

Виталий Безрогов, Галина Макаревич

КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА В УЧЕБНИКЕ*

Смена
образовательного
идеала

Переход от советского типа воспроизводства человеческого ресурса к постсоветскому ставит систему образования в центр интересов внутригосударственной политики. Конкурентоспособность государства в условиях глобальной экономики зависит от умения молодежи мобильно встраиваться в быстро меняющийся социум. Проблема конструирования нового (отличного от советского) образовательного идеала обсуждается философами и культурологами, педагогами и психологами.

Отражение идеала в
тексте

Любой учебный текст сам по себе, а в еще большей степени учебник как система, последовательность и универсум текстов, образов, операциональных действий, отражает идеал, связанный с моделью совершенной личности, сконструированной в рамках конкретной цивилизации и эпохи. Понятие «идеал» может нести в себе значение «высшее из существующих» и/или «цель движения». Учебник связан, скорее, со вторым аспектом понимания идеала, и в этом смысле помещаемый (конструируемый) в нем идеал в известном смысле утопичен (особенно если принимать исходное значение «утопического» как несуществующего в настоящее время).

Утопичность идеала

Проблеме утопического сейчас уделяется повышенное внимание, что, вероятно, связано, в частности, с переосмыслением советской коммунистической утопии и экзистенциальной необходимостью существовать на ее обломках. В учебнике мы видим социально-педагогический идеал, который в силу своей идеальности, положенной на конкретный воспитательный процесс, является педагогической утопией, предлагаемой в качестве образовательного алгоритма по формированию и воспитанию усовершенствованных людей, не только овладевших «всеми богатствами человечества» и всеми навыками по использованию таких богатств, но овладевших наилучшим сочетанием таких навыков, убеждений, знаний, отношений к действительности и т.д., каковое только можно надеяться обрести. Каждый учебный комплекс и учебник претен-

* Работа поддержана грантом РГНФ 05-06-06162а.

дует на звание, если можно так выразиться, «инструмента по совершенствованию личности в процессе ее образования». В учебнике парадоксальным – на первый взгляд – образом встречается утопическое и практическое, это своего рода практическое пособие по воплощению образовательной утопии. Именно поэтому в нем содержится квинтэссенция усредненного образовательного идеала общества, отличающаяся от идеала, содержащегося в философско-педагогических трактатах, тем, что она прошла цензуру власти/общества и «рекомендована к употреблению» государством.

Учебник – носитель
утопического
идеала

Н.И. Учайкина отмечает, что «мировоззренческие системы, содержащие в себе элемент идеального проектирования общественных структур, которые направлены на радикальное преобразование и совершенствование человеческого мира, как следствие конструируют утопические проекты такого преобразования» [1]. Нам представляется, что учебник формулирует не столько преобразовательный проект (хотя и его тоже), сколько поддерживающий и «совершенствующий-в-развитии» проект, но от этого он не становится менее утопическим. В данном случае материалом для конструирования идеала может быть не только явное будущее, но также настоящее и прошлое, которые, исполняя образовательную функцию с помощью учебника, «опрокидываются» в будущее. Утопия учебника неизбежно не только «чисто» проективна, но и – по своей природе – также и консервативна в данной проективности. Философия образования в модальности учебника пребывает в модусе прошлого для чаемого будущего. Учебник становится механизмом «перекачки» мировоззренчески осмысленного отношения к прошлому в будущее – для ориентирования подрастающих поколений. Поэтому в сконструированном в нем идеале существует не только образ будущего ребенка, но образ будущего в ребенке, воплощающего лучшие качества прошлого ребенка вместе с воспитанными невиданными ранее новыми качествами, необходимыми наступающему будущему миру. Обращение к утопическому проекту учебника проясняет сущность претендующих сегодня и завтра на доминанту философий нынешнего и будущего человека.

