

ляющего Это», предложенное в указанной работе. Здесь дается следующая характеристика человека общества потребления: «В качестве потребителя человек вновь становится одиноким, представляет собой клеточку, сверх того, становится *стадным* существом (телевидение в семье, публика на стадионе или в кино и т. д.). ... Потребление, прежде всего, направлено на разговор с самим собой, и оно имеет тенденцию исчерпываться этим минимальным общением вместе с его удовольствиями и разочарованиями. Объект потребления изолирует. Частная сфера лишена конкретного отрицания, потому что она замыкается на своих объектах, его не имеющих. Она структурирована извне системой производства, стратегия которой (скорее не идеологическая на этом уровне, а политическая), стратегия желаний направлена на материальность нашего существования, на его монотонность и его развлечения. ... В целом, следовательно, потребители как таковые действуют бессознательно и неорганизованно, как могли действовать рабочие начала XIX в.»⁴⁴

Как это очевидно данная характеристика соответствует идее смерти субъекта предложенной в философии постмодернизма. Умирая, субъект лишается субстанциальной глубины, лишается багажа общих идей, представлений, ценностей, норм. Таким образом, Бодрийяр, по сути, делает вывод, что человек общества потребления во многом лишается идентичности. (Понятно, что такая смерть субъекта представляет собой одно из направлений развития, — в действительности субъективность человека не может умереть полностью.)

Опора на безликую в культурно-историческом смысле основу может сформировать очень широкую идентичность, но это будет идентичность потребителя как такового, который безразличен абсолютно ко всему, что не касается удовлетворения его индивидуальных потребностей. К слову можно заметить, что Древний Рим после того как идентичность его населения стала идентичностью потребителей и стал господствовать лозунг «Хлеба и зрелищ» очень быстро исчез с арены мировой истории.

Рассуждая «от противного», следует сказать, что биографическая идентичность необходимым образом связана с культурно-историческая идентичностью. Термин «биографическая идентичность» здесь используется вместо термина «личностная идентичность» поскольку в данной теме следует сделать акцент не столько на форме идентичности как самосоотнесенности, что и выражается с помощью термина «личностная идентичность», сколько на том многообразии содержания сознания, которое каждый отдельный человек отождествляет с самим собой.

Исходя из этого, следует рассмотреть этапы формирования биографической идентичности человека и посмотреть, на каком этапе привычки и навыки лучше всего усваиваются ребенком. Если брать возрастные этапы становления идентичности по Э.Эрикссону, то он в целом выделяет восемь этапов становления идентичности в жизненном цикле человека.⁴⁵ Следует обратить внимание на четвертую стадию [6 - 11 лет] и пятую стадию [11 - 20лет]. Эрикссон полагает,

что на четвертой стадии ребенок активно овладевает различными умениями и одновременно различными символами культуры. Пятая стадия является ключевой для приобретения чувства собственной идентичности.

Биографическая идентичность основывается на чувстве непрерывной действительности своего прошлого настоящего и будущего. В свою очередь это чувство непрерывности предполагает как определенную ретроспективу, так и определенную временную перспективу. Определенный действительный человек должен знать, что он имеет определенных предков и определенных потомков, как в семейном, так и в социальном аспектах. Это обеспечивает чувство непрерывности его собственной идентичности, поэтому между биографической и историко-культурной идентичностью есть прямая связь.

Незрелое сознание может запутаться в плюрализме культурных ценностей, если оно не усвоит определенные безусловные смыслы своей «материнской» культуры. Общий тезис может иметь и такой вид: «Если нет безусловных культурно-исторических смыслов, то все дозволено». Усваиваемые в детском возрасте ценности должны пониматься как безусловные. Таким образом, биографическая идентичность должна формироваться на основе усвоения целостной системы ценностей определенной культурно-исторической идентичности.

Тем самым совершенно обосновано требование, чтобы между становлением биографической идентичности и усвоением смыслов культурно-исторической идентичности не было противоречий. Через культурно-историческую идентичность задается биографический этос действий. Таким образом, совершенно определено можно сказать, что глобальная культурная коммуникативность индивида должна воспитываться на нравственных основах определенной культурно исторической идентичности.

