

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



2018 год. Египет. Каир.
Интервью коптскому телеканалу ME Sat

ISBN 978-5-91447-236-5

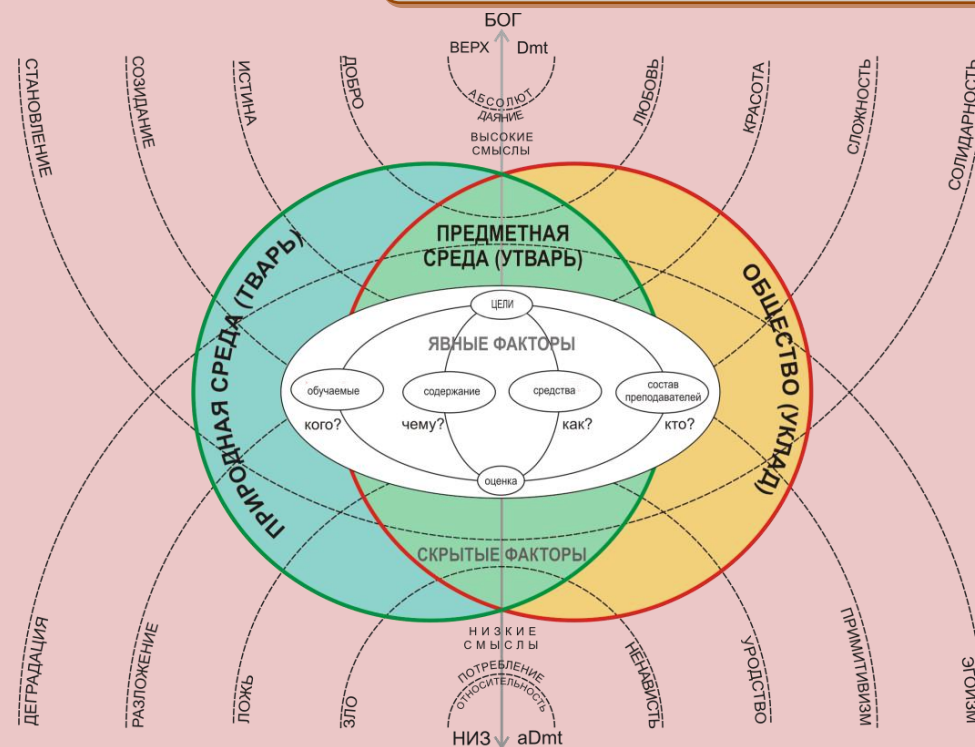


**школьные
технологии**



24

Лекции по системной и со-Образной педагогике



А.А. Остапенко НЕЯВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ Часть 2. Типы школьных укладов

КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЕКАТЕРИНОДАРСКАЯ ДУХОВНАЯ СЕМИНАРИЯ

А.А. Остапенко

НЕЯВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
РЕАЛЬНОСТЬ

Часть 2

Типы школьных укладов

Москва
НИИ школьных технологий
2020

УДК 371
ББК 74.00
О – 76

Рецензенты:
В.И. Слободчиков,
доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования;
В.П. Бедерханова,
доктор педагогических наук, профессор

О-76 Остапенко А.А. НЕЯВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ. Ч. 2. Типы школьных укладов. М.: НИИ школьных технологий, 2020. 36 с. (Лекции по системной и со-Образной педагогике. Выпуск 24).

Во второй части цикла лекций о неявной педагогической реальности анализируется структура и закономерности педагогического уклада как локальной субкультуры отношений, сложившихся в школе, а также предлагается модель соборного уклада, основанной на полноте социальных связей подростка, антиномично обеспечивающих нормальное взросление, становление и широкое многостороннее развитие.

Брошюра может быть полезна заместителям школ по воспитательной работе, управленцам, социальным педагогам, психологам, магистрантам и аспирантам.

ISBN 978-5-91447-236-5

УДК 371
ББК 74.00

© Остапенко А.А., 2020
© Кубанский государственный университет, 2020

Всякий Дом держится укладом, там, где уклад, там и клад, и лад. Никакое целое – ни дом, ни семья, ни Царство не устоят, если в них раз-лад, если они внутренне расколоты. Уклад дома держится *Единством*, общностью взрослых и детей: единством духа, смысла, верой и верностью им; общностью дел – совместных, сопряжённых, распределённых меж старыми и малыми.

Итак, это *первый и главный Постулат* педагогической антропологии С.А. Калабалина и А.С. Макаренко: *образование, становление человеческого в человеке начинается и пребывает там, где складывается человеческая общность; неслиянно-нераздельная со-бытийная общность*. И прежде всего – детско-взрослая иерархически устроенная со-бытийная общность, которая в живой жизни, не топясь, уплотняется в уклад.