Учебник
переопределяет
реальность

Конструируя идеальный проект в учебнике, его авторы обычно пытаются через само содержание преподаваемого предмета создать и методически прописать образ не только существующего, но также «иного» нравственно-правового порядка, образ человека, свободного от реальных недостатков различных сфер по-

вседневной культурной, экономической, социальной, политической жизни. Соотношение с идеалом становится критерием в иерархической классификации ценностей в пространстве учебника. Учебник указывает возможные варианты, которые могут встретиться в жизни, моделирует отношения к ним ребенка, предлагает ему стереотипы и нормативы, которыми тот мог бы – с пользой для себя и окружающих – регулировать свою социальную и нравственную жизнь. Учебная книга есть непосредственный инструмент по интериоризации нравственного, социального, антропологического и других идеалов, инструмент, содержащий в себе также и программы своего собственного развертывания и использования. Таким образом, мы имеем тут дело не только с декларацией идеала, а еще и с «вживлением» его в человека с помощью определенного механизма. Учебник дает схему классификации мира, отношения к нему и поведения в нем. Последние два элемента из приведенного перечня есть основные компоненты социально конструируемого идеального концепта человека. Учебник создает рисунок на оконном стекле, сквозь которое ученик смотрит на мир (и на свое отражение). Стереть этот рисунок невозможно, равно как и не видеть его. В этом несознаваемая подчас сила социальных конструктов идеала в учебной литературе по сравнению с другими видами текстов, в которых они находят свое воплощение (за исключением, может быть, религиозных произведений, входящих в состав канона той или иной религии или конфессии). «Реально-идеальная» ситуация в учебнике (авторы определяют ситуации учебника как реальные для учеников) достаточно реалистична по своим последствиям. Учебник *переопределяет* реальность, и это ее переопределение выступает скелетом нового поколения «идеальных учеников». Последствия представленной в учебнике переопределенной ситуации зависят от смыслов и значений, приписанных ей создателями и приписываемых ей же учениками, что не одно и то же.

«Практика
производства
смысла»
в начальной школе

Взрослые через учебник определяют желательные потенциальные формы действий детей как в поведенческой, так и в ментальной среде. Социальное конструирование смысла затрагивает в учебнике, таким образом, и сферу сознания, и сферу действия. Поэтому подход социального конструкционизма как направления, изучающего «практики производства смысла» [2], может быть применен даже к учебной литературе начальной школы.

Социальное конструирование в книгах для чтения в начальной школе. Данные книги являются первыми нормативно возникающими в жизни маленького человека распорядительными изданиями, в которых он встречает достаточно большие по объему, а следовательно, – сложные, многообразные и, быть может, притягивающие тексты, явно имеющие сюжет, антураж, идеологию и т.д. Они вводят его в регламентированный внесемейный мир. Модель чтения маленького человека опирается на распространенные представления о природе человека вообще и о природе человека данного «ребяческого возраста» в частности, о его качественной характеристике, наборе присущих ему способностей и возможностей [3]. Проблема «чтения с увлечением» корреспондируется в таком контексте с обсуждением в философии чтения проблематики так называемого соблазна чтения. Книга для чтения в начальной школе претендует на роль основного собрания текстов, направленных на самоинтерпретацию их учениками и потому наиболее близких из всех школьных книг к вызыванию соблазна чтения, поскольку вселенная смыслов и алгоритмов чтения в книге такого типа ближе всего к *plain reading*, например, к антологии рассказов и стихов, хотя имеет более сильный дидактический императив. В такой близости к соблазнам чтения основополагающая роль и уникальное место рассматриваемых нами учебных книг в образовательной системе начальной школы. Книга для чтения соединяет детскую книгу и детский учебник. В детской книге идеал *прорастает* через фантазию и образ, из чтения детей «вырастает» весь мир. Об этом писал У. Вордсворт, говоря, что «ребенок – отец взрослого человека», об этом же писала и А. Линдгрэн: «Ребенок наедине с книгой, где-то в святая святых своей души, творит свои собственные образы, яркие, неизгладимые. Детская фантазия неисчерпаема, без нее человечество обеднело бы. Все великое, что когда-либо свершалось в мире, рождалось сперва в человеческом воображении. Каким будет мир завтра, зависит во многом от сегодняшних малышей, тех, кто как раз сейчас учится читать. И поэтому детям нужны книги» [4]. И поэтому книга для чтения занимает ключевое место в школе как представитель социально сконструированного идеала, который впервые предлагается ребенку, осваивающему чтение, для раздумий и для его *надевания на себя* в качестве «одежд образованного человека». Идеал является ему в обязательной форме одного из самых необязательных, по крайней мере, с детской точки зрения, занятий – чтения.

