совершенствовались, передаваясь от *обучающих* к *обучаемым*. Но ведь кто-то же когда-то этот опыт получал непосредственно от авторов – от Ньютона и от Менделеева. Усложним рисунок 10.1 без комментариев (см. рис. 10.3).

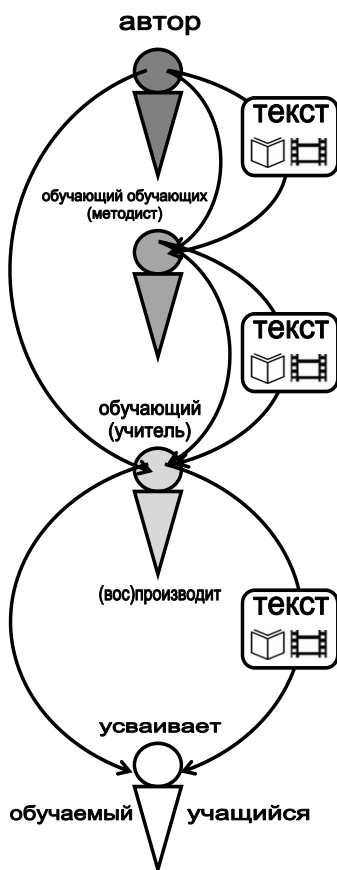


Рис. 10.3

10.3. Дидактическая иерархия, возглавляемая Богом

Этот и последующий раздел статьи я написал не как профессор университета, а как профессор духовной семинарии. Назвать Ньютона автором закона всемирного тяготения у меня не поворачивается язык, ибо яблоки падали задолго до Ньютона. У меня как действующего школьного учителя физики никогда не хватало уверенности говорить, что закон тяготения был открыт Ньютоном. Я всегда говорил, что закон был открыт Ньюто~~н~~у. Или в крайнем случае – через Ньютона~~а~~. Я всегда понимал, что закон всемирного тяготения отличается от Закона РФ «Об образовании» тем, что в первый *мы* не можем внести поправку, а во второй – можем. Причина проста – у этих законов разные законо-*датели*. А кто (соз)дал закон, тот и поправки в него вносить может. Таким образом, есть законы (а значит и опыт), которые человеку *даны*, а есть законы (опыт), им *созданные* (придуманные). Есть *тварь* (творение), созданная (сотворённая) не человеком, а есть *утварь*, созданная человеком. Освоение твари даёт *естественно-научные* опыт и знания, а освоение утвари – *гуманитарные*. И есть *Бог*, создавший *тварь*. А познание Бога даёт *религиозные* опыт и знания. Человек смог собственным опытом познать тяготение и ему был открыт закон тяготения (в этом случае через Ньютона), а вот собственным опытом познать причину возникновения этого самого тяготения он не может из-за базального отсутствия этого опыта. И тогда человек опирается не на свой опыт, а на опыт Бога, которым Тот щедро делится с человеком. И этот опыт Бога, да-

рованный человеку называется *Откровением*. Таким образом, человек может получить: а) *откровенный* божественный опыт (такой опыт ненаучен, ибо наука основывается всё же на опыте человека, а не Бога, он даётся либо через *непосредственный* опыт Богообщения, либо *опосредовано* через Священное Писание и Предание); б) *естественнонаучный* опыт, который человеку открывает Бог (как Автор-Творец) через приличных умных людей (Ньютона, Менделеева, Кеплера, Менделя, Павлова, etc. – хоть бы один атеист!); в) *гуманитарный научный* опыт, что-то создавая (творя) сам, ибо человек создан «по образу и подобию» Творца, а значит, Господь даровал ему возможность творить (созидать). (Он, правда, иногда такое «творит», что это неприлично людям показывать, но это вопрос из другого контекста).

Дополним рисунок 10.3 и получим полную схему (рис. 10.4), осознавая, что в этой опытно-дидактической иерархии внутренних «этажей» может быть значительно больше, чем три, ибо из поколения в поколение опыт, передаваясь, всё же совершенствовался. Достаточно для этого взять несколько десятков учебников разных эпох и сравнить формулировки какого-нибудь из выше упомянутых законов.

А теперь рис. 10.4 можно рассмотреть не в обратном порядке (как мы это делали снизу вверх, а в прямой хронологии (сверху вниз), одновременно выделяя (определяя) постепенно появляющиеся ***этапы развития процесса обучения***.

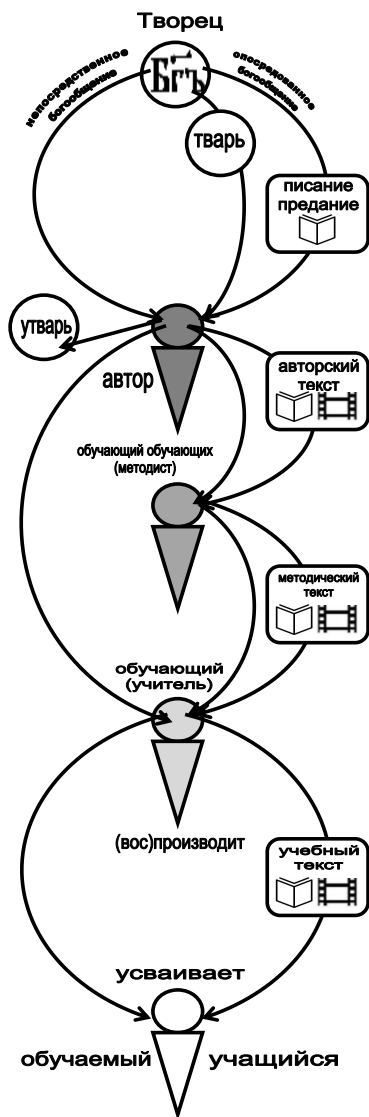


Рис. 10.4

10.4. Периодизация исторического развития процесса обучения

А. Было время, когда человек получал опыт (обучался) в непосредственном общении с Богом. «Как учитель дарует свой опыт ученикам при обучении, так и Бог дарует человечеству Свой Опыт в Откровении. <...> Познание Высшей, Трансцендентной Реальности, то есть Бога, возможно лишь в той мере, в какой Сам Бог сообщает нам о Себе в Своём Откровении. Мы не можем своими силами достичь этой реальности, но Бог может нам сообщить об этой области бытия и сделать нас причастными к ней. Основой познания в этой области является **Опыт Бога**, то есть – Божественное Откровение. Это – **религиозное** познание»⁷. Такой опыт, правда, нельзя назвать «общественным», поэтому это слово я и вычеркнул из определения Дьяченко-Мкртчяна. А этап этого Богоучительства, когда человек в богообщении обучается, видимо, можно назвать ***этапом Богоучительства или Откровения***. В нём есть как *непосредственное* общение с Богом, так и *опосредованное* через тварь. Достаточно вспомнить поручение Бога первочеловеку поименовать всех тварей. «И нарече Адам имена всем скотом, и всем птицам небесным, и всем зверем земным» (Быт. 2, 20). Безусловно, Бог проявил здесь наставничество и учительство, а человек изучил тварей и усвоил собственный опыт познания и наречения, дарованный ему Богом опосредо-

⁷ Касатиков Алексей, прот. Наука и религия – проблемы взаимоотношений // Православное осмысление творения мира и современная наука. Вып. 4 / Ред.-сост. прот. Константин Буфеев. М.: Шестодневъ, 2008. С. 92.

ванно через тварь. Позднее этот опыт Господь *опосредовано* даст человеку и через Писание, и через Предание.

Б. Мысленно опускаемся вниз по рис. 10.4 до слова «автор». Следующий этап условно назовём **авторским**. На этом *этапе развития обучения* человек, созданный «по образу и подобию» Творца и получивший дар творить, стал передавать свой опыт творчества другим через общение с ними. Сократ передавал созданное (придуманное) им своим ученикам *непосредственно* и не оставил после себя текстов. Ньютон написал «Математические начала натуральной философии» и по ним учились *опосредовано* (без личной встречи с автором). Но первоначально между читателем ньютоновских «Начал» и сэрмом Исааком Ньютоном кроме авторского текста не было ничего и никого, кто бы интерпретировал (адаптировал, приспособливал, упрощал или усложнял, etc.) этот текст. На этом этапе разницы между научными и учебными текстами (устными и/или письменными) не было и быть не могло.

В. На третьем этапе (опускаемся по рис. 10.4 до слова «учитель») появились те, которые самостоятельно интерпретировали авторские тексты, адаптируя их по своему усмотрению (упрощая, перефразируя, иллюстрируя, проводя аналогии, обобщая, акцентируя на главном, etc.). Этот этап развития обучения логично назвать **учительским**. Он характеризуется появлением учебных текстов (устных и письменных), которые в той или иной степени отличаются от авторских текстов предыдущего этапа либо сложностью, либо стилем, либо последовательностью изложения, либо схематичностью, либо всем сразу. Вряд ли *такая* (см.

рис. 10.5) периодическая схема (таблицей-то не назовёшь) снилась Д.И. Менделееву, а для учебных целей она кажется вполне удобной. По ней точно усваивать периодический закон легче, чем по авторской картинке Д.И. Менделеева.

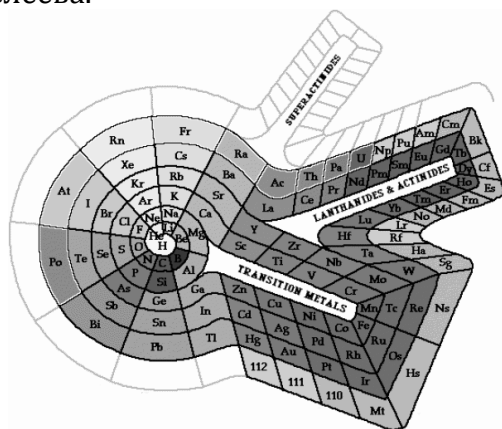


Рис. 35

Альтернативная таблица от профессора Теодора Бенфи

Г. А вот на четвёртом этапе из числа тех, кого мы условно назвали учителями выделились «учителя учителей» – *обучающие обучающихся*. Назовём их условно методистами. И появились на этом этапе не только учебные тексты для обучаемых, а учебные тексты для обучающихся – учебники для учителей (вспомним привычное слово «методички»). Есть методисты, которые *непосредственно* обучают обучающихся (на курсах повышения квалификации), а есть методисты которые обучают *опосредовано* (пишут методички). Назовём этот этап развития обучения **методическим**.

В зависимости от того, кто исполняет педагогическую роль *обучающего* историю развития процесса обучения можно разделить на четыре этапа.

Таблица 10.1

Исторический этап развития процесса обучения	Источник непосредственного опыта	Источник опосредованного опыта
Богоучительский (откровенный)	Бог-Творец	Тварь, Священное Писание, Священное Предание
Авторский	Автор (человек-творец)	Авторский текст
Учительский	Учитель (обучающий, интерпретатор)	Учебный текст
Методический	Методист (обучающий обучающихся)	Методический текст

Таким образом, опираясь на православное учение, на православную антропологию удаётся проследить развитие (совершенствование, усложнение) обучения как исторически изменяющегося процесса и выделить его этапы. Это вселяет оптимизм, что неспешно можно выстроить научное здание всех разделов православной педагогики, которая бы соответствовала бы и *православному мировоззрению, и принципу научности.*

Эссе одиннадцатое

ЗАТЫЛОК ИЛИ «ЛИЦО ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА»?¹

Школьные учителя всё чаще рассказывают о растущей отчуждённости между учениками, об утрате чувства дружбы и взаимовыручки, об атомизации и нарастающем детском и подростковом одиночестве. При этом причину нестроений они, как правило, видят во внешнем засилии чуждых нам ценностей – конкурентности, индивидуализма, потребительства, лидерства. И в этом есть доля правды. Стремление к карьерному росту и социальному лидерству выдавливает из детских душ взаимовыручку («один за всех и все за одного»), жертвенность во имя общего блага («если не я, то кто же») или Отечества («раньше думай о Родине, а потом о себе»).

Но, скорее всего, дело не только во внешних причинах, хотя они, конечно же, немаловажны.

Не задумывались ли вы над вопросом: *что, кроме фигуры учителя, по нескольку часов ежедневно на протяжении всех одиннадцати лет школьной жизни видит перед собой ученик?* Ответчу. **За-ты-лок!** Затылок впереди сидящего соседа или соседки. Не «эти глаза напротив», а затылок как верхнюю деталь «заднего фасада». Можно ли испытывать дружеские или товарищеские чувства солидарности и съединённости с человеком, постоянно повёрнутому к вам «задним фасадом»? Зай-

¹ Публикуется по: *Остапенко А.А.* Затылок или «лицо другого человека»? Учительские заметки на полях книги А.А. Ухтомского // Покров. Журнал для крещённых и непросвещённых. 2015. № 10 (538). С. 21.

дите в любую школу и загляните в классы. Задайте в интернет-сервисе «яндекс-картинки» поисковый запрос «ученики в классе». Что вы увидите? Сплошную взатылочную заднефасадную расстановку парт.