В.И. Слободчиков¹

Школьный уклад как локальная субкультура отношений (ЛСО)

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; к одному директору «вызывают на ковёр», к другому приглашают посоветоваться. При этом существуют десятки методик диагностики состояния ребёнка в школе, его отношения к ней.

Всю совокупность скрытых факторов образовательного процесса А.Н. Тубельский называет термином «уклад». Не давая определения понятия «уклад», а отождест-

¹ Слободчиков В.И. Прикладная антропология в педагогике А.С. Макаренко // Социальная педагогика. 2013. № 4. С. 18.

вляя 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»². Во многих публикациях Александра Наумовича этот перечень повторяется, поэтому будем считать его устоявшимся. Он таков:

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

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

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

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

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

– реальное распределение учебного времени (не по учебному плану или расписанию, а время, фактически используемое учеником)»³.

Не будем обсуждать рядоположность этих 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 ре-

² Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 9.

³ Тубельский А.Н. Уклад жизни школы как компонент содержания образования // Перемены. 2000. № 1. С. 58.

альности 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**. Мы вполне согласны с определением В.И. Слободчикова: «уклад школы – стилистика совместной жизни и деятельности взрослых и детей в границах конкретного образовательного пространства»⁴. В.И. Даль определяет уклад как «устройство, учреждение, устав, порядок»⁵, а С.И. Ожегов как «установившийся порядок, сложившееся устройство (общественной жизни, быта)»⁶. 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»⁷), 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»⁸. 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 само-

⁴ Слободчиков В.И. Антропологический подход в современном образовании // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского [Тирасполь]. 2003. №1. С. 72.

⁵ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 981.

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

⁷ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 13.

⁸ Там же.

стоятельно. 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»⁹.

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, недоверии, иногда конкуренции, во вторых – *внутренние*, основанные на любви, милосердии, заботе и доверии. Применим антиномический подход к анализу различных типов обществ, а соответственно различных типов школьных укладов. Вспомним, что в педагогике существуют два принципиально противоположных подхода, две принципиально противоположные педагогические позиции во взгляде на устройство педагогических отношений или, как мы договорились называть, педагогических укладов. В.П. Бедерханова их сформулировала предельно чётко: «В науке и практике всегда существовали две крайние педагогические позиции, два взгляда на воспитанника. Одна – когда деятельность воспитателя автономна, когда он исходит из представлений об универсальных возможностях прямого воздействия. Другая – когда его усилия направлены на организацию самостоятельности детей, когда воспитатель опирается на представление о воспитаннике как «саморазвивающейся системе», ориентируясь на взаимодействие, на сотрудничество с ним. Варианты других педагогических позиций отражают сочетание первой и второй, и прежде всего различную меру субъектной и

⁹ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992.

объектной позиции»¹⁰. 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»¹¹, которая «требует фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учителей»¹². На наш взгляд, такой путь – это простое шараханье в иную крайность, которая ничем не лучше первой. Представители первой (авторитарной) позиции не допускали возможности второй, а представители второй (гуманистической) исключают третью, 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

¹⁰ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: КЭЦРО, 1993. С. 6.

¹¹ Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Выпуск 2. Содержание гуманистического образования. М.: Инноватор, 1995. С.16.

¹² Уваров А., Хасан Б. Предисловие // Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Т. 2. / Под ред. Л.И. Сёминой. М.: Бонфи, 2002. С. 9.

три основных типа школьных укладов. Первый можно называть «коллективистским», «авторитарным», «идеократическим», «товарищеским», «регламентным», второй – «гуманным», «гуманистическим», «демократическим», «лично ориентированным», «партнёрским», «толерантным», «договорным» и третий – «соборным», «братским», «традиционным», «традиционалистским». Уделим больше внимания третьему типу школьного уклада, полагая, что о первых двух написано достаточно.

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

Коллективистский школьный уклад

Этот уклад описать легко, так как наиболее полно он отражён в единых для всех советских школьников «Правилах для учащихся», утверждённых Постановлением СНК РСФСР от 2 августа 1943 г. Они, похоже, позабылись за тридцать лет, 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»¹³.