Внедрение модели
должного

Понятие образовательного идеала включает в себя, как мы сказали, формулировку высших ценностей и высших целей воспитательной системы конкретного исторического периода. Образы ребенка и учебные модели его встраиваемости в социальный мир, опирающиеся на такой идеал, соответственно, отражают представления о должном бытии, высшем образце, конечной цели данного общества. Специфика отношений образовательного идеала к образу ребенка и к реальному ученику состоит во внедрении в мир ученика представлений о должной модели человека и общества, выстраивании своего рода «нормативно-желательной» экзистенции субъекта. Путь к такому выстраиванию отражен в технологиях воспитания, составляющих ядро образовательной теории и практики, в том числе в алгоритме работы ребенка со школьной книгой. Поэтому социальное конструирование образовательного идеала достигает своей квинтэссенции в учебной литературе, которая стремится стать своего рода алгоритмом направленной социализации в условиях программированного обучения. С такой точки зрения, дискурс учебника может рассматриваться как модель постулируемого обществом социального, политического, антропологического и прочего идеала. Принятая обществом, культурой, политикой философия человека в качестве философии ребенка как своего «подраздела» напрямую отражается в подобного рода литературе как социально желаемый идеал.

Концепции идеала

Существует очень много теорий и концепций идеала. Одни из них отдают приоритет доминированию в нем социального начала, его социальному конструированию. Другие пишут о приоритете в идеале личностного начала, поскольку без его персонального переживания идеал не есть идеал. Так, И.М. Ревич приводит следующее определение: «... идеал не есть «сконструированный законами истории» образ некоего совершенства, а феномен экзистенциально-персоналистический...» [5]. С одной стороны, можно согласиться с тем, что идеал присваивается субъектом через личный опыт и, тем самым, проживается как явление уникальное. С другой стороны, полный отказ И.М. Ревича от трактовки идеала как объективного, надличностного феномена продиктован, как представляется, прямым и резким изменением направления мысли отечественной философии от вульгарной социологии советского периода к западной субъективно-личностной традиции, взятой вне ее контекста. Вероятно, оба подхода – личностно и социоориентированные – исследуют параллельные грани образовательного идеала.

В настоящей работе мы будем исходить из посылки, что идеал в сфере образования, прежде чем стать феноменом экзистенциально-персоналистическим, проходит стадию социального конструирования в учебной и учебно-методической литературе. Именно в сфере образования вопрос о социальном конструировании идеала является наиболее острым, так как затрагивает проблему целенаправленного формирования базовых представлений субъекта о самом себе, об окружающем мире и о возможном взаимодействии личного и общественного, экзистенциального и социального [6].

Данные теоретические посылки можно развить на конкретном исследовательском материале, если осуществить анализ образа ребенка в мире взрослых, смоделированного в процессе конструирования постсоветского образовательного идеала в книге для чтения в начальной школе.

Образ ребенка как социальный конструкт

Репертуар социальных ролей ребенка и взрослого в моделях учебной литературы. Книга для чтения – своего рода модель социального мира. Подборка текстов, их расположение и структурирование по разделам и классам создают подвижное поле значений, благодаря которым формируется «Я-образ» ребенка. Если понимать формируемый учебником образ ребенка как социальный конструкт, который отражает, как через текст закладываются основы социальных ролей, поведенческих моделей и стереотипов ребенка как члена социального взаимодействия, то можно проследить, как реализуются (или не реализуются) установки на обновление образовательного идеала в постсоветский период, вытекающие, с одной стороны, из смены философско-мировоззренческих ориентиров, с другой – из одновременного существования разнонаправленных философий.

Образ советского ребенка

В советский период существовала одна книга для чтения «Родная речь» [7], благодаря которой конструировался идеологически выверенный образ советского ребенка. С переходом в новое постсоветское пространство ситуация изменилась. В 1999 году Национальный фонд подготовки кадров и Министерство образования России объявили конкурс по созданию учебников нового поколения для средней школы. Федеральный перечень учебников, рекомендованных (допущенных) Министерством образования Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях на 2004/2005 учебный год, включает восемнадцать комплектов по чтению [8].

Смена ценностных приоритетов

Конкурс по созданию учебников нового поколения – одна из составляющих модернизации современной образовательной теории и практики [9]. В названии большей части данных учебных пособий эксплицируется новое отношение к проблеме конструирования «Я-образа» ребенка: шестнадцать комплектов содержат в наименовании слова «литература», «чтение» («Литературное чтение» – 14, «Чтение и литература» – 1, «Читаем сами» – 1) и два учебника носят названия, отсылающие к советскому педагогическому дискурсу – «Родная речь»* (М. Голованова и др.) и «Родное слово» (Г. Грехнева, К. Коропова). Смена ярлыка указывает на изменение ценностных приоритетов образовательной политики с «речи», «слова» на «чтение», «литературу» как часть персональной культуры, но о качественных трансформациях моделей и идеалов можно судить, лишь исходя из анализа содержания представленных в учебниках текстов.