И ещё один вопрос. Скорее всего риторический. *Какие учительские фразы чаще звучат на уроках: «не подсказывай», «не подглядывай», «не списывай», «нос в свою тетрадь» или «подскажи», «объясни», «помоги», «сделайте вместе»?* Ответ очевиден.

Мы, учителя, сами создали индивидуалистскую, затылочно-порядовую обстановку, а потом ропщем об утрате взаимозаботы и милосердия. Мы сами создали ситуацию, когда каждый замкнут на себя. И даже если наши ученики выполняют какую-то совместную командную работу, то оценки получает всё равно каждый индивидуально. Они почти не умеют работать коллективно. Мы их не учим распределять деятельностные роли в команде. Мы их не хвалим за бескорыстно оказанную другому помощь. Бескорыстно, то есть даром. Мы их не учим видеть ситуацию, когда кто-то нуждается в их помощи. Мы почти не учим радоваться успехам другого. Мы сами сеем *отчуждённость*, вместо... Я поймал себя на мысли, что даже затрудняюсь подобрать антоним к слову «отчуждённость».

В школьной бытности эти формы отчуждения ещё обратимы. Их ещё можно сменить вовлечённостью в других, в *общее* дело, ещё не поздно *эгодоминанту* сменить *другодоминантой*. Иначе сформируем одинокую толерантно-равнодушную *безличность*. А «безличность» отличается *леностью помыслов, мыслей и по-*

ступков, а также отсутствием интереса к окружающим, выраженным равнодушием»².

Придите завтра в школу на четверть часа раньше и расставьте парты иначе – «полукругом», «кругом», «по экипажам», «ёлочкой». Поставьте парты «лицом к лицу». Они же у вас к полу не привинчены, как койки в тюрьме. Создайте ситуацию необходимости взаимопомощи и взаимовыручки. Создайте ситуацию даяния. И напомните, что этому следует радоваться. За один день это, конечно, не получится. А вы напоминайте себе об этом почаще. А в учительской повесьте слова великого православного учёного А.А. Ухтомского. Это поможет. Не сразу, но поможет...

«Только там, где ставится доминанта на лицо другого как на самое дорогое для человека, впервые преодолевается проклятие индивидуалистического отношения к жизни, индивидуалистического миропонимания, индивидуалистической науки.

Ибо только в меру того, насколько каждый из нас преодолевает самого себя и свой индивидуализм, самоупор на себя, ему открывается лицо другого. И с этого момента, как открывается лицо другого, сам человек впервые заслуживает, чтобы о нём заговорили как о лице»³.

«Формирование доминанты на другом лице воспитывается и



Алексей Алексеевич
Ухтомский

² Мухина В.С., Хвостов А.А. Отчуждение от других: от прилогов и помыслов к поступку и преступлению. М.: Прометей, 2013. С. 56.

³ Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002. С. 150.

удерживается с большим трудом, с постоянной самодисциплиной и осторожным охранением совести. Такой человек оказывается необыкновенно чутким, отзывчивым к жизни других людей, люди льнут к такому, так как он наименее замкнут в самом себе, в свою непогрешимость и привык постоянно критиковать себя. Оттого он смирен внутри и не осуждает и не критикует других. Мера доброты тем выше, чем духовно богаче и бескорыстней личность, не умнее и не учёнее, а душевно щедрее»⁴.

⁴ Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник. Этика. Религия. Наука. Рыбинск: Рыбинское подворье, 1997. С. 516.

Одиннадцатая глава

КАК ОБЕСПЕЧИТЬ ПОЛНОТУ ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКА

11.1. Возвращение подростков к традиционной системе ценностей как путь и как проблема

Общаясь на курсах повышения квалификации с сегодняшними учителями, школьными психологами, социальными педагогами и заместителями директоров школ по воспитательной работе, понимаешь, что в наибольшей степени они озабочены геометрически нарастающими социальными проблемами и болезнями, стремительно поражающими подростков и молодёжь. Подростковая и молодёжная наркомания, алкоголизм, ранние беременности, всплеск немотивированных самоубийств, неокриминализация, экстремизация молодёжи стали обыденными явлениями. А воспитательная работа сводится, как правило, к профилактике этих социальных болячек в виде неких профилактических мероприятий (бесед, классных часов, разовых акций и развешивания социальных плакатов типа «антинарко», «антиСПИД», «антитеррор» и т.д.). Эффективность этих мероприятий, как правило, ничтожна и напоминает действия неквалифицированного врача, пытающегося лечить серьёзные глубокие системные заболевания пациента путём борьбы с внешними проявлениями заболевания в виде прыщей и сыпи. Между тем внешние проявления молодёжных социальных проблем порождены серьёзными и глубокими системными социальными болезнями, которые

разовыми поверхностными профилактическими мероприятиями не лечатся.

Одна из главных причин этих социальных болезней – это заимствование некомплементарных для нашего социального уклада чужих моделей социальных отношений. «Слепое перенесение на русскую почву чуждых мировоззренческих моделей и политических образцов, без учёта национальной специфики и духовно-культурного контекста, нередко, а лучше сказать, почти всегда приводило к масштабным потрясениям и трагедиям, как это случилось в нашей стране **в начале** и **в конце** минувшего столетия»¹.

Заимствование и перенесение в Россию терпящих крах на Западе моделей мультикультурализма, толерантности, социальной конкуренции, нравственного релятивизма и упрямое их продвижение в молодёжную культуру – главный фактор деградации социальных отношений в молодёжной среде России. Ещё в 2011 году Дэвид Кэмерон, премьер-министр Великобритании, в речи на 47-й Мюнхенской конференции по безопасности заявил о провале политики «государственной мультикультурности» и предложил своим европейским партнерам «проснуться и осознать, что же происходит внутри наших границ». Более того, он заявил, что «нам нужно *отказаться от пассивной толерант-*

¹ Кирилл, Патриарх Московский и всея Руси. Доклад на XX Всемирном русском народном соборе // Русская Православная Церковь. Официальный сайт Московского Патриархата. 1 ноября 2016 г. <http://www.patriarchia.ru/db/text/4656175.html>.

ности последних лет»². Это было сказано? Было. И не у нас.

А у нас в России лишь в 2013 году президент громко заявил: «Для меня важна не критика западных ценностей. Для меня важно защитить наше население от некоторых квазиценностей, которые очень сложно воспринимаются нашими гражданами, нашим населением», – сказал В.В. Путин, отвечая на вопрос журналиста CNN о том, почему в России стало больше внимания уделяться религии и нравственным ценностям и почему Россия критикует западные ценности. «Что же касается традиционных наших ценностей, то я действительно считаю, что мы должны обратить на это больше внимания <...>. Без этих ценностей общество деградирует. Безусловно, мы должны к ним вернуться, понять их ценность и на базе этих ценностей двигаться вперед»³. Но до 2013 года, начиная с перестроечных времён мы четверть века шли не к традиционным ценностям, а от них – к «западным квазиценностям».

Для того, чтобы успешно лечить заработанные на этом пути социальные болезни надо выстроить или вспомнить, какова должна быть возведённая на традиционных для России ценностях структура социальных отношений молодого человека. А для этого вспомним **каковы эти традиционные ценности**. Попробуем это

² Цит. по: *Кэмерон Д.* Пора агрессивнее защищать западные либеральные ценности // Взгляд. Деловая газета. 6 февр. 2011.
<https://vz.ru/opinions/2011/2/6/466610.html>.

³ Пресс-конференция Владимира Путина // Официальный сайт Президента России. 19 дек. 2013.
http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/press_conferences/19859.

сделать. 1 сентября 2015 года эти ценности были внятно названы Президентом: «Ведь только общество с чёткими нравственными ориентирами, твёрдой духовной позицией и опорой способно к созданию и развитию гармоничного общества, способно к гармоничному технологическому прогрессу. Только такое общество может обратить достижения науки во благо, а не во вред человеку. <...> Сейчас жизнь, безусловно, кардинально изменилась, но истинные ценности – они всегда остаются. Это **честность, патриотизм, совесть, любовь, доброта, мужество, достоинство, отзывчивость, ответственность и чувство долга**»⁴. А 31 декабря 2015 года эти ценности были закреплены в «Стратегии национальной безопасности»: «К традиционным российским духовно-нравственным ценностям относятся **приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины**»⁵. Дополним список традиционных ценностей формулой Патриарха: «Призываем соединить всё

⁴ Путин В.В. Выступление на праздновании Дня знаний с воспитанниками и педагогами образовательного центра для одарённых детей «Сириус» // Официальный сайт Президента России. 1 сент. 2015 г.

<http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/50216>.

⁵ Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Российск. газета. 31 дек. 2015. <https://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html>

самое лучшее и ценное из различных эпох нашей истории в великом синтезе религиозных идеалов Древней Руси, государственных и культурных достижений Российской Империи, социальных императивов солидарности и равенства, провозглашённых в советском обществе, справедливое стремление к осуществлению прав и свобод граждан в постсоветской России. Подобную идеологическую модель можно описать формулой **"вера – справедливость – солидарность – достоинство – державность"**»⁶.

А теперь попробуем выстроить основанную на традиционных для России ценностях модель оптимального (или нормального) социального окружения молодого человека. Для создания наглядной инфографики дальнейшего текста воспользуемся дидактическим многомерным инструментарием В.Э. Штейнберга⁷.

11.2. Модель социального окружения подростка, способствующая его взрослению и развитию

В повседневной жизни *в норме* подросток чередует своё пребывание в ***вертикальной детско-взрослой иерархической со-бытийной общности*** (термин В.И. Слободчикова) и ***горизонтальной сверстнической со-***

⁶ Кирилл, Патриарх Московский и всея Руси. Соборное слово XVIII Всемирного русского народного собора // Русская Православная Церковь. Официальный сайт Московского Патриархата. 11 нояб. 2014.

<http://www.patriarchia.ru/db/text/3837990.html>.

⁷ Штейнберг В.Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии. М.: Народное образование, 2015. 350 с.

дружеской общности равных. Со-бытийная вертикаль во многом обеспечивает его духовное восхождение и становление, а со-дружеская горизонталь создаёт условия для его душевно-телесного развития.

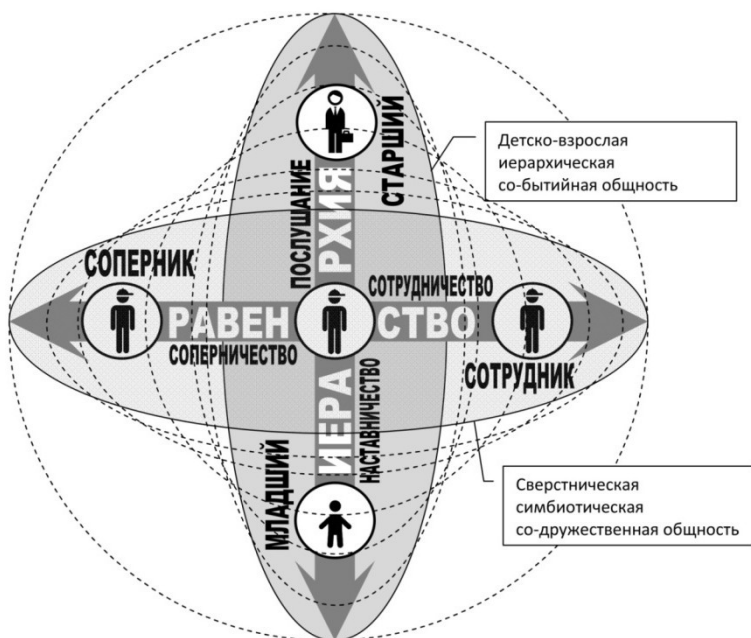


Рис. 11.1.

Логико-смысловая модель оптимального социального окружения подростка, способствующая его становлению и развитию

1. **Со-бытийная вертикаль** обеспечивает с «верхней» стороны отношение послушания старшим, а с «нижней» – возможность наставничества и заботы о младших. Эти два типа вертикальных отношений антиномично обеспечивают ситуацию накопления ответ-

ственности подростком. Антиномичное чередование, пульсация, «витание» (термин С.Л. Франка) между послушанием и наставничеством обеспечивают *баланс*, необходимый для восхождения по ступеням социального взросления.

2. Сверстническая горизонталь как со-дружество равных, обеспечивает, с одной стороны, возможность здорового со-перничества (как интеллектуального, творческого, трудового, спортивного со-**стязания**, со-**ревнования**), а, с другой стороны, – радостного со-**трудничества**, со-**работничества** и взаимопомощи. Антиномичное чередование соперничества и сотрудничества обеспечивает баланс между персональностью и коллективностью.

Описанная модель представлена на рисунке 11.1 в виде логико-смысловой модели.

Рассмотрим каждый из четырёх векторов-отношений отдельно.

11.3. Вертикальные отношения послушания/наставничества

Вертикальные отношения послушания и наставничества обеспечивают подростку ситуацию взросления как процесса накопления ответственности. А ответственность – это способность держать ответ «пред ближним и Вышним»⁸. «Ты не *ответственный*, если у тебя нет *вопрошающего*: либо ближнего, либо Вышнего»⁹.