Выпишем из этого текста все подряд наречия: «упорно», «настойчиво», «беспрекословно», «прилежно», «аккуратно», «немедленно». *Стиль* сразу очевиден. В нём нет ни слова о правах, о поощрениях, о личном «я» каждого ученика. Не отличаются особой оригинальностью и «Правила внутреннего трудового распорядка для работников начальных, семилетних и средних школ РСФСР», утвержденные Минпросом РСФСР 16 мая 1950 года¹⁴. 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. Объективируя эти группировки, которые имеют лишь функциональное к нему отношение, он представляет себе их коллективами, в которых он чувствует себя подчинённой частью и в которых он растворяется. Но веком коллективизма нужно назвать время, когда частичные и дифференциальные социальные группировки обобщаются и универсализируются. Образуется

¹³ Справочник директора школы / Сост. М.М. Дейнеко. М.: Учпедгиз, 1954. С. 174-175.

¹⁴ Там же. С. 108-119.

как бы единый централизованный коллектив, как верховная реальность и ценность. Тогда начинается настоящее прельщение коллективизма. Коллектив начинает играть роль церкви, с той разницей, что церковь всё-таки признавала ценность личности и существование личной совести, коллективизм же требует окончательного экстернизации 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»¹⁵.

«Переводя» с философского языка на педагогический слова Н.А. Бердяева, мы можем достаточно уверенно утверждать, что коллективистский уклад предполагает наличие *внешнего регулятора отношений* в виде *регламента* или устава (для армий и партий). Вслед за С.К. Бондыревой и Д.В. Колесовым мы считаем, что «регламент – это добытый опытом и относительно устойчивый порядок действий, обязательный для обеспечения функционирования некоего сложного целого, т.е. состоящего из множества элементов. Регламент обеспечивает согласование частей этого множества, призванного функционировать как целое»¹⁶. Централизм и единоначалие, с одной стороны, и перенос персональной ответственности на коллективную (из внутренней во внешнюю), с другой – таковы источники коллективистской дисциплины и

¹⁵ Бердяев Н.А. Царство Духа и царство Кесаря. М.: Республика, 1995. С. 121.

¹⁶ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 72.

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 всё же может сочетаться с иерархичностью и жертвенностью. Под иерархичностью школьного уклада мы понимаем сочетание послушания младшего старшему и ответственности старшего за младших. Завершаем анализ коллективистского уклада цитатой из И.А. Ильина: «Век в котором оживают эти земные коллективные мечты, обычно век волнений и брожений»¹⁷.

Демократический школьный уклад

Этот тип уклада наиболее полно реализован А.Н. Тубельским в «Школе самоопределения» (московская школа № 734). Для анализа воспользуемся этим опытом, в котором уклад понимается как «действующая модель демократического общества»¹⁸. В основе демократического толерантного уклада такая норма, при которой «свобода каждого поступать по своему разумению, исходя из своих ценностей и интересов, ограничивается лишь свободой других членов сообщества поступать так же, где правила общей жизни устанавливаются по общему согласию, где терпимость по отношению к чужим обычаям является нормой поведения»¹⁹. Другими словами, в *основе демократического уклада – первенство «я» над «мы»*. По мнению сторонников организации такого уклада, все люди

¹⁷ Ильин И.А. Собр. соч. в 10 т. Т. 3. М.: Русская книга, 1994. С. 141.

¹⁸ Тубельский А.Н. Школа самоопределения // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 77.

¹⁹ Тубельский А.Н. Как создавать условия для развития индивидуальности ребёнка // Авторская школа / Сост. А.М. Лобок. М.: Эврика, 2003. С. 121.

равны в правах, в свободе и в ответственности независимо от возраста и социального статуса. В качестве примера приведём первый пункт из Конституции 734-й московской школы: «Все граждане НПО «Школа самоопределения» обладают равными гражданскими правами»²⁰. 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 мой. – А.О.) мирного сосуществования людей на планете»²¹. 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 мой. – А.О.), возникающие между разными людьми»²². В книге В.П. Бедерхановой фраза «ДОГОВОР СТАНОВИТСЯ ОСНОВОЙ ЖИЗНИ КОЛЛЕКТИВА»²³ выделена прописными буквами. «Договор – один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия»²⁴. Признавая, что *договор есть механизм, внешний регулятор отношений между равными членами школьного со-*

²⁰ Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей. М.: Пед. общество России, 2001. С. 98.

²¹ 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.

²² Там же.

²³ Бедерханова В.П. Летний дом: концептуальный проект детской летней деревни и его методическое обеспечение. Краснодар: КЭЦРО, 1993. С. 8.

²⁴ Юсфин С.М. Договор // Новые ценности образования. Вып. 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов / Ред. Н.Б. Крылова. М.: РФФИ, ИПИ РАО, 1995. С. 33.

общества, демократический уклад следует отнести к механическим обществам (по критериям С.Л. Франка).