*В.Г. Безрогов, Г.В. Макаревич, Москва
А.А. Сальникова, Казань*

«СВОЕ» И «ЧУЖОЕ» ДЛЯ ДЕТЕЙ ИЗ УЧЕБНИКА ПО ЧТЕНИЮ НАЧАЛА XXI ВЕКА: СТЕРЕОТИПЫ СОВЕТСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ⁴⁶

Проблематика «Дети и Родина» в начальной школе решается через формирование идентичности у учеников с помощью понятий «свой-чужой». Рассмотрим иерархию «своего» и «чужого» на примере учебника «Литературное чтение. 1-4 класс» (сост. Г.Н.Кудина, З.Н.Новлянская)⁴⁷, отражающего некоторые важные и типичные характеристики современного педагогического курса. Иерархия выстроена в нем так: дом, семья – это малая родина; страна – большая Родина; чужбина – вражеская территория, по которой проходят «с винтовкой в руке»⁴⁸. Оставим пока в стороне особенности образа малой роди-

⁴⁴ Бодрийяр Ж. Общество потребления М.: Республика; Культурная революция, 2006. С. 116-117.

⁴⁵ Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. С. 100 – 153.

⁴⁶ Работа поддержана грантом РГНФ 11-06-00275а.

⁴⁷ Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литературное чтение. Учебник для 1-4 класса начальной школы. М. 2001-2003

⁴⁸ Исаковский М. Летят перелетные птицы (2 кл, с. 107).

ны. И рассмотрим на примере оппозиции «Родина – чужбина», как выстраивается взаимодействие детей и взрослых в границах большого социума, что и кто для них является «своим»/«чужим», с помощью каких вербальных и визуальных средств осуществляется репрезентация образа Родины.



Рис. 1. Заставка к разделу «Родная моя сторона» (2й класс).

Оппозиция «Родина – чужбина» является ведущим пространством социального взаимодействия в учебнике второго класса. Из шести книг курса «Литературное чтение» только эта книга открывается Гимном России и включает сразу шесть разделов, моделирующих пространство своего и чужого: «Был трудный бой» (три текста⁴⁹), «Дружат дети всей земли» (восемнадцать текстов⁵⁰), «Ручки, спляшите разок» (семь текстов⁵¹), «А был он лишь солдат» (четыре текста⁵²), «Родная моя сторона» (Рис. 1, шесть текстов⁵³), «Вот мой дом родной» (восемь текстов⁵⁴) – что составляет 40 % произведений от общего количества текстов данного тома учебника. В конце учебника на странице 116 все эти произведения объединяются общим вопросом: «Чем отличается отношение к большой Родине – родной стране – и к малой родине – родному дому?».

Понятие «родная страна» уводит читателя в знакомый составителям словарь советских категорий, деливших мир на «родных = правых» и «чужих = не-

правых». Завершает блок текстов о Родине сказка В. Даля «Война грибов и ягод»,⁵⁵ в которой три четверти текста занимает дискурс войны. Текст Даля замыкает собой и весь учебник второго класса, провожая детей-читателей на летние каникулы, наизада их верно от(раз)делять съедобных «своих» и ядовитых «чужих». Новый, не встречавшийся в советские времена учебный текст, подобран таким образом, что работает на прежнюю по своему содержанию идеологическую культуру «мы-они».

Анализ содержания произведений указанных шести разделов показывает, что конструирование *своего как общественного* в пять раз по частоте упоминаний превышает конструирование *своего как личного* (отражая тем самым одну из базовых черт советского педагогического дискурса). Личное (дом родной) стоит на последнем месте. Обратимся к вариантам решения конструкторами учебника проблемы моделирования значений общественного в текстах из пяти первых разделов книги для второго класса. В них во взаимодействие вовлечены преимущественно герои-взрослые. Дети-читатели исполняют роль пассивных наблюдателей. Ребенок является активно действующим лицом всего в одном тексте, относящемся к данной теме. На примере стихотворения А.Твардовского «Рассказ танкиста»⁵⁶ создателями учебника отработывается излюбленная советской педагогикой тема подвига безымянного героя-ребенка. Это единственная в тексте рассматриваемого постсоветского учебника реминисценция из разряда пионеров-героев и близких им по статусу безвестных детей военной эпохи.⁵⁷