⁸ Слободчиков В.И. О развитии человека и восхождении к полноте его образования: размышления и проблематизации // Лестница полноты образования человека. Опыт научной дискуссии / На-

1. **Вектор послушания.** Верхний вертикальный вектор (рис. 1) характеризует отношения подростка и *значимого взрослого*¹⁰ в детско-взрослой (в нашем случае подростково-взрослой) со-бытийной общности, которая представляет собой своеобразные «сообщающиеся сосуды» (см. левую сторону рис. 11.2) с разным уровнем наполняющей их ответственности, которая «перетекает» из старшего (взрослого) «сосуда» с высоким уровнем ответственности в младший «сосуд» с более низким уровнем ответственности по своеобразному «закону Ома», где от разности потенциалов ответственности ($\Delta\varphi_{отв}=U$) зависит величина перетекания (сила *потока* I). А уровень взаимного доверия¹¹ как своеобразный вентиль на трубе определяет проходимость (б) перехода ответственности от более ответственного взрослого к менее ответственному младшему. Доверие растёт – вентиль увеличивает *поток* ответственности. И наоборот. Чем ниже уровень взаимного доверия, тем выше сопротивление (R) процессу этого протекания. А

учн. ред. и сост. А.А. Остапенко. М.: НИИ школьных технологий, 2019.С. 59.

⁹ Из личного диалога с В.И. Слободчиковым от 7.02.2019.

¹⁰ «*Значимый взрослый* – это родной и/или близкий человек, оказывающий существенное, определяющее влияние на условия развития и образ жизни ребёнка» (Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // *Вопр. психологии*. 2001. № 4. С. 97).

¹¹ Серьёзными научными исследованиями феномена доверия можно считать следующие работы: *Белянин А.В., Зинченко В.П.* Доверие в экономике и общественной жизни. М.: Фонд «Либеральная миссия», 2010. 164 с.; *Зинченко В.П.* Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. 112 с.; *Скрипкина Т.П.* Психология доверия. М.: Академия, 2000. 264 с.

про_ходимость и сопротивление, как известно величины взаимно обратные ($R \cdot \sigma = 1$).

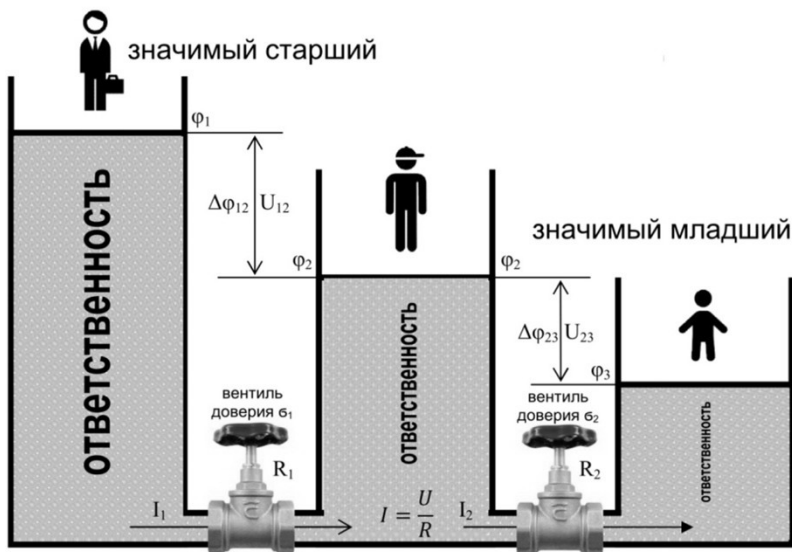


Рис. 11.2

Роль *со-бытийной общности* в жизни человека блестяще описал автор этого термина В.И. Слободчиков, который характеризует её как «живое единство, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее сродство при внешней их противопоставленности; со-бытие предполагает, что, несмотря на препятствия и «непрозрачность» других, всё-таки возможно понимание (постижение) личности Другого, а также чувство ответственности за других и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и

Мы»¹². «Такая общность есть фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения собственно человеческого в человеке, основание его нормального развития и полноценной жизни. По сути, такая общность должна быть принципиально событийной в силу того, что ее участники «неслиянны-нераздельны»: неслиянны – в своей предельной индивидуальности каждого, нераздельны – в своем предельном духовном единстве»¹³.

Именно в доверительной подростково-взрослой событийной общности, основанной на доверительном *послушании*, происходит ступенчатое взросление младшего. Оно сопровождается метками взросления, сопряжёнными со снятием с него взрослым тех или иных запретов при условии накопления подростком определённого уровня ответственности. От снятия запрета самостоятельно переходить дорогу и пользоваться спичками до родительского благословения на брак как снятия запрета на супружеские отношения, которые требуют колоссальной ответственности. Механизм возникновения меток взросления как возрастных инициаций описан подробно нами ранее¹⁴.

Механизм послушания обеспечивает подростку процесс взросления как накопления ответственности.

¹² Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е изд. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. С. 155.

¹³ Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. № 1 (43). С. 9.

¹⁴ Касатиков Алексей, прот., Остапенко А.А. Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Воспитательная работа в школе. 2007. № 2. С. 59-64.

1. Вектор наставничества. Нижний вертикальный вектор (рис. 1) характеризует отношения подростка и *значимого младшего* (риском ввести этот термин¹⁵) в подростково-детской со-бытийной общности, которая тоже представляет собой своеобразные «сообщающиеся сосуды» (см. правую сторону рис. 2) с разным уровнем наполняющей их ответственности. *Значимый младший* (либо в семье, либо в школе) как воздух необходим подростку для того, чтобы этот подросток не утонул в собственном эгоизме и наслаждениях от потребления заботы, проявляемой к нему значимым взрослым. Значимый младший позволяет подростку самому почувствовать себя значимым взрослым, а значит более ответственным.

Советская педагогика устами выдающегося педагога и философа-марксиста Э.В. Ильенкова утверждает, что человек растёт там, где «*производит* результат, всех других волнующий, всех других касающийся»¹⁶. Христианство на тринадцать веков раньше устами преподобного Максима Исповедника заявило, что «моё только то, что я *отдал*». Даже современная западная психология утверждает, что «учащиеся удерживают в памяти <...> 95% от того, чему они *обучают* сами»¹⁷. Вы когда-нибудь видели глаза ученика, который радостно

¹⁵ Если значимый старший – это человек оказывающий существенное, определяющее влияние на подростка, то значимый младший – это ребёнок, на которого становящийся подросток имеет возможность сам оказывать существенное влияние как наставник.

¹⁶ Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 412.

¹⁷ Джонсон Дж. Индивидуализация обучения // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 99.

воскликает «Я ему объяснял-объяснял, я даже сам лучше понял»? *Радость заботы о другом, о значимом младшем – это великое средство нравственного становления подрастающего человека.* Он ведь и учится тогда с иным уровнем мотивации. Ведь сегодня полученные знания понадобятся ему не когда-то, через месяцы или годы. Они ему нужны уже завтра, чтобы делиться ими с другим, значимым младшим.

Подростку нужен опыт *заботы* о другом, иначе в нём не будет возникать чувство благодарности к тем, кто проявил *заботу* о нём. Иначе в нём не возникнет другодоминанта, он захлебнётся в эгодоминанте. Перекормленный *заботой* значимых старших подросток тучнеет душой, если он не делится *заботой* со значимым младшим. Не зря же исконно славянское слово «заботиться» (от *зобь* «еда, пища»¹⁸) так же, как и слово «воспитание» (от *питание*), означает «кормить».

Снова мы берёмся утверждать, что механизм наставничества и заботы о значимом младшем обеспечивает подростку процесс взросления как накопления ответственности.

Таким образом, *антиномичные отношения послушания и наставничества* неслиянно и нераздельно в полноте образуют механизм взросления человека как накопления ответственности.

¹⁸ Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. 5-е изд. М.: Дрофа, 2002. С. 89.

11.4. Горизонтальные процессы сотрудничества/соперничества

Горизонтальные векторы характеризует отношения подростка со *сверстниками* в сверстнической *со-дружеской общности* равных. Мы принципиально используем слово «сверстник», а не слово «ровесник». Сверстник – это тот, с кем мы прошли равное количество *вёрст*, а ровесник – тот, с кем мы прожили равное количество *вёсен*. Поэтому сверстники – это люди, во-все не обязательно равные по возрасту, так как один мог пройти эти *вёрсты* быстрее, а другой – медленнее. Сверстники – это люди достигшие примерно *равных* результатов. Они *на равных* сотрудничают или соперничают, но вовсе не обязательно равны по возрасту.

Если главный стержень вертикали – это *иерархия*, то стержень горизонтали – это *равенство*. Если вертикаль со-**бытийна**, то горизонталь со-**дружественна**. Она основана на *дружбе*. Друг – это не только ведь *другой*, это ведь и «*второй*, один из двух, без отношения к последовательности чисел»¹⁹ (вспомним украинское *дру́гий* или белорусское *дру́гій*, что означает *второй, иной*). Друг – это второй, иной я, стоящий (и сто́ящий) рядом со мной, при этом не важно кто из нас первый. Поэтому мы друзья, т.е. оба другие, оба вторые в нашем единстве равных. Мы поддержим *друг друга* и доверяем *друг другу*. Фразеологизмы с повторяющимися словами *друг друга, друг другу* (в украинском языке *один одного, один одному*) подчёркивают *равенство* обоих, где нет ни первых, ни вторых. Вместе мы идём по одному пути,

¹⁹ Шимкевич Ф. Корнеслов русского языка. Ч. I. СПб.: Типогр. Императорской Академии Наук, 1842. С. 69.

мы *спутники* (лит. *draĩgas* «спутник»). Мы вместе, а когда мы вместе, то мы *дружина* («отряд, войско, рать»²⁰).

3. Вектор сотрудничества. Правый горизонтальный вектор (рис. 1) обеспечивает подростку обретение опыта *сотрудничества* как совместного участия в общем деле, в общей работе, в общем страдании и в общей скорби. Ведь слово труд имеет целый спектр значений: «*труд, работа, рвение, забота, страдание, скорбь*»²¹, и даже «*болезнь*»²². Сотрудничество – это ведь и *со-работничество* (συν-εργία), и совместное преодоление *трудностей*. В сотрудничестве воспитываются те нравственные качества и добродетели, которые начинаются либо на *со-* (*сочувствие, согласие, соратничество, спасение как со-пасение*), либо на *взаимо-* (*взаимодействие, взаимопомощь, взаимовыручка, взаимность*).

Очевидно, что для сотрудничества необходимо либо **общее** объединяющее **дело**, либо **общая** объединяющая **скорбь**. Скорби, конечно, специально и искусственно придумывать не надо²³ (она и так вас найдёт, будьте уверены), а вот общее дело для подростков необходимо как воздух. Но не навязывать следует дело, а помогать его обрести. Иначе *навязанная цель или навяз-*

²⁰ Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Вып. 5 / Под ред. О.Н. Трубачёва. М.: Наука, 1978. С. 134.

²¹ *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 4. 2-е изд. М.: Прогресс, 1987. С. 108.

²² *Шимкевич Ф.* Корнеслов русского языка. Ч. 2. СПб.: Типогр. Императорской Академии Наук, 1842. С. 92.

²³ О роли скорбей и утрат в воспитании см. заключительное эссе этой книги.

занное дело освобождают от ответственности за их достижение. В противном случае мы воспитываем людей, пребывающих в *безскорбном безделии*.

С одной стороны, общее дело обогащает душу ребёнка или подростка опытом со-трудничества, сотрудничества, взаимо-выручки и взаимо-помощи, а, с другой стороны, общая скорбь как эмоциональное сопереживание (совместное переживание) чувства острого горя утраты обогащает его душу опытом обретения потери. И то, и другое делают его взрослее и ответственнее, что позволяет в будущем взрослом состоянии подобные утраты переживать уравновешеннее и торжественнее, а общее дело делать собраннее, согласованнее и слаженнее.

4. Вектор соперничества. Левый горизонтальный вектор (рис. 1) обеспечивает подростку обретение возможности испытать себя в преодолении, «попробовать на вкус настоящей борьбы» (В.С. Высоцкий), почувствовать радость и бодрость здорового со-ревнования с другими. В традиционном нашем понимании смысл слова *соперничество* не совпадает со смыслом иноземного слова *конкуренция*, хотя некоторые словари и считают их синонимами. Латинское *concurrentia* означает *столкновение*. Славянское *соперничество* происходит от *переть*²⁴, т.е. «перепираться, переть друг на друга; <...> отсюда *пря, распря, спор*»²⁵, что в свою очередь восходит к «индо-европейскому *per- *исполнение действия, направленного вперёд, стремление*»²⁶. А в на-

²⁴ Преображенский А. Этимологический словарь русского языка. Т. 2. П.-С. М.: Типогр. Г. Лисснера и Д. Совко, 1910-1914. С. 356.

²⁵ Там же. С. 43.

²⁶ Там же. С. 42.

стоящем с-**поре** (как в совместном **прении**), как известно, должна рождаться истина.