Общее и различное в механических укладах

Таким образом, *два типа школьных укладов, коллективистский и демократический*, будучи 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.*

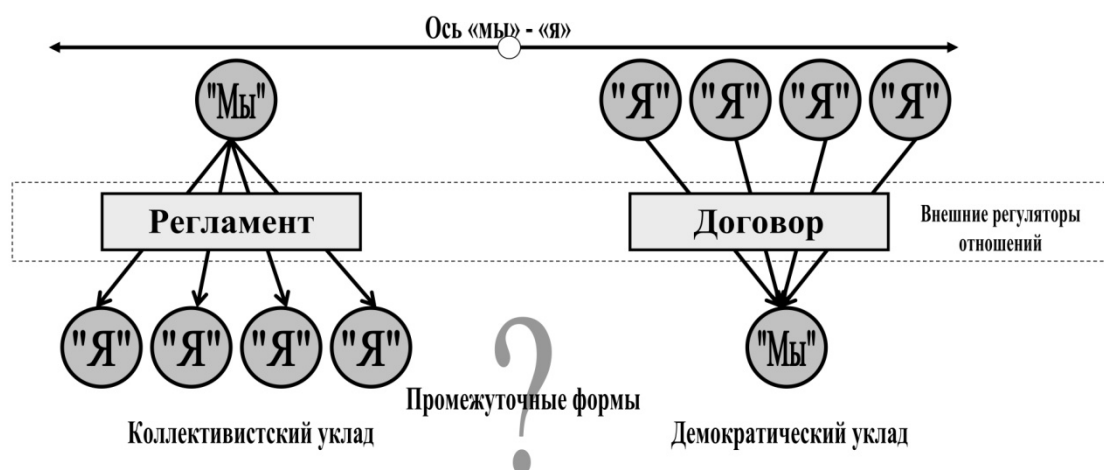


Рис. 1. Крайние типы школьных укладов

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

Крайним примером коллективистского уклада могут служить формальные армейские отношения, полностью регламентированные армейским уставом. В образовании

они могут складываться в военизированных образовательных учреждениях (суворовских и нахимовских училищах, кадетских корпусах, казачьих классах, 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*. И чем выше уровень неформальных, человеческих, братских отношений, тем реже приходится обращаться к уставу. Другими словами, происходит плавный переход от внешней регламентной (уставной) регуляции отношений к внутренней, базирующейся на доверии и уважении. Чем выше уровень доверия, тем реже мы заглядываем в устав. Классический педагогический пример – отношения в колонии и коммуне А.С. Макаренко.

Крайний пример демократического уклада – формально-договорные отношения, основанные на взаимной выгоде при полном несовпадении (плюрализме) интересов, ценностей и мировоззрений. В этих случаях требуется перетерпеть эти отношения до момента достижения совместной цели (получение аттестата, диплома, прибыли и т.п.) и это требует отношений толерантности. В одной из частных школ пришлось наблюдать взаимное терпение учителей и учеников по типу: учитель терпит потребительское отношение учеников (учитель как официант, которому заплачено) из-за высокой зарплаты и из-за страха быть уволенным, а ученики и родители терпят выдвигаемые школой и учителями требования из-за необходимости получить документ об образовании. В таком

случае все отношения регулируются договорами (чаще всего, письменными). Такие крайние формально-договорные отношения сохраняются до тех пор, пока между членами этой общности не начинают складываться неформальные («не потому что за деньги»), недоговорные (в хорошем смысле этого слова) отношения. Особенно это проявляется в случае, если 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. Таков, на наш взгляд, уклад детского центра «Орлёнок».

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

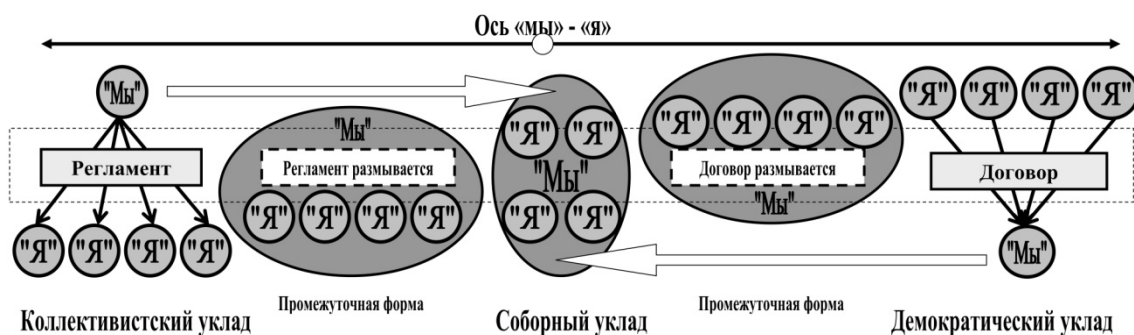


Рис. 2. Полный спектр типов школьных укладов

Такой тип уклада, следуя терминологии С.Л. Франка, назовём соборным. Базисное чувство практических отношений общества, руководимого внутренним регулято-