Для конкретного анализа процесса постсоветской трансформации философско-мировоззренческих оснований педагогического идеала нами выбран один учебник по чтению для начальной школы, как пример конструирования базовых представлений о социальном [11]. Мы рассмотрим, как формулируются представления о возможном и, следовательно, нормативно допустимом репертуаре социальных ролей ребенка и взрослого; о способах выстраивания отношений в приватной и публичной сферах, проследим, как спектр взрослых ролей дан ученику. Учебник «Литературное чтение» Г. Кудиной и З. Новлянской разработан для четырехлетней начальной школы. Его авторы в 1999 году удостоены Премии Правительства РФ в области образования за разработку комплекта учебно-методических пособий по литературе для общеобразовательных учреждений. Этот учебно-методический комплект стал победителем конкурса по созданию учебников нового поколения для средней школы, проводимого Национальным фондом подготовки кадров и Министерством образования России. Вероятно, данный факт показывает, что он наилучшим образом отразил ожидания раз-

* «Воспитание «нового человека» подразумевает обучение особой риторике, делающей идеологически правильное говорение неосознанным, превращающим его в «родную речь». «Родная речь» – так называется основная книга для чтения в начальной школе. <...> Усвоение ребенком-школьником «родной речи» ведет к «присвоению» его самого социумом, включению в систему нормативных взаимоотношений, приданию нового статуса» [10].

Конструирование
мира взрослых как
чуждого ребенку

Первый взрослый
персонаж –
негативный образ

личных экспертов, соответствуя их представлениям о концептуально правильном пути совершенствования и гармонизации идущих в обществе и начальной школе процессов.

В учебнике первого класса (его шести-, семилетние дети получают после «Букваря» в конце марта – начале апреля) социум задан через несколько оппозиций: ребенок* – взрослый (90%), ребенок – сверстники (5%), ребенок – трех-, четырехлетние дети (5%). Первые взрослые** делятся на две группы: соседи-иностранцы (то есть заведомо чужие, иномирные, иностранные) и ближайшие соседи (территориально «свои», но не менее чуждые по системе ценностей). Мир окружающего ребенка взрослых ему принципиально чужд, и с этим приходится смириться – наставляет книга.

Почему-то первый взрослый персонаж – его дети встречают на странице шесть – злая соседка. Социальный портрет соседки-иностранки*** дан с натуралистическими подробностями. Акт физического насилия над лошастью зафиксирован и в тексте: «Она [соседка-шотландка] ее хлестала/ И палкой, и кнутом./ И под гору, и в гору/ Гнала ее бегом» [16], – и на иллюстрации (изображение одиноко лежащего колеса у дороги, обвитого хлыстом из конского волоса). Соседка-шведка оставляет детей перед закрытой дверью без сладкого пудинга, отведать который она сама же их и пригласила [17].

Образ соседки детализирован [18] в паре с неприветливым соседом [19] и удачливым торгашом [20]. Характеристика ближайших соседей рассчитана на включение механизмов отождествления интимных переживаний ребенка-читателя и ребенка-героя. Мальчик из стихотворения «Лошадка» [21] получает подарок и хочет поделиться своей радостью с соседом Петром Кузьмичем. На все просьбы ребенка (а это семь строф умоляющей интонации) тот отвечает отказом. Черствость и эмоциональная закрытость – ведущие черты социального портрета ближайшего соседа.

* Здесь и далее (без специально оговоренных случаев) речь идет о детях шести и семи лет.

** Четыре из пяти текстов, в которых представлены эти герои, являются переводами с шотландского [12], еврейского [13], шведского [14], польского [15].