Для подростка важно иметь *круг друзей*, с которыми он со-**пер**ничают, со-**ревн**уется, со-**стя**зается в физической силе, в интеллектуальных высотах, в творческих достижениях. Здесь чрезвычайно важно воспитание в подростке, в молодом человеке *умения радоваться успеху другого*.

Всякое соперничество очень легко из *здорового*, радостного и дружеского может соскользнуть в *нездоровое*. Тогда ржавчина конкуренции сожрёт радость соперничества, спор перерастёт в ссору и склоку и не родит никакой истины. Состяз³_жание как совместное **стя**жание вместо благодати и радости общей победы будет стяжать зависть и досаду. А со-**ревн**ование как совместное «рвение, усердие, старательность»²⁷ превратится в слепую ревность как «мучительное сомнение в чьей-либо верности, любви, преданности»²⁸.

Так же как *вертикаль и горизонталь образуют неслиянно-нераздельную антиномичную полноту социальных связей подростка*, так и в каждой из них есть свои неслиянно-нераздельные антиномии *послушания/наставничества и сотрудничества/соперничества*.

²⁷ Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014. С. 591.

²⁸ Там же.

11.5. Изменение соотношения со-бытийной вертикали и со-дружеской горизонтали в разных возрастах

В разном возрасте «ширина» со-дружеской сверстнической горизонтали различна, так же как неодинакова высота точки её пересечения с со-бытийной вертикалью. Разберёмся в этом подробно. Для этого воспользуемся общепринятой периодизацией жизни человека на пять крупных эпох (детство, отрочество, юность, зрелость, старость) и условно их изобразим на рис. 11.3, давая себе отчёт, что процессы телесного и социального роста, созревания, зрелости и «плодоношения» очень часто не совпадают. Одни взрослеют не по годам и становятся «мужичками» в шесть лет как «мужичок с ноготок» (он же «парнище» Влас) в известном стихотворении из поэмы Н.А. Некрасова «Крестьянские дети», иные задерживаются в своём становлении и остаются «маменькиными сыночками» в сорок.

В.И. Слободчиков делит человеческую жизнь на пять ступеней развития субъективной реальности человека: *оживление, одушевление, персонализация, индивидуализация, универсализация*²⁹. Соглашаясь с этим делением по сути, нам кажется уместным заменить иноязычные названия трёх ступеней на более точные русские слова: *оживление, одушевление, облагоражи-*

²⁹ См. подробнее: *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Уч. пособ. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.

вание, одухотворение, обожение³⁰. Хотя это, видимо, дело вкуса и отдельного размышления.

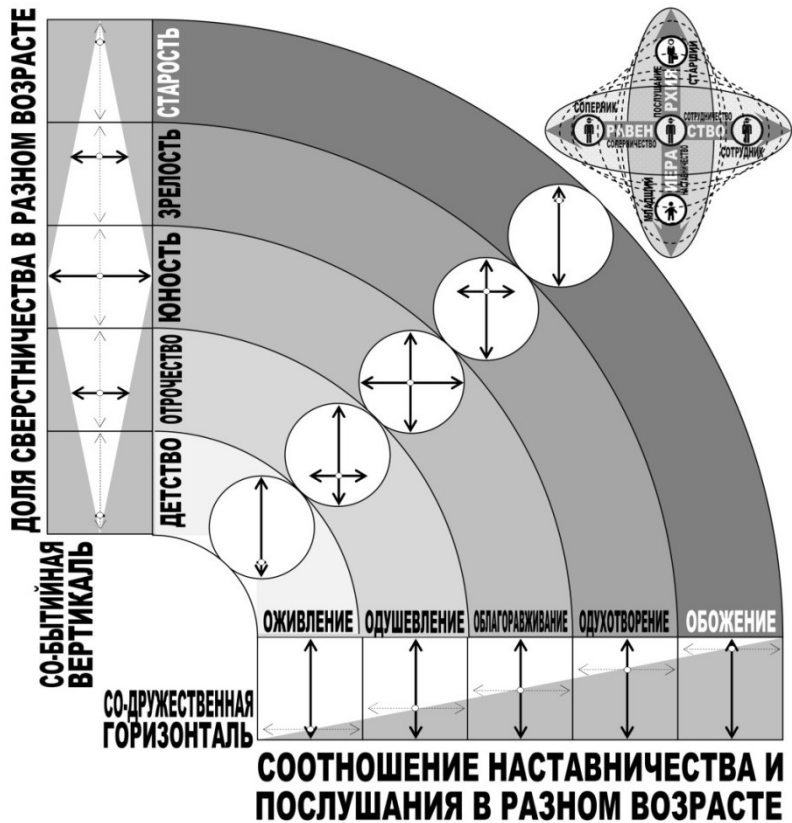


Рис. 11.3

³⁰ См. подробнее: *Остапенко А.А.* Из чего складывается полнота образования человека. М.: НИИ школьных технологий, 2019. С. 10.

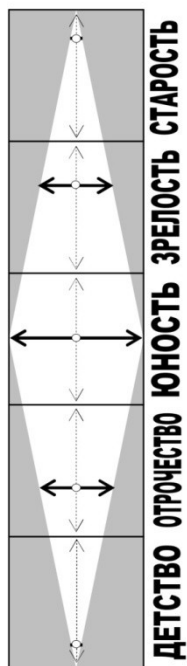


Рис. 11.4
Доля сверстничества в разном возрасте

1. Доля и роль сверстничества в разном возрасте. Доля сверстничества в разных возрастах на рис. 11.4 обозначена в виде белого ромба. Белым цветом обозначена доля послушания, серым – наставничества.

В период младенчества у ребёнка просто нет сверстнических отношений (близнецы, скорее, исключение, чем правило). По мере его перехода из младенчества в детство и отрочество круг его дружеских отношений расширяется и в юности, видимо, достигает максимума. В юности ширина сверстнической горизонтали наибольшая, и, кстати, здесь хорошо видно, что сверстни-

чество вовсе не совпадает с ровесничеством. Небольшие различия в возрасте становятся незаметными.

В зрелом возрасте круг друзей, как правило, не расширяется. Человек становится избирательнее и требовательнее к себе и другим. Дружеские связи становятся более устойчивыми и прочными, но их становится меньше. Из них постепенно уходит задор юношеской состязательности. Большую значимость обретают семейные связи, возрастает роль дружбы семьями.

По мере приближения к старости этот круг сужается.

Всё уже круг друзей, тот узкий круг,
где друг моих друзей – мне тоже друг,

и брат моих друзей – мне тоже брат,
и враг моих друзей – мне враг стократ.

Всё уже круг друзей, всё уже круг
знакомых лиц и дружественных рук.

Всё шире круг потерь, всё глуше зов
ушедших и умолкших голосов.

.....
Распался круг – прощайте – круга нет.
Распался – ни упреков, ни обид.

Спокойное движение планет
по разобщенным эллипсам орбит³¹.

³¹ Левитанский Ю.Д. День такой-то. Книга стихов. М.: Советск. писатель, 1976. С. 64.

2. Соотношение послушания и наставничества на со-бытийной вертикали в разном возрасте. Это соотношение на рис. 11.5 выражено цветом. Белым цветом обозначена доля послушания, серым – наставничества.

Младенец, маленький ребёнок целиком и полностью находится в состоянии послушания. Ему нечем и не с кем делиться. Он ещё ничего не накопил, он ещё не обрёл опыта. Он ещё не обрёл друзей-сверстников, поэтому точки пересечения со-бытийной вертикали и дружеской горизонтали у него либо вовсе нет, либо она находится в самой нижней части вертикали.

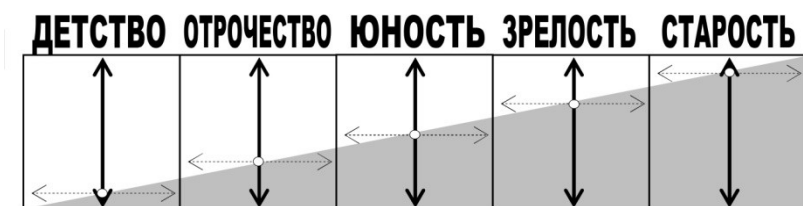


Рис. 11.5
Соотношение послушания и наставничества
на со-бытийной вертикали

По мере взросления точка пересечения становится выше. В юности она доходит до своего срединного положения, когда доли отношений послушания и наставничества уравниваются. По мере приближения к старости и мудрости доля послушания снижается, доля наставничества возрастает. Слушаться уже некого, а неразумных младших всё больше. В максимуме своего возраста горизонталь и вовсе исчезает и время нашей жизни устремляется к вечности.

Диагональ на рис. 11.3 как бы суммирует изображённое на рис. 11.4 и рис. 11.5 и ясно показывает, что именно в юношеском возрасте полнота и баланс всех четырёх векторов социальных связей должна быть максимальна. Должна быть... Но мы то понимаем, что разрушение традиционного для нашего Отечества уклада и традиционных ценностей серьёзнейшим образом нарушили и эту полноту, и баланс.

11.5. Отождествление-обособление как механизм развития человека

В основу анализа нарушений социальных связей молодого человека положим устоявшуюся в отечественной психологии концепцию развития личности через целостный механизм **отождествления** (идентификации) и **обособления**. Вслед за Л.С. Выготским В.С. Мухина рассматривает «идентификацию-обособление как *парный механизм* развития и бытия личности»³². В.И. Слободчиков, основываясь на методологии антинормизма утверждает, что норма между обособлением и отождествлением описывается формулой халкидонского догмата – «неслиянно и нераздельно». Изначальное единство людей он называет **со-бытийной общностью**, основу которой составляют **«нераздельность и неслиянность** двух и более самостоятельных форм жизни. <...> Принцип развития – динамическое преобразование систем связей и отношений между людьми в

³² Мухина В.С. Личность. Мифы и реальность. (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. С. 430.

со-бытийной общности в процессах социализации (отождествления) и индивидуализации (обособления)»³³.

В норме нераздельность и неслиянность отождествления и обособления находится в состоянии баланса. В случае смещения этого равновесия в одну из сторон со-бытийная общность впадает либо в крайность гипертотождествления, либо в крайность гиперобособления.

В.С. Мухина гиперкрайности описывает через метафору «сгущение».

«Акцентировка членов пары «идентификация-обособление» имеет сложную обусловленность. Этим объясняется то, что индивид может развиваться в трёх направлениях:

1 – в направлении постоянной, гиперболизированной, ярко выраженной готовности к идентификации с другим человеком, живым существом, предметом, явлением (здесь речь может идти о *сгущении идентификации* как крайнем проявлении отождествления);

2 – в направлении постоянной, гиперболизированной, ярко выраженной готовности к отчуждению от другого человеком, живого существа, предмета, явления (здесь речь может идти о *сгущении отчуждения* как крайнем проявлении отождествления);

3 – в направлении гармонического взаимодействия пары идентификация-обособление в соответствии с внутренними потребностями личности и социальной необходимостью.

³³ Слободчиков В.И. Презумпция человечности. О пространстве духовно-нравственного развития ребёнка // Школьный психолог. 2005. № 12. С. 15.

Развитие личности через механизм идентификации-обособления – сложный противоречивый процесс»³⁴.

В.И. Слободчиков и А.В. Шувалов эти две крайности называют иначе. *Гиперотождествление* они определяют как «со-бытийную депривацию и позиционный сепаратизм», а *гиперобособление* – как «со-бытийную оккупацию и позиционную экспансию»³⁵.

Полагаем, что резонно в контексте нашей статьи кроме *гиперотождествления* и *гиперобособления* как двух крайних дисфункций этого парного механизма развития личности, выделять ситуацию *одиночества* как полного разрушения этого механизма.

11.6. Типы нарушений социальных связей подростков и молодёжи

Далее проанализируем варианты нарушений все четырех типов социальных связей подростка (послушания, наставничества, сотрудничества и соперничества) позиции крайностей *гиперотождествления* и *гиперобособления*, а также в патологической ситуации подросткового *одиночества*.

Для наглядности дальнейшего анализа используем визуальную логико-смысловую модель (рис. 11.6).

³⁴ Мухина В.С. Личность. Мифы и реальность. (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. С. 446.

³⁵ Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 102.