ром – доверие²⁵. Исследование И.Ф. Аметовым²⁶, феномена доверия, выполненное под моим 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)»²⁷. «*Опережающее* (курсив мой. – А.О.) доверие есть основа личностного роста как взрослых, так и детей»²⁸. «Доверие – начальная установка открытости навстречу «другому», создающая предрасположенность к углублению общения»²⁹. Регулятором нормальных человеческих отношений является вовсе не толерантность, а любовь его членов друг к другу. А основной формулой таких отношений можно назвать святоотеческий принцип, сформулированный для церковного домостроительства: «Разнообразие в частностях, 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

²⁵ Первыми серьезными научными исследованиями феномена доверия стали работы: Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998; Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Академия, 2000. Из более поздних вызывает особый интерес: Белянин А.В., Зинченко В.П. Доверие в экономике и общественной жизни. М.: Фонд «Либеральная миссия», 2010.

²⁶ Аметов И.Ф. Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе. Диссерт. ... канд. пед. наук. Шуя, 2004.

²⁷ Зинченко В.П. Психология доверия. Самара: СамГПУ, 1998. С. 89-90.

²⁸ Ольбинский И.Б. «Дом»: мифологема нашей педагогики // Управление школой. 2001. № 7. С. 9.

²⁹ Хоружий С.С. Диптих безмолвия. М.: Центр психологии и психотерапии, 1991. С. 137.

доверия разрушает любовь, а доверие предшествует любви. Подробно опишем такой тип школьного уклада.

Соборный школьный уклад

Понятие соборности – одно из фундаментальных понятий православного богословия. В середине 90-х меня необычайно порадовало то, что *соборность* включена в круг понятий новых ценностей образования, представленный вполне демократическим (даже отчасти либеральным) изданием³⁰. Мало того, оно легло в основание новых педагогических концепций³¹. Моя концептуальная статья³² о педагогической соборности была включена в номер журнала «Школьные технологии», подготовленный редакцией серии «Новые ценности образования». Мы специально упоминаем об этом, чтобы подчеркнуть факт признания этого принципа и той частью педагогической науки, которая весьма далека от православного мировоззрения. Естественно, что в новом педагогическом контексте соборность выступает как «ключевое и объемлющее понятие всей человеческой реальности»³³, а не как изначальный *богословский* принцип. Необходимо понимать, что лишь на первом этапе понимания и реализации принцип соборности может выступать как *способ организации*. Постепенно он перерастает в принцип Соборного Единства как «принцип внутренней формы совершенно-

³⁰ 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.

³¹ Видгоф В.М. Школа как со=бытие // Новые ценности образования. Выпуск 3. Десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. С. 77.

³² Остапенко А.А. Соборность как основа культурной деятельности детей и взрослых // Школьные технологии. 2000. № 5. С. 22-26.

³³ 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.

го единства множества»³⁴. И поэтому на начальном этапе становления школьного сообщества соборность может быть *способом организации* школы, ибо модель соборного единства, основанного на *свободе* каждого члена соборного организма, не позволит выродиться 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»³⁵. 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 единичные элементы порознь или вместе хотят стать на место целого, исключают или отрицают его самостоятельное единство, а, <...> всё это: и исключительное самоутверждение (эгоизм), и анархический партикуляризм, и деспотическое объединение мы должны признать **злом**»³⁶. 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 формул-определений А.С. Хомякова, согласно которой Соборное Единство есть «единство свободное и органическое, живое начало которого есть Божественная благодать взаимной любви»³⁷. Остановимся на каждой составляющей отдельно.

³⁴ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. СПб.: РХГИ, 1994. С. 25.

³⁵ Булгаков С.Н. Соч. в 2-х т. Т. 1. М.: Наука, 1993. С. 441.

³⁶ Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. С. 395.

³⁷ Хомяков А.С. Собр. соч. Т. 2. Прага: Изд. Самарина, 1867. С. 101.

Не случайно первой А.С. Хомяков поставил *свободу*. Для западного индивидуалистического рационализма, свобода вряд ли совместима с единством. С.С. Хоружий, интерпретируя А.С. Хомякова, утверждает, что соборность есть «тождество единства и свободы, проявляемое в законе духовной любви»³⁸. Здесь, на наш взгляд, обретает актуальность давняя дискуссия о том, что есть истинная свобода: свобода *от* или свобода *с(со)*? Когда человек действительно свободен? Когда он, «освобождаясь» *отсекает* или когда *соединяет*, обретая свободу? Для русского соборного сознания эта дилемма решается в пользу свободы *с(со)*. Всякое *отсечение* есть разрыв связи, нарушение единства. *Отсечение* во имя мнимой *свободы* есть процесс загона отсекающего в угол необходимости *отводить* взгляд, прятаться, уходить, избегать того, от кого *отгородился* скорлупой якобы свободы.