*** Что важно с гендерной точки зрения. Напрашивается ряд коннотаций: женщина – чужестранка – ведьма.

Поведение бессердечной соседки-россиянки также подтверждает этот тезис:

*Это ничья кошка,
Имени нет у нее.
У выбитого окошка
Какое ей тут житье.
Холодно ей и сыро,
У кошки лапа болит.
А взять ее в квартиру
Соседка мне не велит [22].*

Если прочесть данный текст, используя культурный код 1940–1960-х годов, то эксплицируется советский быт коммунальных квартир (как объяснить современному ребенку, почему в его отдельной квартире распоряжается соседка, а не папа с мамой?), понятие «чейности» как принадлежности к «своим» или «чужим», наличие имени в качестве визитной карточки семейного и социального происхождения. Эти же ассоциации вызывает иллюстрация: разбитое подвальное окно, которое напоминает образный ряд повести В.Г. Короленко «Дети подземелья» о тяжелой жизни бедноты в дореволюционной России.

Сохранение системы ценностей прошлой эпохи

Еще один способ объективации деталей социального портрета ближайшего соседа – сатира. Сказочный персонаж еж, превратившийся в «ежика» для мытья посуды, распродает (близко по смыслу «продает», «закладывает») своих родственников: «И пошла/ Торговля/ Ходко!/ Постепенно/ Входит/ В раж/ Наш/ Удачливый/ Торгаш:/ Продавал/ Зубную/ Щетку –/ Завернул/ Родную/ Тетку!/ Вместо/ Щетки/ Платяной/ Распростился он/ С женой!/ Ничего не замечает!/ Только деньги получает!» [23]. «Совковый» термин «торгаш» отсылает к образу работника торговли или продавца с рынка, эпитет «удачливый» свидетельствует об осуждении деловитости, предприимчивости. Б. Заходер, сделав вольное переложение произведения В. Хотомской, использовал фонетическую форму записи, воспроизводящую ритмический рисунок 1920-х годов. Текст ориентирован на маршевость, лозунговость, советскость.

Дифференциация социума на «своих» и «чужих»

За социальной ролью соседа закреплены однотипные черты: жестокость, грубость, лицемерие по отношению к детям и животным, рвачество и беспринципность. Это образ идеологического врага. Поведение соседей в моделируемой системе социального взаимодействия маркировано как ненормативное, подлежащее осуждению со стороны детей. Выступая в роли судьи [24], ребенок проявляет «естественную», то есть как бы общепринятую, реакцию на аморальное поведение

взрослого. Его голос обретает черты «рупора совести»^{*} всего социума. Негативная идентификация оказывается задана фигурой Чужого, которая выражает чуждую ребенку и всем остальным взрослым систему ценностей. Так – по стандартам архаического мира, приобретенным в советское время значения моральных норм, – конструируется социум, дифференцируемый на «своих» (хороших, добрых) и «чужих» (плохих, злых).

Образы родных
в роли воспитателей

Бабушки и дедушки, дважды представленные на страницах учебника в качестве парных сказочных персонажей («дед да баба» [25], «старичок со старушкой» [26]), играют роли родителей: растят и воспитывают. Ту же роль родителя как опекуна (без конкретной отсылки к функциям матери или отца) берет на себя и девочка в системе взаимодействия «старшая сестра – младший брат». Героиня из сказки «Гуси» справляется с возложенными на нее обязанностями (спасает брата, переступая через отвращение к разным видам пищи: кислым лесным яблокам, ржаным пирогам). Использована русская народная сказка, демонстрирующая модель традиционных семейных отношений, построенную на умении преодолевать личные эмоции ради общего блага. Монолог из стихотворения А. Барто показывает неспособность героини отказаться от детских привязанностей, нежелание заботиться о младшем брате больше, чем о себе самой: «Мне теперь не до игрушек –/ Я учусь по букварю.../ Но я, кажется, Сереже/ Ничего не подарю» [27]. Разрыв между социальной установкой и особенностями социализации отдельной личности осуждается в обоих текстах.

В ситуации, когда брат старше сестры по возрасту [28] (в учебнике такая иерархия социальных ролей встречается лишь один раз), мальчик использует свои ресурсы воспитателя, учителя жизни и достигает успеха. Сестра перевоспитывается после того, как ей указывают на то, что она сама виновата в своих неудачах.

Распределение социальных ролей бабушек/дедушек, братьев/сестер несимметрично. Бабушки, дедушки, старшие сестры (редко – братья) выступают в роли родителей функционально. Младшие братья являются безголосыми, страдательными членами социального

^{*} Намеренно использую здесь советский штамп. Роль ребенка-судьи из постсоветского учебника – одна из составляющих советского образа идеологически подкованного, политически грамотного маленького вождя.

Ассиметричность
образа семьи

взаимодействия. Их чувства и мысли не составляют предмет рефлексии.