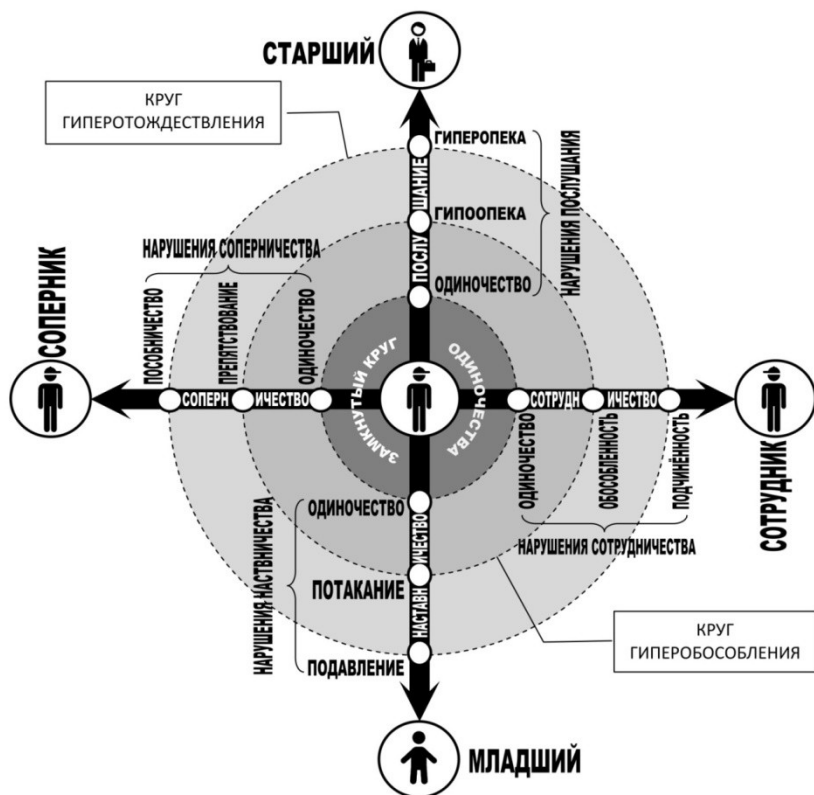


Рис. 11.6

Типы нарушений социальных связей подростка

На предлагаемой схеме, в основу которой положена модель социального окружения подростка, мы выделили три круга нарушений его социальных связей: внутренний круг *одиночества*, центральный круг *гиперобособления*, внешний круг *гипертотожествления*.

Рассмотрим обозначенные на рис. 6 дисфункции гиперобособления и гипертотожествления отдельно по каждому направлению.

1. Нарушения послушания. Дисфункции *гиперобосбления* и *гиперотождествления* подростка взрослым подробно описаны В.И. Слободчиковым и А.В. Шуваловым.

«Со-бытийная депривация и позиционный сепаратизм определяются фиксацией взрослого на обособлении и нарушением развития со-бытия со сдвигом в сторону формальной общности. Феноменология: низкая эмоциональная заряженность взрослого ребенком, отстранение, самодисквалификация, гипопротекция. В пределе – гиперобособление, характеризующееся отчуждением взрослого и беспризорностью, атомизированностью, одинокостью ребенка, депривированностью и незащищенностью его жизненного мира.

Со-бытийная оккупация и позиционная экспансия определяются фиксацией взрослого на отождествлении и нарушением развития со-бытия со сдвигом в сторону симбиотической общности. Феноменология: гиперпротекция, сдерживание развития, культивирование беспомощности ребенка, инфантилизация и инвалидизация, подмена актуальности (потенциальности) ребенка актуальностью (потенциальностью) взрослого. В пределе – гиперотождествление, характеризующееся бесцеремонностью «отношений», оккупированностью жизненного мира ребенка, блокированием полноценного развития. Гиперотождествление может сопровождаться актами физического и психологического насилия над ребенком, еще не носящими тенденциозный характер»³⁶.

³⁶ Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 102-103.

Первый описанный В.И. Слободчиковым и А.В. Шуваловым *тип* нарушения социальных связей (на рис. 6 мы его обозначили словом **«гипоопека»**) характеризуется сознательной или несознательной недостаточной включённостью взрослого в процесс воспитания ребёнка. «Да он уже взрослый!» – говорит о ребёнке такой родитель, взваливая на подростка такое количество собственных проблем и решений, которые тот не в силах решить сам. Взрослый пытается передать своему ребёнку такую ношу ответственности, которую тот не в силах взять. В итоге, он её либо не принимает вовсе, либо в недостаточной степени. Взросление в полной мере не происходит. Помогут тут коррективы и тренинги, которые психологи устраивают с детьми? Нет, конечно. Здесь очевидным образом необходимы коррективы вменяемого взрослого, «подзабросившего» своего ребёнка. И ему об этом надо своевременно напомнить и, если надо, подсказать, что бесполезно нагружать ребёнка непомерным количеством ответственности.

Второй тип (на рис. 6 мы его обозначили словом **«гиперопека»**) характеризуется избыточной опекой своего ребёнка, причём, как правило, это делается из добрых побуждений. Это неграмотная тактика воспитания «маменьких сыночков» впоследствии неспособных нести ответственность ни за себя, ни за других. Причём эта тактика осуществляется «не со зла», а по безграмотности и бездарности родителя. И, опять таки, эту подростковую инфантильность следует «лечить» не их тренингами и беседами с ними, а педагогическим ликбезом «избыточно» любящих мам и пап, шагу не дающих ступить своим чадам без их сопровождения.

Совершенно очевидно, что эти нарушения корректируемы и исправимы, ибо в них нет нарушений социальной зрелости взрослых, есть лишь нарушения их педагогического такта. Это вменяемые, ответственные взрослые, не отличающиеся педагогической грамотностью. Это взрослые, которые способны нормально воспитывать своих детей, но либо не умеющие этого делать, либо не имеющие возможности это делать.

Если нарушения верхнего вектора описаны и проанализированы учёным сообществом психологов весьма детально, то остальные варианты ещё предстоит описывать и анализировать подробно. И их детализация выходит за пределы предлагаемой статьи. Поэтому мы ограничимся кратким их обозначением. Названия этих нарушений пока будем считать предварительными и неустоявшимся.

2. Нарушения наставничества. Выше мы уже обозначили, что для нормального взросления подростку необходим не только *значимый старший* (взрослый), но и без *значимого младшего* не обойтись. Ему необходима со-бытийная общность, где он сам будет не младшим, а значимым старшим. Ему нужен опыт даяния, иначе он не выкарабкается из ярма потребительства.

Отношения со значимым младшим (хоть в семье, хоть в школе) могут также обретать формы гипербобования или гипертотждествления. Предлагаем эти нарушения предварительно назвать «**потаканием**» и «**подавлением**».

Потакание как форма нарушения нормального наставничества по отношению к младшему характеризуется: проявлениями попустительства, потворствования недолжным проявлениям младшего; сюсюканьем, нежничанием как несоразмерными возрасту младшего отношениями; привлечением младшего к недолжным «взрослым» действиям; снисходительностью к детским шалостям; уступками требованиям младшего; излишним снисходительным отношением.

Подавление как форма нарушения нормального наставничества по отношению к младшему характеризуется: проявлениями угнетения младшего; подростковой «дедовщиной», давлением, эксплуатацией; навязыванием младшему интересов и форм взаимодействия; подавлением собственной активности младшего; в пределе преследованием и гнётом.

Дисфункции послушания и наставничества, как правило, взаимосвязаны. Дисгармоничность отношений со взрослыми порождает дисгармоничность отношений с младшими. Гиперопеку взрослых подросток может возмещать подавлением младших. И наоборот, гипопека взрослых порождает лёгкое попустительское отношение к младшим. Всё это приводит к нарушениям нормальной (в идеале соборной) иерархичности, что в итоге приводит к разорванности поколений, проблемам отцов и детей, исчезновению уважения к старшим. В итоге мы имеем инфантилизацию подростков в сочетании с доминированием их прав над их обязанностями.

Переходим к типам нарушений горизонтальной сверстнической со-дружеской общности равных.

3. Нарушения сотрудничества. Для ситуации сверстнического сотрудничества необходимы либо общее дело, либо общая забота, либо общая трудность или скорбь. Но даже при наличии этого условия сотрудничество как значимая для его участников совместная деятельность может принимать искажённые формы. Опять-таки эти искажения могут быть связаны со сбоем механизма обособления-отождествления, что будет проявляться в нарушении равенства участников общего дела. Отношения сотрудничества могут также обретать формы гипербособления или гиперотождествления. Предлагаем эти нарушения предварительно назвать **«обособленностью»** и **«подчинённостью»**.

Обособленность как форма нарушения нормального сотрудничества характеризуется: разобщённостью участников общего дела; избыточной или подчеркнутой независимостью; отстранённостью друг от друга («И без вас справлюсь»); замкнутостью отдельных участников; взаимным безразличием; в пределе взаимным отчуждением. Эта форма нарушения может быть обусловлена отсутствием или навязанностью общей цели, осознанием неподъёмности общего дела или непреодолимости общей трудности.

Подчинённость как форма нарушения нормального сотрудничества характеризуется: избыточными лидерскими амбициями или безынициативностью одного из участников общего дела; подчинённым положением одного и начальствующим положением другого; несамостоятельностью одного и независимостью дру-

гого; в пределе подавленностью одного другим. Эта форма нарушения может быть обусловлена различным уровнем готовности к преодолению общей трудности, неверным распределением функций или обязанностей, педагогически неграмотным формированием соработнической общности.

3. Нарушения соперничества. Для ситуации сверстнического соперничества необходима возможность здорового *справедливого* (!) соревнования с другими. Но даже при наличии этой возможности соперничество как значимая для его участников совместная деятельность может принимать искажённые формы. Чаще всего эти дисфункции проявляются либо в ситуации *несправедливого* (в организации или в оценке) соревнования, либо в ситуации принудительной обязательности («Я же знал, что я проиграю, а Вы заставили участвовать!»). Опять-таки эти искажения могут быть связаны со сбоем механизма обособления-отождествления, что будет проявляться в нарушении равенства соперничества. Отношения соперничества могут также обретать формы гиперобособления или гиперотождествления. Предлагаем эти нарушения предварительно называть **«препятствованием»** и **«пособничеством»**.

Поскольку ситуацию дружеского соперничества, соревновательности подростков, как правило, организывают они не сами, то равенство условий или справедливость оценки, чаще всего, нарушаются взрослыми.

Препятствование как форма нарушения нормального соперничества характеризуется: искусственным внешним сдерживанием участника; противодействием

достижению результата; изменением правил соревнования во время соревнования или после него; недопущением его к участию в соревновании под надуманным предлогом; созданием неравных условий для разных участников.

Пособничество как форма нарушения нормального соперничества характеризуется: искусственным содействием и помощью (подсказка, допинг) одному из участников соревнований; избирательным покровительством и протекционизмом; намеренным завышением результатов.

Обиды подростков, ставших свидетелями намеренной несправедливости взрослых, – одна из самых мощных причин разрушения доверительных отношений между подростками и взрослыми.

Сведём перечисленные виды нарушений социальных связей в таблицу 11.1.

Таблица 11.1

Типы нарушений социальных связей подростка

	Нарушения			
	вертикали со-бытийной иерархии		горизонтالي со-дружеского равенства	
	послу- шание (автори- тетное)	настав- ничество (забот- ливое)	сотруд- ничество (откры- тое)	соперни- чество (справед- ливое)
гиперобо- собление	гипо- опека	потака- ние	обособ- ленность	препятст- вование
гиперотож- дествление	гиперо- пека	подавле- ние	подчи- нённость	пособни- чество

11.7. Подростковое одиночество как важная и трагическая причина социальных болезней

В советскую бытность была модной весёлая песенка Эдуарда Ханка на слова Игоря Шаферана «Я у бабушки живу», которую исполнял ансамбль «Верасы». Кто постарше, те помнят строки её припева:

У меня сестренки нет,
У меня братишки нет.
Говорят, с детьми хлопот невпроворот.
Что же будет на земле
Через сто ближайших лет,
Если мода на детей совсем пройдет?

Увы, но сегодня к проблеме исчезновения многодетности и банальной занятости родителей добавились десятки других проблем, которые приводят к тотальному **одиночеству** детей, подростков и молодёжи. И было бы полбеда, если бы социальные проблемы подростков сводились к перечисленным дисфункциям *гиперобособления* или *гиперотождествления*. Перечисленные нарушения исправимы. Трудно, но исправимы. Гораздо страшнее ситуация этого **всеобъемлющего одиночества** как крайнего обособления молодого человека.

По всем четырём векторам (рис. 6) наблюдается *рост подросткового одиночества*.

Утрата доверия к родителям и учителям, доминирование прав подростков над их обязанностями, пропаганда ценностей индивидуализма, конкурентности и потребительства, рост количества разводов и семей с

одним родителем, который сутками занят(а) добычей насущного хлеба приводят к **росту одиночества по вектору послушания**. Слушаться некого! Либо физически некого, либо нет доверия.

Доминирование семей с одним ребёнком (по разным данным 51-54%) или двумя детьми (39%), разрушение механизмов детского и подросткового наставничества, практическое *отсутствие разновозрастного общения* в школах и детских учреждениях приводят к **росту одиночества по вектору наставничества**. Наставлять некого! Да и зачем?

Отсутствие крупных настоящих дел, объединяющих детей как в школах, так и за их пределами, доминирование индивидуальных учебных проектов, ликвидация реального детского производства под предлогом эксплуатации детского труда, пропаганда потребительства приводят к **росту одиночества по вектору сотрудничества**. Вместе делать нечего! Да и неохота.

Пропаганда образа конкурентного, успешного лидера, гонка за индивидуальными достижениями для наполнения личного портфолио, разжигающая тщеславие и гордыню, тотальная гонка за баллами ЕГЭ и ОГЭ приводят к **росту одиночества по вектору здорового соперничества**. Радоваться победам другого? Да, что вы!