«Свое, наше, родное» в разговоре о Родине вырастает из имперского дискурса, ориентированного еще М.В.Исаковским на беспрекословное исполнение долга перед родиной: «*Немало я дум передумал/ С друзьями в далеком краю./ И не было большего долга./ Чем выполнить волю твою.*»⁵⁸ Конструировать «свое» по стандарту советского помогает идеологически давно уже выверенный набор произведений, продолжающих воспроизводиться и в 1990-х – 2000-х годах: М.В.Исаковский (1900-1973) «Летят перелетные птицы» (1947-1948), З.Н.Александрова (1907-1983) «Родина», М.Ю.Лермонтов (1814-1841) «Бородино» (1837), А.Т. Твардовский «Рассказ танкиста» (1943, название перекочевало из другого стихотворения, 1939 года) и «Война – жесточе нету слова» (1944), С.С.Орлов (1921-1977) «Его зарыли в шар земной» (1944), М. Танк (Скурко Е.И., 1912-1995) «Памятнику», Р. Гамзатов (1923-2003) «Журавли» (1965, изменен 1966-1968 гг.). В них активно педалируются значения монолитности «нашего» общества, его изолированности от всего остального мира, нерушимости изоляционистских границ, героики простого человека, живущего в означенном «внутреннем мире» (труженика или солдата), демонстрации военной силы и мощи государства, поддержки этой военной силы всеми гражданами страны, исполняющими не только собственно гражданский долг, но и неразрывно связанный с ним «долг своей души». Романтизация долга была одним

⁴⁹ Лермонтов М. Бородино (2 кл., с. 71-74), Твардовский А. Рассказ танкиста (2 кл., с. 75-76), Твардовский А. «Война – жесточе нету слова» (2 кл., с. 76).

⁵⁰ Галчинский К. Идут дети. Пер. с польского Вронского Ю. (2 кл., с. 92), Народные песенки (2 кл., с. 93-99).

⁵¹ Тувим Ю. Все для всех. Пер. с польского Благининой Е. (2 кл., с. 100; 3 кл., ч. 1, с. 61), Родари Д. Чем пахнут ремесла. Пер. с итальянского Маршала С. (2 кл., с. 101), Народные песенки (2 кл., с. 102-103).

⁵² Орлов С. «Его зарыли в шар земной» (2 кл., с. 104), Ахматова А. «Важно с девочками простылись» (2 кл., с. 105), Танк М. Памятник (2 кл., с. 105), Гамзатов Р. Журавли (2 кл., с. 105-106).

⁵³ Исаковский М. Летят перелетные птицы (2 кл., с. 107), Александрова З. Родина (2 кл., с. 108), Кутульгин Д. «Как ты прекрасна, степь моя, в апреле!» Пер. с калмыцкого Неймана Ю. (2 кл., с. 108), Колято В. Родник. Пер. с ибракского Колято В. (2 кл., с. 109), Санги В. «Я северинки. Нивки». Пер. с нивского Санги В. (2 кл., с. 109), Пришвин М. Моя родина. Из воспоминаний детства (2 кл., с. 110).

⁵⁴ Зидаров Н. Улочка моего детства. Пер. с болгарского Токмаковой И. (2 кл., с. 111), Белозеров Т. Пельмени (2 кл., с. 112), Зелк З. Какой хороший вечер (2 кл., с. 112-113), Благинина Е. Посидим в тишине (2 кл., с. 113), Габс Д. Мама. Пер. с болгарского Сефа Р. (2 кл., с. 114), Капутякин С. Моя бабушка. Пер. с армянского Спендиаровой Т. (2 кл., с. 114), Квитко Л. Бабушкины руки. Пер. с еврейского Спендиаровой Т. (2 кл., с. 115), Малина К. Письмо дедушке. Пер. с болгарского Котляр Э. (2 кл., с. 115-116).

⁵⁵ Даль В. Война грибов и ягод (2 кл., с. 117-118).

⁵⁶ Твардовский А. Рассказ танкиста (2 кл., с. 75-76).

⁵⁷ Пионеры-герои уходят из постсоветских учебников не дружно, не одновременно и по-разному. Кое-где они сохраняют свои имена, в других пособиях они становятся героями безымянными, в третьих исчезают (или почти исчезают). Указанный аспект должен стать предметом отдельного исследования.

⁵⁸ Исаковский М. Летят перелетные птицы (2 кл., с. 107).