Третий текст учебника первого класса говорит о детях четырех- и пятилетнего возраста. Главными агентами социализации выступают родители. Действия матери и отца, целиком направленные на ребенка, между собой не пересекаются, иными словами – за ними не стоят значения семьи как сообщества, как системы взаимодействия, включающего на равных правах и младших членов, а преобладает асимметричное противопоставление старшего-младшего, материнского-отцовского. Отсутствие образа семьи как единства людей разных поколений, как системы внутренних связей, противоположных внешним связям с окружающей семьей средой, очень характерно для постсоветского общества, унаследовавшего от предшествующего периода разорванные поколенные связи, уничтоженную идею преемственности и целостности семьи [29].

В количественном отношении упоминаний о матери как активно действующем персонаже вдвое больше, чем об отце. Ее ролевой рисунок прописан гибко: строгая воспитательница (50%), заботливая помощница (30%), усталая работница (10%), болтливая хвастушка (5%), скромная молчаливица (5%). Однако диалог между матерью/отцом и ребенком минимален. Один раз из десяти [30] представлено развитие отношений между героями. Мать помогает Дениске Кораблеву преодолеть обиду на отца, который отказал в покупке боксерской груши, и находит удачное с точки зрения сына решение проблемы [31]. В остальных случаях мир ребенка герметичен. Совет, увещевание, наказание ребенок воспринимает со стороны и продолжает втайне от взрослого своевольничать*. Негативная форма проявлений требований ребенка на самостоятельность всегда сопряжена с чувством вины, с ожиданием негативных санкций со стороны взрослого. Подобную систему социальных ролей поддерживает отец, главная задача которого наставлять ребенка на пути ограничения собственных желаний. В отличие от детей мать и отец ни в одном из произведений учебника первого класса (и всего курса «Литературное чтение») не имеют имен собственных**, что подчеркивает традиционалистский, изначально и навсегда предписанный, как бы «ритуальный» характер их социальных ролей.

* Рисовать на обоях [32], бить посуду [33].

** Даже бессловесного младшего брата из стихотворения А. Барто «Я выросла» зовут Сережа.

Атрибуты
«детскости»

Атрибутами «детскости» выступают природное, стихийное, чувствительное, игривое, переменчивое, атрибутами взрослости – социальное, культурное, невосприимчивое, серьезное, стабильное. Рассказ К. Ушинского «Четыре желания» [34] представляет весь спектр подобных коннотаций через действия Мити («накатался», «набегался», «веселился», «кувыркался», «был в восторге») и через суровое отношение отца к проявлению эмоций сыном.

Ребенок в роли
«послушника»

Во взаимодействии со взрослым ребенку отводится роль ученика, послушника. Ее чаще всего принимает на себя мальчик, будущий творец социальных отношений. Список профессий, о которых он мечтает: астроном, капитан дальнего плавания, боксер, машинист метро, шофер, строитель, начальник станции, – отсылает к престижным сферам реализации в 1950–1970-е или даже к 1930-м годам к начальным фазам индустриализации страны, к фигурам тогдашней литературы и кино. О профессиональных устремлениях девочки на страницах учебника не сказано ничего. Она, проявляя заботу, участие, помощь, ведет себя как взрослая женщина.

Вариативность
социальной роли
мальчика

Социальные роли мальчика варьируются от послушного ученика (10%) до озорного фантазера (10%), от упорного трудяги (10%) до безалаберного лентяя (10%). Его социальный портрет по сравнению с портретами остальных участников социального взаимодействия наиболее детализирован, все бинарные характеристики уравновешены (самостоятельность – инфантильность, ум – глупость, храбрость – трусость, щедрость – жадность, незлопамятность – обидчивость). Это своего рода портрет человека вообще, с указанием разных достоинств и недостатков. Для прочтения образа мальчика важной является та социальная ситуация, в которой обнаруживаются его черты. Пространство проявления положительных и отрицательных черт резко распадается на две части. В публичной сфере (школа, двор) мальчик предстает как трус и хвостун [35], жадина [36], лентяй и помощник [37], разрушитель и строитель [38]. Амбивалентность ребенка подчеркивается в постсоветской учебной литературе, но прямой дидактизм и однозначное деление «плохой – хороший» остается. Рядом с двумя лентяями в рассказе В. Осеевой «Сыновья» – по нормативным канонам детской советской литературы – представлен один образцово-показательный помощник (образ идеального мальчика). На нескольких разрушителей, число которых не имеет значения, так как существительное «мальчики» репрезентирует коллектив воинственно

Осторожность как
признак взрослости

настроенных детей, приходится, соответственно, один строитель (В. Осеева «Строитель»).