И круг одиночества неумолимо замыкается отсутствием значимых старших, значимых младших, значимых друзей-сотрудников и значимых достойных соперников. А петля рядом...

Хорошо известно, что Россия занимает лидирующие позиции в мире по смертности молодёжи и подростков. Каждый год из 100 тысяч гибнет 16 человек. Не

всех социальное одиночество приводит к петле. Кого-то оно приводит к наркомании или алкоголизму. Кого-то к протестному экстремизму. Кого-то в стаи футбольных фанатов. Кого-то в банды под флагом А.У.Е.

Профилактическими средствами сегодняшние социальные проблемы молодёжи уже не решить. Они эффективны для профилактики, а не для лечения. Запущенные болезни закаливанием не лечат. И профилактические плакаты и акции «Молодёжь против наркотиков» эффекта не дадут. Прежде чем проводить основательную терапию, нужна глубокая честная диагностика социальных проблем нашего общества в целом и молодёжи в частности. О необходимости начать исследования современных детей уже в 2019 году в ходе заседания научно-экспертного совета при председателе Совета Федерации, посвященного обсуждению основных направлений законодательного обеспечения реализации послания Президента РФ, сообщил президент РАО Ю.П. Зинченко: «Мы принимаем массу решений, закрепляем их законодательно, но абсолютно не знаем современного ребенка, поэтому нам необходимо начать исследования»³⁷. И откладывать с этим нельзя, иначе лечить будет поздно.

³⁷ Российская академия образования планирует начать исследования современных детей до конца года // Москва. Агентство городских новостей. 14 марта 2019 г.
<https://www.mskagency.ru/materials/2871723>.

11.8. Попробуем моделировать воспитательную систему вместе

Выделив четыре вектора социальных связей подростка (рис. 11.1), можно утверждать, что воспитание подростка, обеспечивающее его восхождение к полноте антропологического идеала и состоящее из вертикального процесса становления и взросления и горизонтального процесса развития³⁸, складывается из четырёх сфер-направлений: *сфера послушания*, *сфера наставничества*, *сфера соперничества* и *сфера сотрудничества*.

Каждое из направлений решает свои воспитательные задачи: *сфера послушания* воспитывает жизненно важные качества уважения, внимательности, умения прислушиваться, слушать и слышать; *сфера наставничества* воспитывает чувства даяния, заботы, милосердия, терпения; *сфера соперничества* воспитывает целеустремлённость, настойчивость, умение радоваться успехам другого; *сфера сотрудничества* воспитывает солидарность, уступчивость, умение работать в команде.

Первые (вертикальные) две сферы воспитания суммарно обеспечивают взросление подростка как процесс пошагового накопления ответственности (за себя, за другого, за семью, за Отечество, за человечество). Вторые (горизонтальные) две сферы создают условия для возникновения чувств доверия, уважения и

³⁸ См. подробнее: *Остапенко А.А.* Из чего складывается полнота образования человека. М.: НИИ школьных технологий, 2019. С. 6-11.

дружбы как основы другодоминанты (термин А.А. Ухтомского).

Каждая из этих воспитательных сфер обеспечивается своими формами воспитательной работы. А вот каковы эти формы? Это следует проектировать *совместно* с подростками в каждом случае отдельно. Но обязательно ***совместно!***

Заключительное эссе ВОСПИТАНИЕ УТРАТОЙ¹

Прочитав статью Евгения Ямбурга «Надо ли готовить детей к восприятию смерти?»², я достал недописанную пару лет назад статью, которую не решался ни дописывать, ни публиковать. Она была начата при определённых очень конкретных скорбных обстоятельствах, изложенных в первой части. Я не знал, имею ли я право давать советы и педагогические рекомендации в этом деликатном вопросе. Но я дописал этот текст. Это не рекомендации и не советы. Это педагогическое размышление. Тут каждый родитель и учитель решает сам. В меру своей религиозности или атеизма. В этом я с Ямбургом полностью согласен.

Часть первая. Эмоциональная

Все мы знали, что она скоро умрёт. И педагоги, и дети. Она тоже это понимала. Она пришла на выпускной. Вернее её привели. Она искренне радовалась победам своих учеников и громче всех аплодировала своими иссохшими за год тяжёлой болезни руками. Это был её последний земной праздник. Господь призвал её в сентябре, в Рождество Пресвятой Богородицы. И это был её первый праздник Там.

Гроб стоял во внутреннем дворике школы, который был заполнен её коллегами и учениками, как ны-

¹ Публикуется по: *Остапенко А.А.* Воспитание утратой // Народное образование. 2019. № 4. С. 198-202.

² *Ямбург Е.А.* Надо ли готовить детей к восприятию смерти // Народное образование. 2019. № 1. С. 199-201.

нешними, так и выпустившимися ранее. Отпевание должно было начаться здесь через полчаса и за священником уже уехали. Но... через некоторое время вышла встревоженная директор и тихонько попросила всех пройти в расположенный в четверти часа ходьбы храм, где и пройдет отпевание и прощание. Слава Богу, никто из присутствующих не понял, что всё происходит не так, как было запланировано. Никому из пришедших не сказали, что из городского департамента образования был звонок с требованием под страхом увольнения «прекратить прощание в детском учреждении». Слава Богу, организаторы похорон быстро приняли решение, а настоятель храма, не раздумывая, предложил перевезти гроб в храм...

«Плачу и рыдаю, егда помышляю смерть, и вижду во гробех лежащую, по образу Божию созданную нашу красоту, безобразну, безславну, не имущую вида», – звучал негромко голос священника, эхом отдаваясь от сводов храма и заполняя всё пространство, наполненное запахом ладана.

Глядя на лица старшеклассников, стало понятно, что часть из них никогда не были на отпевании не слышали таких слов. Они не знали того, как правильно и когда надо креститься. Они впервые обретали *совместный, соборный опыт обретения утраты.*

«Братие, не хочу вас неведети о умерших, да не скорбите, якоже и прочии не имущии упования. Аще бо веруем, яко Иисус умре и воскресе, тако и Бог умерших во Иисусе приведет с Ним», – читал я апостольское послание, наблюдая за лицами наших детей. – *«И тако всегда с Господем будем».* И радостью наполнялось моё сердце, когда я видел, что губы некоторых наших вос-

питанников неуверенно шептали: «Вечная память». Им странно было видеть меня не в пиджаке с галстуком у доски, а в белом церковном стихаре с требником в руках.

Наши дети обретали бесценный опыт совместного сопереживания утраты, совместного обращения к Богу, к которому призывал священник. Совместное стояние и молитва у гроба – это потрясающее соборное воспитательное средство совместного взросления через обретение утраты. Они выросли на глазах. Из них ушла подростковая дурашливость и инфантильность.

Часть вторая. Эмпирическая

В середине 90-х в нашей тёплой кубанской станице по инициативе администрации Нефтеюганска были открыты два семейных детских дома. Дети-сироты из сурового Нефтеюганска получили возможность жить и учиться в комфортном южном климате. Все они учились в нашем уютном станичном лицее. Среди них была семиклассница Елизавета (имя изменено), детдомовская воспитанница, рано пережившая тяжёлые утраты. Отца своего она не знала, мать тогда ещё была жива, но её лишили родительских прав из-за асоциального поведения. Она была опустившаяся алкоголичка. Из личного дела Лизы было известно, что её мать была в прошлом актрисой одного из московских театров. Богемная жизнь столичной красавицы довела её до алкогольной зависимости, она лишилась московского жилья и ей ничего не оставалось как уехать в Нефтеюганск с маленькой Лизой, где в наследство от родителей осталась небольшая квартира. Вскорости её лиши-

ли родительских прав, дочку определили в детский дом, а квартиру закрепили за малолетней Лизой. Через несколько лет Лиза оказалась в семейном детском доме в нашей станице.

Девочка была душой школы, прекрасно пела, была солисткой танцевального ансамбля, блестяще училась и через несколько лет стала студенткой, избрав профессиональный путь социального педагога. Когда она стала совершеннолетней, от матери начали приходить нечастые письма с неизменным требованием отказаться от квартиры в её пользу. Но через некоторое время письма прекратились. На каникулах Лиза поехала в Нефтеюганск, но матери не нашла. Обратившись в правоохранительные органы, по имеющимся фотографиям неопознанных тел она выяснила, что мать была захоронена в безымянной номерной могиле в той части кладбища, где хоронят безродных покойников и неопознанных бомжей. Собрав студенческие рубли, она перезахоронила мать.

Получилось так, что я в школьную бытность был учителем физики у Лизы, а в её студенческие годы стал её научным руководителем дипломной работы. Неожиданно для меня Лиза сама придумала и выбрала тему выпускной работы – «Социально-педагогическая поддержка подростка в ситуации острого горя». В работе были две большие главы. Первая была посвящена помощи подростку в ситуации развода родителей, а вторая – в случае смерти одного из них.

Эта хрупкая худенькая девчушка с головой окунулась в литературу по социальной психологии и социальной педагогике. Увлечённо конспектировала «Психологию переживания» Ф.Е. Василюка. И через некото-

рое время вырисовалась небанальная гипотеза этого студенческого научного исследования.

Мы обратили внимание на то, что в ситуации внезапной утраты близкого человека люди, как правило, ведут себя очень по-разному. Чаще всего, возможны два сценария.

Первый, истерично-разбросанный, когда человек впадает в ступор, в уныние, не знает за что хвататься, не понимает, как организовать похороны. Он находится в угнетённом состоянии, его психика заторможена. Шоковое оцепенение сменяется надрывными истериками.

Второй сценарий, торжественно-сосредоточенный, когда переживающий внезапную утрату человек внутренне мобилизуется, берёт на себя полностью всю организацию похорон. Он знает, что делать, куда и кому звонить. Он находится в состоянии сосредоточенной скорбной торжественности. Человек знает, что он, и только он, должен взять на себя ответственность этого ответственного момента – перехода усопшего в вечность.

И тогда у нас возникла исследовательская гипотеза, что сценарий поведения взрослого человека в ситуации острого горя может зависеть от наличия или отсутствия у него детского или подросткового опыта сопереживания горя.

Ведь мы же знаем, что одни родители в случае смерти близких (бабушки, деда) лишают ребёнка или подростка возможности по-человечески проститься с любимым с детства, заботившимся о нём человеке. Ребёнка увозят куда-нибудь к знакомым или дальним родственникам, иногда даже не сообщая о случившемся.

ся. Как правило, в дальнейшем этот подросток обижается на родителей, лишивших его возможности проводить в последний путь любимую бабушку или деда.

Иные родители поступают по-другому. Они включают ребёнка в совместные хлопоты по организации похорон, они даруют ему опыт совместного переживания горя, который в дальнейшем ему поможет переживать подобные ситуации (а они ведь неизбежны), когда он столкнётся с ними один на один, когда он будет уже не младшим, а старшим.

Подобным образом поступают школьные учителя и классные руководители. Ведь рано или поздно случаются беды и утраты у кого-то из детей в классе. Одни учителя избегают сами и лишают своих воспитанников опыта со-переживания беды и утраты вместе со своими детьми. Другие, наоборот, всячески включают воспитанников в помощь страдающему однокласснику. На наш взгляд, правы вторые.

Началась у нас с Лизой кропотливая исследовательская работа интервьюирования десятков людей, переживших горе утраты в детстве и горе утраты во взрослом возрасте. И наша гипотеза нашла подтверждение. С высокой долей вероятности мы утверждаем, что **эмоциональное со-переживание** (совместное переживание со старшими) **чувства острого горя утраты обогащает душу ребёнка или подростка опытом обретения потери, делаящим его взрослее и ответственнее, что позволяет в будущем взрослом состоянии подобные утраты переживать собраннее, уравновешеннее и торжественнее.**

Я пока не готов ответить на вопрос о том, с какого возраста ребёнка этот опыт горя переживается адек-

ватно. Это требует отдельного дополнительного исследования. Но ясно одно, что прав Булат Окуджава, написавший строки:

А душа, уж это точно, ежели обожжена,
Справедливей, милосерднее и праведней она.

А Лиза вернулась в свой Нефтеюганск и нашла себя в работе с обездоленными детьми в подразделении полиции по делам несовершеннолетних.

Часть третья. Теоретическая

Вряд ли у кого вызывает сомнение необходимость создания «школы радости», как любил об этом говорить В.А. Сухомлинский. Это словосочетание стало чуть ли не педагогической идиомой, а вот кто и как будет создавать «школу печали», «школу страдания» и нужны ли они, об этом история педагогики почему-то умалчивает. Соглашаясь с моим учителем, полтавским профессором В.Ф. Моргуном в том, что эмоциональная полнота развития личности обеспечивается чередованием (пульсацией, интедиффией) положительных, амбивалентных и отрицательных впечатлений в душе ребёнка³, я выдвигаю ряд *гипотетических положений*, проверка которых начата, но на сегодняшний день пока не имеет репрезентативных результатов.

Эти положения таковы:

³ Морзун В.Ф. Інтеграція і диференціація освіти: особистістний та технологічний аспекти // Постметодика [Полтава]. 1996. № 4(14). С. 42.