из часто применявшихся приемов пропаганды с помощью различных средств искусства и литературы.⁵⁹

Пространство «своего» и «чужого», моделируемое с помощью текстов песен и стихотворений авторов разных национальностей, однако, становится в постсоветском учебнике гетерогенным, многоуровневым, более сложным по конфигурации, чем ранее. Его границы уже не имеют строгого соответствия географическим, политическим и идеологическим границам. В него включены жители Российской Федерации, ближнего и дальнего зарубежья: калмыки, коряки, нивхи, русские, украинцы, молдаване, татары, голландцы, шотландцы, армяне, финны, англичане, японцы, латыши, сербы, поляки, французы.⁶⁰ Пространство получает тенденцию к дробному моделированию на «совсем свое», «немного свое», «немного не свое», «не свое», «чуждое» и т.п. Однако данная тенденция не прорабатывается, не становится осознанной и в результате остается лишь на потенциальном уровне предъявления-называния. Заявленное в программе курса в качестве результата понимание «произведений разных народов как условия "открытия" людей других национальностей и общечеловеческих ценностей» практически никак не достигается. Учебник не содержит механизма такого понимания, который бы позволил детям прочитывать подобранные тексты именно «страноведческим» образом.

Столкновения с иным/чужим/чуждым не получают возможности быть проработанными по степени дифференциации «чужого» от «своего» в направлении создания более разнообразного словаря социальных взаимоотношений и этнокультурных представлений учащихся о народах и культурах мира.⁶¹ Вопрос о работе с предубеждениями не входит в число актуальных для составителей и конструкторов учебника. Ответом на резкое усиление мультикультурности контингента учеников российской начальной школы, их укорененности в разных культурных, а подчас нередки и языковых традициях выступает, как и в советском многонациональном государстве, лишь включение в учебник текстов, написанных авторами разных национальностей. Мозаика происхождения авторов мыслилась ранее и продолжает мыслиться в постсоветское время как волшебная палочка, сама собой снимающая актуальность мультикультурной проблематики в образовании.

⁵⁹ Переживание ребенком памяти о войне считается самым важным: в моделируемом словаре настроений «горжественно-скорбному и героическому настроению» приписано наибольшее количество текстов, раскрывающих и иллюстрирующих это настроение (по сравнению с «радостным», «грустным», «противоречивым», «таинственным», «сонным», «капризным», «квалебным и хвастливым», «сердитым» настроениями, см. соответствующие разделы программы по «Литературному чтению» для 1-4 классов Г.Н.Кудрявой и З.Н.Новлянской).

⁶⁰ Народные песни (2 кл., с. 93-99), Кугультинов Д. «Как ты прекрасна, степь моя, в апреле!» Пер. с калмыцкого Неймана Ю. (2 кл., с. 108), Коянто В. Родник. Пер. с корякского Коянто В. (2 кл., с. 109), Санга В. «Я северянин. Никх». Пер. с нивхского Санга В. (2 кл., с. 109). В списке присутствуют представители нынешних и бывших «братских народов», представители крупных, популярных и экзотических стран, в основном – Европы. Показательно отсутствие американцев и китайцев. Интересно сама пестрота набора, – при том, что учащиеся второго класса вряд ли знают, где находится Голландия и Шотландия, Латвия и Сербия.

⁶¹ Учебник никак не работает с проблематикой наполнения современных классов представителями разных культур, причем не только европейских, но и азиатских, и даже африканских или латиноамериканских. Такое игнорирование реального диалога культур при провозглашаемой за него борьбе также выглядит наследием советской ментальности.

Реального диалога культур через диалог порожденных ими текстов не получается. Культура учебника продолжает быть в своей основе, структуре и рамке замкнутой и монологичной. На протяжении всех четырех классов, шести учебных книг для литературного чтения нет ни одного текста, в которых бы выражался интерес персонажей к культурам других людей, других народов. Принцип реальной мультикультурности в преподавании, не допущенный в официальную модель советской школы, не осуществляется в учебнике и в постсоветское время. Вероятно, еще не произошло его осознание авторами-составителями учебной литературы.

Советское представление «чужого» конструировалось по принципу маятника – все ненормативное, идеологически подозрительное кодифицировалось как иное, странное, чуждое. Образы иностранца и ближайшего соседа, выстроенные как раз в такой логике, даны уже в учебнике для первого класса⁶². Не будем забывать, что с экзистенциальной точки зрения именно первоклассник принимает на себя первый сильный удар «инога мира», сталкиваясь с резким увеличением количества взаимодействий со странным, чуждым, иным. В этом смысле отклик на проблему культурного и личностного разнообразия именно в учебнике для первого класса становится понятен. И этот отклик в своем первом варианте, предложенном ребенку, показывает, как нужно быть настороже при взаимодействии с миром «чужих», реально оказывающихся чуждыми и даже враждебными по отношению к миру потребителя учебника. В «не наш» мир включены даже ближайшие соседи. Постсоветский учебник декларирует, что разнообразие мира – это плохо.