Свобода *с(со)* предполагает обретение связей, обязанностей. Связь (=обязанность) есть отношение дающего и принимающего. Двусторонняя связь есть процесс обоюдного даяния, процесс взаимной благодарности. «Отнимите у любого человека всё то, чем он обязан другим, начиная от своих родителей и кончая государством и всемирною историей, – и не только от свободы, но и от самого его существования не останется совсем ничего. Отрицать этот факт неизбежной зависимости было бы безумием»³⁹. Человек связан, обязан (=свободен) с другим человеком производством ценностей (и в первую очередь духовных).



Рис. 3

³⁸ Хоружий С.С. После перерыва. Пути русской философии. МПб.: Алетеия, 1994. С. 20.

³⁹ Соловьев В.С. Соч. в 2-х т. Т.1. С. 892.

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»⁴⁰. 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, готовый проявить заботу о другом; человек жертвенный. Максимально проявляется свобода в отношении взаимной любви. Человеческие отношения, освященные искренней любовью, истинно свободны. Свобода есть связь, а не отсечение. «Распространенное заблуждение наших современников понимать свободу как абсолютную независимость человека *от* (курсив мой. – А.О.) установленных веками традиций и обычаев национальной жизни не были бы поняты нашими предками, смотревшими на такую независимость, как на разнузданность и своеволие, ничего общего со свободой не имеющих»⁴¹.

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

⁴⁰ Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. С. 311.

⁴¹ Платонов О.Н. Русская цивилизация. История и идеология русского народа. М.: Алгоритм, 2010. С. 204.

от мысли о даянии. Основой отношений между школьниками, как правило, становятся отнюдь не забота и даяние, что делает бескорыстие нелепым пережитком. Все перечисленные факторы не способствуют тому, чтобы школа становилась «живым соборным организмом», а не местом отбывания установленной государством повинности.

Для продвижения по пути к соборному единству необходимо, чтобы каждый школьник хоть в чём-то (индивидуальном, близком ему) был дающим (помогающим, обучающим, строящим, и т.д.) и не когда-то, после окончания школы (когда потребность даяния уже атрофирована), а сегодня же. Лишь внутренняя потребность даяния даёт внутреннюю свободу человеку. Взаимная забота есть согласие, есть солидарность. Задача учителя наладить отношения **взаимоотдачи**, сделать их ежедневной, ежеминутной нормой, сделать их максимально многообразными. **Взаимопонимание, взаимопомощь, взаимозабота, взаимоотдача**, отношение доверия и, в конце концов, **любви** создают органическое свободное единство между людьми, именуемое **созвучием, соцветием**, основанное на **сочувствии, совести, солидарности**. Такое единство соратников и есть первый этап на пути к Соборному Единству, характерной чертой которого есть, как сказал бы К.Н. Леонтьев, «цветущая сложность». «Так что высшая точка развития не только в органических телах, но и вообще в органических явлениях, есть высшая степень сложности, объединенная внутренним деспотическим единством»⁴².

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 ре-

⁴² Леонтьев К.Н. Избранное. М.: Рарогъ, 1993. С. 69.

бёнка радоваться особенной красоте другого (а не похожей кукольности) при полном отрицании зависти. «При естественной неодинаковости людей – столь же неизбежной, сколько и желательной: было бы печально, если бы все люди были духовно и физически на одно лицо, тогда и сам множественность людей не имела бы смысла – прямое равенство между ними в их частности или отдельности вовсе невозможно»⁴³.

Но понимание соборности как «определённого принципа собирания множества в единство – принципа связи, принципа соединения»⁴⁴ – лишь первый организационный слой преобразования.

Вторым же слоем вхождения в соборность есть духовное вхождение в соборный организм Православия. 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 телесатанизма. 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.

⁴³ Соловьёв В.С. Соч. в 2-х т. Т.1. М.: Мысль, 1990. С. 511.

⁴⁴ 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»⁴⁵. 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»⁴⁶. Школьный уклад можно считать соборным, если ученики идут в школе не на учёбу, а учителя – не на работу, а и те, и другие – на жизнь.