1. Эмоциональная полнота становления личности осуществляется при разумном балансе человеческих эмоций, которые описываются эстетическими категориями: положительные (прекрасное, возвышенное), отрицательные (отвратительное, низменное), амбивалентные (трагическое, комическое).

2. Ведущая роль в обеспечении полноты развития сердечной сферы ребёнка принадлежит амбивалентным эмоциям, способным выводить душу ребёнка в состояние катарсиса и озарения-инсайта.

3. Становлению чувственной глубины души ребёнка способствуют переживания печали (трагическое) и юмора (комическое) как аффекты противоположного свойства.

Печаль и юмор имеют общее свойство парадоксальности, антиномизма (соединения крайностей): **утешение юмором** и **обретение потери**. На первый взгляд такие словосочетания кажутся оксюморонами. Но это лишь на первый взгляд. Слезы радости и слёзы печали возможны лишь в этих амбивалентных эмоциях.

Человека принципиально отличается от животных, тем, что он способен переживать и чувствовать амбивалентные чувства трагического и комического. На простые (отрицательные или положительные) эмоции способны и животные. По направлению движения хвоста собаки мы точно видим, какие эмоции она испытывает. Но с юмором и трагическим у них, увы... Это прерогатива человека. Полнота эмоциональной сферы человека обеспечивается не только переживанием отрицательного и положительного. В первую очередь она обеспечивается исключительно человеческими амби-

валентными (антиномичными, двойственными) чувствами. Только человек может переживать «радость сквозь слёзы» и «смеяться до слёз». Но на это способен человек, у которого богата оттенками его эмоциональная сфера.

Оставим за пределами этого текста вопрос о педагогической роли юмора и смеха. Это тема отдельного разговора. А вот лишая ребёнка опыта переживания и со-переживания общего горя, общей беды, мы обедняем его эмоциональную сферу, лишаем его душу полностью, тормозим его взросление. Обретая опыт переживания смерти, человек быстрее обретает смысл жизни. А это, ох, как актуально в свете вспышки подростковых самоубийств.

Понятно, что «школу радости» надо специально создавать, а «школа скорби и печали» придёт сама. Нежданно. Надо только уметь с готовностью её достойно и торжественно встретить.

P.S. Знаю одно, что когда мои младшие дочери были школьницами, мы с женой всегда брали их с собой на кладбище, где похоронена их незнакомая им сестра, ушедшая из жизни ещё до их рождения. И вреда от этого точно не было. Осознание конечности жизни даёт человеку трезвомыслие и глубину. И здесь я согласен с Е.А. Ямбургом, что надо «иметь мужество обсуждать с ними последние вопросы бытия». Тогда они будут быстрее обретать смысл жизни, а мы меньше будем заниматься профилактикой суицидов.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Аверкий (Таушев), архиепископ.* Семь Вселенских Соборов. Jordanville, N.Y.: Holy Trinity Monastery, 1968.
2. *Александров А.В.* Государственный гимн Советского Союза (1944) и Российской Федерации (2000).
3. *Аметов И.Ф.* Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе. Диссертация ... канд. пед. наук. Шуя, 2004.
4. *Амонашвили Ш.А.* Здравствуй, дети! М.: Просвещение, 1983.
5. *Аршавский И.А.* Проблема времени живого и связанные с нею проблемы развития — индивидуального и филогенетического // Природа времени и сущности жизни. Электронный журнал. 2004. № 1.
6. *Афанасий Великий, свт., архиеп. Александрийский.* Творения. Ч. 3. Изд. 2-е. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1903.
7. *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.
8. *Батербиев М.М.* Дидактические основы проектирования образовательного учреждения с разновозрастными учебными группами. Автореферат ... канд. пед. наук. М., 2002.
9. *Батербиев М.М.* Разновозрастное обучение. От идеи до реализации. Братск: Издательский дом «Братск», 2001.

10. *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. М.: Худ. лит., 1975.

11. *Бедерханова В.П.* Летний дом: концептуальные проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: Изд-во КЭЦРО, 1993.

12. *Бердяев Н.А.* Прельщение и рабство коллективизма // Дон. 1990. № 2. С. 165-171.

13. *Бердяев Н.А.* Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М.: Наука, 1990. С. 43-271.

14. *Бердяев Н.А.* Стилизованное православие // П.А. Флоренский: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1996. С. 266-284.

15. *Бердяев Н.А.* Философия свободного духа. Ч.1. Париж: YMCA-Press, 1927.

16. *Бердяев Н.А.* Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989.

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

18. *Булгаков С.Н.* Проблема условного бессмертия. Из введения в эсхатологию // Путь [Париж]. 1937. № 52. С. 3-23.

19. *Булгаков С.Н.* Свет не вечерний: Созерцания и умозрения. М.: Республика, 1994.

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

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

22. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984.

23. *Вейсман А.Д.* Греческо-русский словарь. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1991.

24. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. СПб: Изд. автора, 1899.

25. Видгоф В.М. Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 92-96.

26. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984.

27. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С.10-38.

28. 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. 83-86.

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

30. Глаголев С.С. <Отзыв на книгу о. Павла Флоренского «О духовной истине». М., 1912> // П.А. Флоренский: pro et contra. СПб.: РХГИ, 1996. С. 246-253.

31. Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека. М.: Генезис, 2008. С. 64.

32. Гузеев В., Остапенко А. Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов // Народное образование. 2009. № 4. С. 131-138.

33. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. М.: Сентябрь, 1996.

34. Гузеев В.В., Остапенко А.А. Полный системный классификатор методов образования // Пед. журнал Башкортостана. 2011. № 2(33). С. 8-22.

35. Гумилёв Л.Н. В поисках вымышленного царства. М.: Товарищество Клышников, Комаров и К°, 1992.

36. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М.: Прогресс-Универс, 1994.

37. *Джонсон Дж.* Индивидуализация обучения // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 97-103.

38. *Дионисий Ареопagit Св.* Божественные имена. Послание к Тимофею // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 13-94.

39. Добротолюбие. Т. 1. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1993.

40. Добротолюбие. Т. 2. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1993.

41. *Дьяченко В.К.* Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001.

42. Етимологічний словник української мови. У 7 т. / Укладач Р.В. Болдирев та ін. Т. 5. Р-Т. К.: Наукова думка, 2006.

43. Жизнеописание Оптинского старца иеросхимонаха Амвросия / Сост. Агапит (Беловидов), схиархим., 2-е изд., М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2011.

44. *Зеньковский В.В.* Педагогика. М.: Православный Свято-Тихоновский богословский институт; Париж: Свято-Сергиевский православный институт, 1996.

45. *Зинченко В.П.* Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. С. 157.

46. *Зинченко В.П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 5-19.

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

48. *Зинченко В.П.* Образ и деятельность. М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
49. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002. С. 396.
50. *Зинченко В.П.* Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998.
51. *Зинченко В.П.* Человек в пространстве времён // Развитие личности. 2002. № 3. С. 23-50.
52. *Зноско-Боровский Митрофан, прот.* Православие, римо-католичество, протестантизм, сектантство. Сравнительное богословие. М.: Московское Подворье Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1998.
53. *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ: МАУП, 2000.
54. *Зязюн І.А.* Філософія, освітні, стратегії і якість національної освіти // Педагогічна практика та філософія освіти. Матеріали Міжнародної конференції. Полтава: ПОПОПП, 1997. С. 3-5.
55. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1984.
56. *Ильенков Э.В.* Психика и мозг // Вопросы философии. 1968. № 11. С. 145-155.
57. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.
58. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.
59. *Ильин В.Н.* Запечатанный Гроб Пасха Нетления. Paris: YMCA-Press, 1991. С.
60. *Ильин И.А.* Собр. соч. в 10 т. Т. 3. М.: Русская книга, 1994.
61. *Иоанн Златоуст, свт.* Шесть слов о священстве. Forestville, 1987.

62. *Исаев Е.И. Слободчиков В.И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. Уч. пособие. М.: ПСТГУ, 2013.

63. *Касатиков А.А.* Доминанта и контекст педагогической системы // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 14-19.

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

65. *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.

66. *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.

67. *Касатиков Алексей, прот.* Доминантность систем, её виды и православное мировоззрение // Исследования гуманитарных систем. Вып. 2. Доминантность систем и её виды / Научн. ред. и сост. А.А. Остапенко. Краснодар: Парабеллум, 2014. С. 6-54.

68. *Касатиков Алексей, прот.* Наука и религия – проблемы взаимоотношений // Православное осмысление творения мира и современная наука. Вып. 4 / Ред.-сост. прот. Константин Буфеев. М.: Шестодневъ, 2008. С. 89-99.

69. *Касатиков Алексей, прот., Остапенко А.А.* Метки взросления как мера соответствия ступеней онтоге-

неза человека и иерархических ступеней общества // Воспитательная работа в школе. 2007. № 2. С. 59-64.

70. *Кирилл, Патриарх Московский и всея Руси*. Доклад на XX Всемирном русском народном соборе // Русская Православная Церковь. Официальный сайт Московского Патриархата. 1 ноября 2016 г. <http://www.patriarchia.ru/db/text/4656175.html>.

71. *Кирилл, Патриарх Московский и всея Руси*. Соборное слово XVIII Всемирного русского народного собора // Русская Православная Церковь. Официальный сайт Московского Патриархата. 11 нояб. 2014. <http://www.patriarchia.ru/db/text/3837990.html>.

72. *Кленко С.Ф.* Інтегративна освіта і поліморфізм знань. Київ, Полтава, Харків: ПОПОПП, 1998.

73. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Интуиция как самодостраивание // Вопросы философии. 1994. № 2. С. 110-122.

74. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Синергетика как новое мировидение // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 3-20.

75. *Ковалёва Т.М.* Обучение как освоение нового // Современная дидактика и качество образования. Матлы научно-методической конференции. В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред. П.А. Сергоманова, В.А. Адольфа. Красноярск, 2009. С. 44-49.

76. Краткая философская энциклопедия. М.: Прогресс-Энциклопедия, 1994..

77. *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. 38-40.

78. *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. 7-52.

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

80. *Кушнир А.М.* Зачем ребенок приходит в школу? // Школьные технологии. 1996. № 6. С. 96-112.

81. *Кэмерон Д.* Пора агрессивнее защищать западные либеральные ценности // Взгляд. Деловая газета. 6 февр. 2011. <https://vz.ru/opinions/2011/2/6/466610.html>.

82. *Кэмерон Д.* Пора агрессивнее защищать западные либеральные ценности // Взгляд. Деловая газета. 6 февр. 2011. <https://vz.ru/opinions/2011/2/6/466610.html>.

83. *Левитанский Ю.Д.* День такой-то. Книга стихов. М.: Советск. писатель, 1976.

84. *Леонтьев К.Н.* Избранное. М.: Рарогъ, 1993.

85. *Леонтьев К.Н.* Храм и Церковь. М.: АСТ, 2003.

86. *Лоргус Андрей, свящ.* Методологические проблемы идеи развития // Шестоднев против эволюции / Под ред. свящ. Даниила Сысоева. М.: Паломник, 2000.

87. *Лосский В.Н.* Боговидение. М.: АСТ, 2003.

88. *Лосский В.Н.* Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие / Сост. о. Леонид Лутковский. Киев: Путь к истине, 1991. С. 96-260.

89. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма / Сост., вступ. ст., примеч., коммент. С.С. Невская. М. ИТРК, 2003.

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

91. *Миронова М.Н.* Категория «развитие» в психологии и христианской антропологии // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 3. С. 75-98.

92. *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. 15-204.

93. *Мкртчян М.А.* Становление коллективного способа обучения. Монография. Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2010.

94. *Мухина В.С.* Близнецы. М.: Народное образование, 1997.

95. *Мухина В.С.* Дивный новый мир: не антиутопия, реальность // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12-22.

96. *Мухина В.С.* Личность. Мифы и реальность. (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007.

97. *Несмелов В.И.* Наука о человеке. Т. 1. Казань: Изд. императорского университета, 1898.

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

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

100. *Ничипоров Борис, прот.* Внешкольное образование должна взять на себя церковь. Беседовал Леонид Виноградов // <http://www.pravoslavie.ru/guest/nichiporov.htm>.

101. *Ничипоров Борис, прот.* Воспитывающая благодать // В начале пути... Опыты современной православной педагогики. Сборник бесед и выступлений. М.: Храм Трёх Святителей на Кулишках, 2002. С. 159-186.

102. *Ничипоров Борис, прот.* Времена и сроки. Кн. первая. Очерки онтологической психологии. – М.: Паломник, 2002.

103. *Ничипоров Борис, прот.* Моё педагогическое кредо // Тверские ведомости. 2004. №2, 9-15 янв.

104. *Ничипоров Борис, прот.* Принципы христианской педагогики и нравственное воспитание русских детей // Вестник духовного просвещения. 1994. № 1.

105. *Ничипоров Борис, прот..* 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.

106. *Ничипоров Борис, свящ.* Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога. М.: Школа-Пресс, 1994.

107. *Ободовский А.* Руководство к дидактике или науке преподавания, составленное по Нимейеру. Изд. 2-е. СПб.: Тип. Вингебера, 1837.