Демонстрация ученику «не нашего» мира как враждебного проявляет идеи, которые в учебнике советского времени существовали во многом лишь в скрытом, завуалированном виде. Эта демонстрация, однако, никак не работает с вопросом о возможном преобразовании враждебных отношений в дружеские или, по крайней мере, взаимно уважительные и коммуникативно прозрачные. Узнавание во враге родного сына, как бывает в народных сказаниях, здесь не происходит и после смерти одной из двух борющихся сторон.

Жесткость учебника первого класса далее на время слегка ослабляется: позиции «своего» и «чужого» очерчены, можно назначить перемирие. В учебнике второго класса сделана попытка смоделировать «чужое» уже с установкой на толерантность сегодняшнего дня. Блок народных песен о счастье, воспитании детей, полевых работах открывает стихотворение польского автора К.И.Галчинского (1905 – 1953) «Идут дети» о дружбе детей всех стран: «*Это мы поем, шагая, / Перед нами мир без края, / И смешался в поднебесье / Гром работы с гулом песни. / Труд наш песню зажигает, / Песня путь нам освещает*»⁶³. Однако рядом с безличными образами взрослых-солдат и взрослых-тружеников конструируется в итоге столь же (и «все тот же») безличный образ детей-тружеников, марширующих по миру в поисках света и будущего рая. Трудовое детство становится основой всемирного «интернационала неленивых детей»,

⁶² Квятко Л. Лошадка. Пер. с еврейского [идиш] Маршака С. (1 кл., с. 6-8); Токмакова И. Это нячка кошка (1 кл., с. 36); Едем, едем на лошадке. Пер. со шведского Токмаковой И. (1 кл., с. 80).

⁶³ Галчинский К. Идут дети. Пер. с польского Вронского Ю. (2 кл., с. 92).

возрождающего идею детских крестовых походов за всеобщим счастьем новых поколений.

Дети, в отличие от взрослых соседей, принципиально не могут быть враждебны друг другу, где бы они ни жили: в Польше, Чехии, Германии, Дании, Швеции, Турции, России, Испании и даже в Африке, но только если они трудятся и находят в труде отдых и радость, — утверждают составители учебника словами поэта. Труд, стимулирующий песню и всеобщее веселье, — что может быть более ярким свидетельством источника происхождения выбранного для учебника текста? Составители понимали это и попытались замаскировать пролетарский эффект от этой песни включением в раздел народных песен не только песен разных стран, но и песен, не имеющих явного классового оттенка (например, помещением голландской песни, воспевающей любой труд, даже того, кто путешествует в карете⁶⁴). Труд и хлеб остаются «вечными позитивными темами» любого постсоветского учебника, выражая, наверно, еще народническую утопию, прочно укорененную среди культурных стереотипов советской концепцией воспитания.



Рис. 2. Заставка к разделу «Дружат дети всей земли» (2й класс).

Внутреннее соотношение значений литературного ряда всего рассматриваемого раздела несет в себе несколько несоответствий. Во-первых, образ детей как идеологически подкованных взрослых является рамкой для чтения текстов «традиционной советской» культуры. Во-вторых, заклички, причиталки, обрядовые песни помещены в раздел «Дружат дети всей земли» (Рис. 2). Хотя героями этих произведений иногда и являются дети, в текстах выстраивается мир традиционных отношений (обращенный в прошлое), мир взрослых нужд, потребностей, желаний, переживаний (совершенно не доступный ребенку в силу отсутствия личного опыта). В-третьих, именно в раздел о дружбе, взаимопони-

⁶⁴ Для голландской народной культуры с развитым в стране почтовым сообщением и службой почтовых экипажей данный текст не означал подчеркивание классовых различий, поскольку в карете по дорогам могли сидеть люди разных сословий. Но для уха российского человека, выросшего в другой среде и с другим культурным багажом, однозначна некоторая настороженность к едущим в каретах людям. Включение такого текста составителями учебника показывает, что они понимают его как внеклассовый, точнее объединяющий классы общества вокруг идеи труда и заслуженной благодарности всем, кто тяжело и много работает.

мании, поддержке, вероятно, для контраста повторно включена «Шотландская народная песенка»⁶⁵ о злой соседке, истязавшей лошадь. Образ соседки-иностранки отсылает к фигуре Чужого из учебника первого класса.