«3) Соборное целое, частью которого чувствует себя личность и которое вместе с тем образует содержание последней, должно быть столь же конкретно-индивидуальным, как сама личность. <...> Истинное «мы» столь же индивидуально как «я» и «ты»»⁴⁷. Только школа, имеющая собственное индивидуальное лицо, способна воспитывать учащихся, обладающих индивидуальностью, непохожестью и колоритом. Безликие ученики есть продукт безликой школы.

⁴⁵ Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 60-61.

⁴⁶ Там же. С. 61.

⁴⁷ Там же.

«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»⁴⁸. 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 пути, по которому идёт школа: либо в стремлении к этой полноценности, либо в довольствовании тем малым, которое она имеет. Невольно напрашивается сравнение о журавле в небе и синице в руке.

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

⁴⁸ Там же. С. 62.

– 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»⁴⁹.

Конечно, Антон Семёнович рисковал, но этот *риск давал надежду, давал шанс* на прорыв духовного роста этого мальчишки. Проще было не рисковать, но тогда бы этот беспризорник снова и снова искал бы пути нового побега. А.С. Макаренко предпочёл «журавля в небе», хотя это могло ему стоить, как минимум, свободы, как максимум, жизни. Поэтому он и велик. Парадоксально, но, говоря о соборном укладе, основывающемся на религиозных догматах, мы приводим в пример великого атеиста Макаренко... А.С. Васильев-Макаренко, внучатый племянник А.С. Макаренко, прадед которого (отец великого Антона Семёновича) Семён Григорьевич был церковным старостой в Белополье (а старостой не мог быть человек неуважаемый или неверующий), пишет: «Антон никогда не был воинствующим безбожником, банальным атеистом, заражённым модным в двадцатом веке духом отрицания, скорее он был типичным правдоискателем, а стало быть и Богоискателем Бога, понимаемого им по-своему»⁵⁰. 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 Соколовыми⁵¹.

⁴⁹ Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Сост. С.С. Невская. М. ИТРК, 2003. С. 189.

⁵⁰ Васильев-Макаренко А.С. Господь и Бог Наш Иисус Христос и братья Макаренко // Знак вопроса. Подписная научно-популярная серия. 2005. № 4. С. 107-111.

⁵¹ 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.

Соборность – это принцип организации органичной локальной субкультуры отношений школы. «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»⁵². «Соборность противоположна и <...> авторитарности, и <...> индивидуализму, она означает коммюнитарность, не знающую внешнего над собой авторитета и индивидуалистического уединения и замкнутости»⁵³. «Соборность – максимальное единство при наибольшем разнообразии – есть ключевое и объемлющее понятие всей человеческой реальности»⁵⁴

Живая традиция школы

В предыдущей части этой лекции, мы писали, что та часть предметно-пространственной среды, которая «отошла» в символьно-знаковую реальность, составляет *живую* культуру, «культурный слой» школы. Первоклассник или новенький ученик, попадая в эту живую культуру, осваивает и присваивает её, становится причастным к ней, получает возможности её дополнять и совершенствовать. Этот процесс играет значительную роль в его становлении. С другой стороны, он попадает в сложившийся уклад, в сложившуюся локальную структуру отношений школы. Та часть локальной субкультуры отношений (уклада), которая «отошла» в символьно-знаковую реальность, составляет *живую традицию* школы (ритуалы, обряды, инициации, этикет, правила, законы, и т.д.). Разберёмся детально в её структуре, положив в основа-

⁵² Трубецкой С.Н. Соч. М.: Мысль, 1994. С. 498.

⁵³ Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской культуре. Философы русского послеоктябрьского зарубежья. М.: Наука, 1990. С. 188.

⁵⁴ Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа // Человек. 1994. №. 5. С. 134.

ние дальнейших рассуждений упомянутое исследование традиции С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова, перенеся его на школьную реальность.

По мнению указанных авторов, «традиция – это преемственность/связь во времени, несущая в себе некое значимое для множества индивидов содержание»⁵⁵, а «совокупность конкретных традиций определяет самобытность данного сообщества»⁵⁶ (в нашем случае, школы). Содержание традиции (в т.ч. и традиции школы), по их мнению, составляет ряд факторов, образующих понятийный круг.

Таблица 1

Понятийный круг живой традиции школы

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

«Понятийный круг – совокупность из нескольких взаимодополняющих понятий, фиксирующих наиболее существенные черты своего объекта, каждое из которых

⁵⁵ Там же. С. 13.

⁵⁶ Там же. С. 20.

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»⁵⁷. 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 характеристику⁵⁸ этого понятийного круга (см. табл. 1). Рассмотрим каждый модуль 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»⁵⁹, а «обычай – это (совместная или совпадающая) привычка множества взаимосвязанных и постоянно общающихся индивидов»⁶⁰. 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 неутомимо прививал полезные. «Диктатура чистоты, наилучшего санитарного состояния в институтской среде для физического благопо-

⁵⁷ Там же. С. 39.