108. *Ободовский А.* Руководство к педагогике или науке воспитания, составленное по Нимейеру. СПб.: Тип. Вингебера, 1833.

109. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Госиздат, 1952.

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

111. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995.

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

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

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

115. *Осипов А.И.* Русское духовное образование // Журнал Московской Патриархии. 1998. № 3. С. 52-61.

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

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

118. *Остапенко А.* Будем ли дальше воспитывать «окамененное нечувствие»? // Воспитательная работа в школе. 2011. № 1. С. 5-10.

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

120. *Остапенко А.* О путях и тупиках воспитания // Переправа. Журнал о душе и для души. 2011. № 2. С. 42-45.

121. *Остапенко А.* От педагогики самости к педагогике спасения // Воспитательная работа в школе. 2012. № 8. С. 5-6.

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

123. *Остапенко А.* Тупики национального воспитания. Как их преодолеть? // Народное образование. 2011. № 1. С. 34-38.

124. *Остапенко А.* Упрямо штопать изрешечённую ткань добра... // Народное образование. 2009. № 4. С. 240-241.

125. *Остапенко А.А.* «Как велика чёрствость моего сердца!» // Воспитательная работа в школе. 2012. № 3. С. 5-6.

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

127. *Остапенко А.А.* Антропологические различия процессов усвоения знаний и освоения умений // Инновации в образовании: человекообразный ракурс. Сб. научн. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: ЦДО «Эйдос», 2009. С. 56-63.

128. *Остапенко А.А.* Воспитание утратой // Народное образование. 2019. № 4. С. 198-202.

129. Остапенко А.А. Другая Мухина // Психология. Экономика. Право. Научно-образовательный журнал. [Краснодар]. – 2015. № 1. С. 118-121.

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

131. Остапенко А.А. Из чего складывается полнота образования человека. М.: НИИ школьных технологий, 2019.

132. Остапенко А.А. Можно ли «Новую дидактику» В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяна вписать в рыхлое тело научной педагогики // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 158-168.

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

134. 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.

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

136. Остапенко А.А. Сообразность или сообразность // Духовно-нравственное воспитание. 2012. № 2. С. 26-27.

137. *Остапенко А.А.* Типы педагогической диагностики: связь с процессами развития (заметки на полях статьи В.И. Слободчикова) // Психология обучения. 2014. № 6. С. 4-12.

138. *Остапенко А.А., Гузеев В.В.* Чем отличается усвоение знаний от освоения умений // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 47-54.

139. *Остапенко А.А., Хагуров Т.А.* Россия должна предъявить миру свой взгляд на воспитание // Народное образование. 2013. № 7. С. 18-23.

140. *Остапенко А.А.* Воспитание через обретение утраты // Народное образование. 2019. № 4. С. 198-202.

141. *Петровский А.В.* Психология о каждом из нас. М.: Российский открытый ун-т, 1992.

142. *Платон (Игуменов), архим.* Нравственное богословие. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008.

143. *Платонов О.Н.* Русская цивилизация // Русский вестник. 1993. № 18-20.

144. Полный Православный богословский энциклопедический словарь. Т. 1. Репринт. М.: Концерн «Возрождение», 1992.

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

146. *Преображенский А.* Этимологический словарь русского языка. Т. 2. М.: Тип. Лисснера и Совко, 1914.

147. Преодоление обыденности // Педагогический вестник Кубани. 2010. № 2 (52). С. 18-19.

148. Пресс-конференция Владимира Путина // Официальный сайт Президента России. 19 дек. 2013. http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/press_conferences/19859.

149. *Путин В.В.* Выступление на праздновании Дня знаний с воспитанниками и педагогами образовательного центра для одарённых детей «Сириус» // Официальный сайт Президента России. 1 сент. 2015 г. <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/50216>.

150. *Путин В.В.* Пресс-конференция. Стенограмма. 19 декабря 2013 года. // <http://www.kremlin.ru/events/president/news/19859>.

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

152. *Рейнсон-Правдин А.Н.* Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. С. 192-207.

153. Российская академия образования планирует начать исследования современных детей до конца года // Москва. Агентство городских новостей. 14 марта 2019 г. <https://www.mskagency.ru/materials/2871723>.

154. *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. 7-20.

155. *Сверчков А., Крижанская Ю.* Размышляя над детскими рисунками: мир без будущего // Суть времени. Общероссийская политическая газета. 2012. № 2. С. 8-9.

156. *Сверчков А., Крижанская Ю.* Размышляя над детскими рисунками: беспризорники в нашем доме // Суть времени. Общероссийская политическая газета. 2012. № 3. С. 8-9.

157. *Сверчков А., Крижанская Ю.* Размышляя над детскими рисунками: с чего начинается Родина? // Суть времени. Общероссийская политическая газета. 2012. № 4. С. 8–9.

158. *Сковорода Г.С.* Соч. в двух томах. Т. 2. М.: Мысль, 1973.

159. *Скрипкина Т.П.* Психология доверия. М.: Академия, 2000.

160. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с.

161. *Слободчиков В.И.* Индивидуальность как способ духовного бытия человека // <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/38074.php>.

162. *Слободчиков В.И.* О развитии человека и восхождении к полноте его образования: размышления и проблематизации // Лестница полноты образования человека. Опыт научной дискуссии / Научн. ред. и сост. А.А. Остапенко. М.: НИИ школьных технологий, 2019. С. 47–63.

163. *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. Биробиджан: БГПИ, 2005.

164. *Слободчиков В.И.* Презумпция человечности. О пространстве духовно-нравственного развития ребёнка // Школьный психолог. 2005. № 12. С. 15.

165. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореферат ... докт. психол. наук. М., 1994.

166. *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.

167. *Слободчиков В.И.* Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. № 1 (43). С. 5-13.

168. *Слободчиков В.И.* Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии // Психология обучения. 2014. № 1. С. 4-34.

169. *Слободчиков В.И., Зверев С.М.* Ключевые категории мышления профессионального педагога. Вып.1. М.: Спутник+, 2013.

170. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Уч. пособ. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.

171. *Слободчиков В.И., Шувалов А.В.* Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопр. психологии. 2001. № 4. С. 91-105.

172. Слово Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XVIII Всемирного русского народного собора 11 ноября 2014 г. // <http://www.patriarchia.ru/db/text/3367103.html>.

173. *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).* М.: Центр внешкольной работы им. А.С.Макаренко, НИИ Школьных технологий, 2009.

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

175. *Соловьёв В.С.* Соч. в 2-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1990.

176. Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. М.: Учпедгиз, 1954.

177. *Сухомлинский В.А.* Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1982.

178. Творчество как позитивная девиантность / Под ред. Я.И. Гилинского, Н.А. Исаева. СПб: Алеф-Пресс, 2015. С. 6.

179. *Топоров В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. М.: Прогресс, 1995.

180. *Трубачёв О.Н.* Труды по этимологии. Слово. История. Культура. Т. 2. М.: Языки славянской культуры, 2004..

181. *Трубецкой Е.Н.* Свет Фаворский и преображение ума. По поводу книги свящ. П.А. Флоренского «Столп и утверждение истины» // *Вопр. филос.* 1989. № 12. С. 112-129.

182. *Трубецкой С.Н.* Соч. М.: Мысль, 1994.

183. *Тубельский А.Н.* Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // *Авторская школа* / Сост. А.М. Лобок. М.: Эврика, 2003. С. 107-125.

184. *Тубельский А.Н.* Уклад жизни школы как компонент содержания образования // *Перемены.* 2000. № 1. С. 53-64.

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

186. *Тубельский А.Н.* Школа самоопределения // *Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе.* М.: Инноватор, 1995. С. 71-83.

187. *Уваров А., Хасан Б.* Предисловие // *Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2.* / Под ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 3-14.

188. Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 683 «О Стратегии нацио-

нальной безопасности Российской Федерации» // Российск. газета. 31 дек. 2015. <https://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html>

189. *Ухтомский А.А.* Доминанта. СПб.: Питер, 2002.

190. *Ухтомский А.А.* Интуиция совести. СПб.: Петербургский писатель, 1996.

191. *Ушаков Д.Н.* Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014.

192. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 4. 2-е изд. М.: Прогресс, 1987.

193. *Феофан Затворник, свт.* Толкование Послания апостола Павла к Ефесянам. М.: Правило веры, 2004.

194. *Феофил (Пэрэян), архим.* Жажда Бога – реальность человеческого бытия. Беседовал Ион Михай Ионеску. Пер. с румынск. // Православие.ру. <http://www.pravoslavie.ru/orthodoxchurches/51285.htm>.

195. *Филимоненко Ю.* Отношение к пространству как функция подсознания // *Личность и предметно-пространственная среда* / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 44-60.

196. *Фирсов В.* Вопросы без ответов. Система оценки должна быть встроена в более широкую педагогическую парадигму // *Школьное обозрение*. 2003. № 2. С. 9-10.

197. *Флоренский П.А.* Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993.

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

199. *Флоренский П.А.* Соч. в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1994.

200. *Флоренский П.А.* Соч. в 4 т. Т. 3 (1). М.: Мысль, 2000.
201. *Флоренский П.А.* Соч. в 4 т. Т.3 (2). М.: Мысль, 2000.
202. *Флоренский П.А.* Столп и утверждение истины. М.: Правда, 1990.
203. *Франк С.Л.* Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.
204. *Франк С.Л.* Соч. М.: Правда, 1990.
205. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. С. 245.
206. *Фресс П., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология. Вып. 4. Психология памяти. М.: Прогресс, 1973.
207. *Фрумин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999.
208. *Хейдметс М.* Феномен персонализации среды: теоретический анализ // *Личность и предметно-пространственная среда* / Ред.-сост. З.И. Рябикина. Краснодар: КубГУ, 2000. С. 65-106.
209. *Хомяков А.С.* Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867.
210. *Хоружий С.С.* Диптих безмолвия. М.: Центр психологии и психотерапии, 1991.
211. *Хоружий С.С.* Мирозерцание Флоренского // *Начала.* 1993. № 4. С. 98-117.
212. *Хоружий С.С.* После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994.
213. *Цукерман Г.А., Слободчиков В.И.* Мы, взрослые, и остальные люди // *Семья и школа.* 1989. № 12. С. 20.
214. *Шанский Н.М., Боброва Т.А.* Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. 5-е изд. М.: Дрофа, 2002.

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

216. *Шестун Евгений, прот.* Православная школа. Самара: Самарский дом печати, 2004.

217. *Шестун Евгений*, свящ. Православная педагогика. Самара: Самарский информационный концерн, 1998.

218. *Шимкевич Ф.* Корнеслов русского языка. Ч. 1. СПб.: Императорская Академия наук, 1842.

219. *Шимкевич Ф.* Корнеслов русского языка. Ч. 2. СПб: Императорская Академия наук, 1842.

220. *Штейнберг В.Э.* Теория и практика дидактической многомерной технологии. М.: Народное образование, 2015.

221. *Штепа П.* Українець і москвин: дві протилежності. 3-тє вид. Дрогобич: Відродження, 2010.

222. *Шувалов А.* Очерки психологии здоровья: мировоззренческий, научный и практический аспекты. М.: Чистые пруды, 2009.

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

224. *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье человека // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4. Педагогика. Психология. 2009. № 4 (15). С. 87-101.

225. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Вып. 5 / Под ред. О.Н. Трубачёва. М.: Наука, 1978.

226. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы. Т. 2. В – Вяшчэль. Минск: Акадэмія навук БССР, 1980.

227. 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. 33-35.

228. Ямбург Е.А. Надо ли готовить детей к восприятию смерти // Народное образование. 2019. № 1. С. 199-201.

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

230. Hall E. A system of notation of proxenue behavior // Amer. Anthropologist. 1963. V. 65. P. 1003-1026.

231. 孙茹. 推进“王道”外交正当其时 (Сунь Жу. Китай берёт курс на «новый интернационализм») // 定球文萃 (Хуаньцю шибао). 2013. 14 янв. (перевод Фёдора Кокорева на сайте inoСМИ.ru <http://www.inosmi.ru/world/20130115/204641939.html>).

232. 王义桅. 中国模式 正在打破“普世价值”霸权 (Ван Ивэй. Китайская модель разрушает гегемонию «общечеловеческих ценностей») // 人民日 (Жэньминь жибао). 2013. 11 янв. (перевод Фёдора Кокорева на сайте inoСМИ.ru <http://www.inosmi.ru/world/20130114/204595110.html>).

Научное издание

Андрей Александрович Остапенко

**Со-Образность образования.
Очерки православно ориентированной
педагогики.**

Вёрстка и дизайн обложки А.А. Остапенко
Редактор С.Я. Вишникина

Издательский дом «Народное образование»
НИИ школьных технологий
<http://narodnoe.org>
109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, к. 2
Тел. +7 (495) 345-52-00

Подписано в печать 12.11.2019
Формат: 60х90 1/16. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Гарнитура «Cambria»
Усл. печ. л. 20,75. Тираж 2000 экз. Заказ _____

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Свято-Симеоновского
Архиерейского подворья

620086, г. Екатеринбург, ул. Репина, д. 6а