Большая подборка текстов народных песен (их в учебнике второго класса двадцать две), репрезентирующая национальное разнообразие культур в мире, в итоге сводится к тому, что постсоветское представление чужого конструируется с опорой на советские нормативы закрытого от «чужих» «нашего мира». Сама формула «Дружат дети всей земли» пришла из советских времен и предполагала использование детей как своего рода «святых послов невинности» там, где не могут договориться искушенные в дипломатии взрослые (а точнее, пропагандистское прикрытие детьми сложных и неблагоприятных политических ходов Советского государства). Однако, почему и как дружат эти дети, какие культурные и социально-психологические навыки нужны для научения такой дружбе, для понимания других людей учебник не рассматривает. Он не останавливается даже на вопросе о том, как налаживать дружбу, например, с одноклассниками как ближайшими «другими».⁶⁶



Рис. 3. Заставка к разделу «Ручки, спяшите разоки» (2й класс).

Подтверждение тезиса о советскости постсоветского учебника рассматриваемого типа содержится еще в одном разделе учебника (Рис. 3) — «Ручки, спяшите разоки» (он следует сразу после раздела «Дружат дети всей земли»). Народные песни в нем также выполняют функцию иллюстрации советской нормативной установки на внешний интернационализм. Основной вопрос ко всем произведениям данного раздела звучит в классово ориентированном ключе: «Как авторы — представители разных народов — относятся к труду?», имея в виду, что трудяги и есть основа для общей дружбы народов мира⁶⁷.

⁶⁵ Шотландская народная песенка. Пер. Токмаковой И. (1 кл., с. 6; 2 кл., с. 95).

⁶⁶ Тема межкультурного диалога появилась в серии российских учебников 2003-2006 гг См. Книманова Л.Ф., Горещкий В.Г., Голованова М.В. Родная речь: Литературное чтение. 1-4 класс. М.: Просвещение, 2003-2006.

⁶⁷ Идея труда — старая идея, встречается во многих учебниках XIX — начала XX веков, но смыслы безоговорочного вдохновенного труда на благо всего рабочего класса или всей страны в XX столетии вчитываются в нее обычно лишь учебниками тоталитарных обществ. В советской культуре представление труда как основной ценности общества напрямую связано с тиражированными нормативными образцами,

Открывают раздел о труде программные тексты советского педагогического канона – стихотворения Ю. Тувима (1894–1953) «Все для всех» (1949) и Д. Родари (1920–1980) «Чем пахнут ремесла» (1953).⁶⁸ Они транслируют нормативные установки с помощью лозунгов: «Значит, давайте трудиться/ Честно, усердно и дружно»⁶⁹. Обобщенно-личный посыл этих слов как бы объединяет взрослых и детей, ближних своих и дальних своих. Так подается идея интернационализации труда.

В учебных текстах труду придан всемирный характер не только в классовом отношении, но и в «культурологическом»: во всех культурах мира, согласно учебнику, любят труд и понимают, что без труда – никуда. Шведы, немцы, французы, чуваша, итальянцы, русские и т.д. – все чтут труд. Такое сильное смешение наций в книге для чтения наблюдалось в ранние 1920-е годы, когда лояльно относились к изображениям и текстам о мире труда не только в Китае и Африке, но и, например, во Франции и Голландии.⁷⁰ Затем труд в благополучных капиталистических странах почти исчез из учебников, хотя пропаганда продолжала подчеркивать, как детям этих стран плохо живется от господства капиталистов и как они там занимают совершенно непосильным трудом, не дающим спокойно и вдохновенно учиться в школе.

ориентируется на них и из них, по сути, выводится. «Труд» и «слабе» – эти концептуальные ядра переключались практически без изменений из советских в большинство постсоветских учебников.

⁶⁸ Тувим Ю. Все для всех. Пер. с польского Блажыньской Е. (2 кл., с. 100; 3 кл., ч. 1, с. 61), Родари Д. Чем пахнут ремесла. Пер. с итальянского Маршака С. (2 кл., с. 101). По стихотворению Ю. Тувима и с одобрения советского руководства культурой в 1983 г. был снят мультфильм режиссерами Людмилой Кошкиной и Владимиром Морозовым (студия «Союзмультфильм», первый показ в мультесборнике «Веселая карусель» № 15). Оба стихотворения неоднократно воспроизводились в 1960е – 1980е гг. Затем в печати и блогах стали появляться фольклорные на них пародии, время создания которых пока не удается точно установить. Составители рассматриваемого учебника проходят мимо неофициальных трактовок, порожденных в отечественной культуре в качестве реакции на советский апофеоз. Они продолжают следовать официальной советской культурной политике в отношении текстов Тувима и Родари.