⁵⁸ Там же. С. 88-89.

⁵⁹ Там же. С. 40.

⁶⁰ Там же. С. 42.

лучия каждого студента и преподавателя – моё первое и самое основное ректорское кредо. Я его взял у А.С. Макаренко. Я его придерживался ежедневно. Я его вводил в сознание каждого студента как обязательную потребность его жизни, подобно, например, чищению зубов перед сном и после сна»⁶¹. 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»⁶². 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»⁶³. 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.Л. Шишова этот процесс метко называли «порчей Образа». В сегодняшней

⁶¹ Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ: МАУП, 2000. С. 106-107. Перевод с украинского мой. – А.О.

⁶² Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 46.

⁶³ Там же.

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.А. Островского или модно знать святоотеческую литературу. И патриотизм, и ответственность можно сделать модными. И тогда они входят в манеры, а следом и в обычаи. 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»⁶⁴. От обычая ритуал отличается тем, что «ритуал – это явление символическое»⁶⁵. 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»⁶⁶. С таким объяснением трудно не согласиться, его актуальность вряд ли утрачена. Ритуал поднятия 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»⁶⁷.

⁶⁴ Там же. С. 63.

⁶⁵ Там же. С. 61.

⁶⁶ Рейнсон-Правдин А.Н. Пионерская организация // Школоведение / Под ред. А.Н. Волковского, М.П. Малышева. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. С. 196.

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

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 статье⁶⁸.

Обряд. «Обряд – это совокупность ритуалов: каждое действие в составе обряда имеет символическое значение. С этой точки зрения *обряд – это сложный ритуал*»⁶⁹, 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»⁷⁰. 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 схеме⁷¹ (см. рис. 4) смысловым вектором является зрелищность. В школьной жизни действия как спектакли (инсценировки)

⁶⁸ Касатиков А.А., Остапенко А.А. Метки взросления как мера соответствия ступеней онтогенеза человека и иерархических ступеней общества // Воспитательная работа в школе. 2007. № 2. С. 59-64.

⁶⁹ Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. С. 81.

⁷⁰ Там же. С. 84.

⁷¹ Там же. С. 92.

и действия как церемонии занимают очень важное место. На наш взгляд, действия можно разделить на запланированные и внеплановые. Так, например, к запланированным традиционным инсценировкам относятся школьные праздники (первого и последнего звонка, день рождения лица, посвящение в старшеклассники и т.п.), к запланированным традиционным церемониям относятся вручение аттестатов, награждения победителей олимпиад и конкурсов, объявление имени учителя и ученика года и т.п. К незапланированным церемониям относятся похороны. Нам приходится хоронить и учителей, и одноклассников. Эмоциональная насыщенность этих церемоний может сыграть как положительную, так и отрицательную роль в становлении школьного уклада, и поэтому влияние таких событий на школьное сообщество не должно пускаться на самотёк. Исследований этой части педагогической реальности практически нет. Особо должна быть поставлена работа с ребёнком, попавшим в ситуацию острого горя. Символика «школы печали», на наш взгляд, гораздо более глубока, нежели символика «школы радости».



Рис. 4. Соотношение понятий живой традиции школы

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 символично-знаковой 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.

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

Вопросы и задания

1. Выпишите из разных словарей разные определения понятия «уклад» и сравните их.
2. Какова принципиальная разница по С.Л. Франку между механическими и органическими обществами?
3. Почему коллективистский и демократический уклады мы относим к механическим сообществам? Чем они схожи?
4. Кем и когда были утверждены единые советские правила для учащихся?
5. Каковы признаки соборности по А.С. Хомякову?
6. Каковы признаки соборного единства по С.Л. Франку?
7. Приведите примеры школьных обычаев, ритуалов и обрядов как элементов живой традиции школы.

Учебное издание

Андрей Александрович Остапенко

НЕЯВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ
Часть 2. Типы школьных укладов

Лекции по системной
и со-Образной педагогике
Выпуск 24

Макет и дизайн обложки А.А. Остапенко

НИИ школьных технологий
<http://narodnoe.org>
109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, к. 2.
Тел. +7 (495) 345-52-00

Подписано в печать 17.03.2020.
Формат: 60×90 $\frac{1}{16}$. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Гарнитура «Cambria»
Усл. печ. л. 2,25. Тираж 500 экз. Заказ_____.

Отпечатано с готового оригинал-макета заказчика
в Издательско-полиграфическом центре
Кубанского государственного университета
350040, Краснодар, ул. Ставропольская, 149