⁶⁹ В учебнике третьего класса, где произведение Ю. Тувима напечатано повторно, нормативная установка советской идеализации труда как такового подчеркнута еще и в вопросе к ученикам: «Почему рассказчик призывает нас, читателей, трудиться?»

⁷⁰ См., например: Соловьева Е.Е. и др. В новой школе. Книга для работы во второй группе городской школы. М.–Л.: ГИЗ, 1929. Тексты типа «Уборка дома голландского крестьянина», «Что я видел в Америке», «Школа в Индии», «Маленькие японцы», «Стенная газета (из английской школы)» и т.д. еще не несут на себе явного пренебрежения классовой критикой обычной повседневной жизни с ее трудовыми заботами. Разделение труда на «классовый» и потому приветствуемый и «бесклассовый» и потому пренебрегаемый произойдет в учебниках как раз на рубеже 1920-х и 1930-х гг. Тридцатые годы – это уже годы труда «ваши» и вредительства, вредной возни «чужаки», то есть врагов. Труд врагов – это не подлинный труд, это поиск важны или даже разрушение и прямой вред для «трудящихся масс». При таком подходе во враги попали, как известно, и те, чей труд не был коллективным, частички и индивидуальны.



Рис. 4. Илл. к тексту «Трудолюбивый Ниссе».

Визуальный канон анализируемого учебника представляет читателю/зрителю идеального ребенка именно как труженика, равного взрослому. При этом конструкторы пособия не замечают некоторых неувязок. Так на иллюстрации к шведской песне «Трудолюбивый Ниссе», который «Хоть растом невелик/ Все премудрости постиг»,⁷¹ – изображен мальчик лет десяти (Рис. 4). Это изображение открыто противоречит сюжету произведения, в котором представлен первоклассный жених (он, хоть и, не вышел ростом, но зато мастерски выполняет все хозяйственные дела и умеет воспитывать детей).

В произведении Д. Родари среди своих – трудолюбивых, мастеровых, бедных – есть один богатый лентяй (ненормативное часто демонстрирует как единичное, то есть нетипичное, противоречащее всему – в данном случае правильному – порядку «обычного» хода вещей⁷²). Его поведение обязаны осудить и автор, и читатель: «Рыбой и морем/ Пахнет рыбак./ Только бездельник/ Не пахнет никак./ Сколько ни душитса/ Лодырь богатый,/ Очень неважно/ Он пахнет, ребята!» Директивная борьба с лентяями, вероятно, может считаться показательной характеристикой коммунистической идеологии вообще. Интересно, что лентяев больше в городе, нежели в деревне. Деревенская культура приобретает привкус идиллии, а от города начинает дурно пахнуть. Это уже не место социалистических преобразований, индустриального роста и процветания. Это место неразрешенных противоречий, центр озлобленности и равнодушия, недостойное (с точки зрения составителей учебника) место для постсоветского ребенка и его «правильного, культурно- и природнообразного развития».

Итак, в постсоветском учебнике образ социалистической индустриальной родины, славной своими культурными достижениями, справедливыми законами и грамотной политикой, сменился на концепцию депрессивного развития «индустриальных центров и гигантов». Создатели постсоветского учебника изъяли открыто пропагандистские тексты об СССР, коммунистической партии, пионерах-героях и вождях Великой революции; собрали большой фольклорный

⁷¹ Трудолюбивый Ниссе. Шведская народная песенка. Пер. Токмаковой И. (2 кл., с. 103)

⁷² Другой вариант – когда один праведный ребенок символически или реально одерживает победу над группой хилохороших детей как «строитель» в «Строителе» В.А.Осевой.

материал о жизни и труде разных народов. Но концентрация значений нормативности, позитивности, героики (за военным героизмом и героизмом трудовых будней признается одинаковая ценность) в пространстве «своих» и вытеснение всего ненормативного, негативного, бесславного за границу этого пространства повторяет советские схемы. Установка на внутреннюю изолированность и внешнюю воинственность Родины, монтировавшаяся усилиями советской педагогики, остается ведущей и в постсоветском педагогическом дискурсе. При этом конструирование значений личного, частного, индивидуального остается ущербным и опирается на авторитарные воспитательные модели⁷³, сохраняя идею «созидающего труда» в качестве базовой.

С.Л. Шалаева
Республика Марий-Эл, Йошкар-Ола

ДЕТСТВО И МЕЖПОКОЛЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ: ВЫЗОВЫ И ОТВЕТЫ

Детство в обобщенном смысле - это период, продолжающийся от рождения до становления полной социальной зрелости, под которой общепризнанно понимается достижение молодым человеком возраста 18-ти лет. Внутри этого периода выделяются еще подпериоды, для обозначения которых в научном обиходе используются термины «раннее детство», «дошкольное детство», «среднее детство», «старшее детство» и даже «позднее детство», под которым понимается вхождение в подростковый и даже ранний юношеский возраст.

Возникновению термина «социальная экология детства» предшествовало появление в середине XX века социальной экологии, одной из первых научных школ которой была чикагская школа в лице Р. Парка и Э. Берджесса, изучавшая влияние социальной конкуренции на формирование пространственно-социальной среды американского города, а также экологическое направление в американской психологии развития, пытавшееся исследовать развитие ребенка непосредственно в стихии реальной жизни.

Термин «социальная экология детства» проник в отечественную науку в конце XX века, но содержательно начал наполняться и описываться только в начале XXI века. Мы же понимаем под социальной экологией детства междисциплинарное научное направление, ориентирующееся на изучение взаимоотношений детства с миром взрослых, взаимоотношений детства с окружающей средой в экологическом, социальном, культурном и других аспектах, создание разнообразных условий для сохранения физического и психического здоровья ребенка, сохранения в детях творческой природы человека, его естественной способности к развитию.

⁷³ О конструировании этих моделей см. в данном издании статью: Махиревич Г.В., Безрогов В.Г., Баранникова Н.Б. Семья как малая родина в постсоветском школьном учебнике.

Детство - это период становления ребенка полноценным членом человеческого общества, это время интенсивного развития человека, которое невозможно без посреднической роли взрослого. Именно взрослый выступает посредником между ребенком и совокупностью социокультурных ценностей, установок, норм, которые определяют условия жизни данного общества и возможность нормально жить в нем. С этой точки зрения отношения взрослых и детей уместнее называть диадой, психологическим симбиозом, так как это - целостная система, форма организации совместной жизни и деятельности, которая и обеспечивает обеим сторонам процесс взаимной социализации.

Существование такого рода психологического симбиоза неоднократно подмечалось отечественными психологами. Так, Л.С. Выготский [1] говорил о целостной системе взаимодействия «ребенок - взрослый», Д.Б. Эльконин [2] - о системе «дети и общество» («дети в обществе»), В.Т. Кудрявцев [3] - об общности «ребенок-взрослый» как реально действующем «полисубъекте развития» или «субъекте культуры».

С социально-философской точки зрения всякое общество, при обобщенном взгляде на него, условно может быть описано в единстве двух диалектически взаимодополнительных социальных структур - Мира Взрослых и Мира Детства. Оба мира, равноположены человеческой истории в ее онтогенетическом и филогенетическом охвате и их отношения всегда отличались единством и борьбой. Эти два мира и взаимодополняют друг друга, не могут существовать друг без друга, помогая друг другу в социализации, обеспечивая своим присутствием и функционированием процесс наследования, передачи социально-исторической памяти, опираясь на которое общество и развивается как целостная структура. Но они, в то же самое время, и отрицают друг друга. Это отрицание заложено с самого начала их противопоставления, что произошло, по гипотезе Д.Б.Эльконина, в результате усложнения содержания и форм трудовой деятельности человека (прежде всего - орудий труда), когда дети не смогли сразу включаться в жизнь взрослых и детство становится особым периодом жизни, специально отведенным для общей ориентации в сложно организованном мире человеческой деятельности.

Современное измерение диалектики этих отношений, многие исследователи склонны во все большей степени видеть как нарастание конфликтности и кризисности. Проблема взаимоотношения поколений, проблема «отцов и детей» существовала всегда, но сегодня ее тяжесть нарастает и начинает принимать превращенные формы. Сложность и противоречивость этих взаимоотношений в современном обществе начинает осознаваться и обозначается как «уникальная социальная ситуация развития современного детства» [4], «технологизация мира Детства» [5]. Нарастающая кризисность отношений взрослых и детей во многом объясняются теми стремительно происходящими общественными изменениями, которые мы сегодня наблюдаем.

Современное общество стремительно меняется, в нем происходят мощные онтологические и аксиологические потрясения социокультурной среды, которые влияют на человека и на отношения людей друг с другом. В новых ус-