Взаимодействие с отцом/матерью делает мальчика трудолюбивым, искренним, внимательным, чувствительным [39]. Один на один со взрослым мальчик выступает в роли ученика. Рассказ Е. Пермяка «Торопливый ножик» [40] – как продолжение назидательной линии развития детской литературы XIX века – строится на диалоге отца с сыном*. Формальные границы жанра соблюдены, но на уровне риторики текст опознается в качестве советского. В одном лексико-семантическом ряду сопряжены терпение и насилие: «Понял Митя, как нужно ножик терпению учить, и тоже стал строгать потихонечку, полегонечку, осторожно. Долго торопливый ножик не хотел слушаться. Торопился: то вкривь, то вкось норовил вильнуть, да не вышло. Заставил его Митя терпеливым быть». Сам процесс научения построен на подавлении эмоциональности, торопливости (то есть детскости) и обретении терпения, послушания, осторожности (то есть взрослости).

Роль отца для
сына – воспитание
терпения и
послушания

Однозначно позитивную оценку** терпения, послушания, подавления эмоций, трудолюбия содержат 15% текстов о мальчиках. 11% текстов демонстрируют, как «плохого» мальчика (соответственно – нетерпеливого, своевольного, эмоционального, ленивого) перевоспитывают в «хорошего». В двух произведениях из восемнадцати (те же 11%) присутствуют и положительные, и отрицательные герои. Поведение отца в одном случае из шести хоть и осуждается сыном (сюжетный уровень), но все равно задается как нормативное (уровень социального взаимодействия). В пяти остальных текстах фигура отца служит образцом для всех членов семьи. Мальчику/сыну в силу его детскости иногда дозволено совершать дурные поступки или проявлять негативные эмоции [41]. Отцу заранее отведена роль учителя, отвечающего за одобренное социумом поведение ребенка.

* Которого, как и героя рассказа К. Ушинского «Четыре желания», зовут Митя.

** Так как 95% процентов текстов данного учебника написаны до 80-х годов XX века, то в них (за исключением текстов К. Ушинского, В. Даля, А. Толстого, А. Плещеева, А. Майкова, А. Пушкина, Л. Толстого) конструируется советский образ автора, оценка которого претендует на оценку всего социума.

Двойственность
социальных ролей
девочек

Список социальных ролей девочки включает как положительно, так и отрицательно оцениваемые позиции: послушная дочь (15%), примерная ученица (15%), заботливая домохозяйка (15%), неутомимая работница (15%); растеряша (7%), лентяйка (7%), грубиянка (7%). Позитив реализуется в школе и частично в семье, негатив – преимущественно в семье. На девочку возлагается роль ученицы в семье (60%), школе (20%), в семье и школе одновременно (20%). Функциональное значение подобной конструкции двойственно. Во-первых, так закладывается основа будущей гендерной асимметрии в приватной и публичной сферах. Во-вторых, девочки социализируются к взрослой жизни раньше мальчиков. С проблемой взросления на страницах учебника сталкиваются два мальчика из восемнадцати [42] и пять девочек из четырнадцати [43].

Однолинейность
поведенческой
модели девочки

Советскость в образе девочки обнаруживается в схематичности, однолинейности поведенческих моделей. Девочка либо пребывает в состоянии затянувшейся инфантильности [44], либо в одночасье взрослеет [45] и усваивает черты поведения заботливой матери. Роль девочки-матери всеми членами социального взаимодействия всегда оценивается положительно. Соответственно, роль инфантильного существа вызывает улыбку, усмешку, а порой, и открытое раздражение [46] со стороны отца/матери и старших братьев. Система взаимодействия «старший брат – младшая сестра», встречается в учебнике первого класса один раз в стихотворении Н. Матвеевой «Девочка и пластилин». Там упоминаются старшие братья, которые говорят и действуют одновременно: «Подошли ко мне два брата,/ Подошли и говорят» [47]. Безымянные старшие братья выполняют одну функциональную роль* и в то же время представляют собой обобщенный образ коллектива (голос большинства в системе социального взаимодействия). Они осуждают младшую сестру за несдержанность, неумелость. Их задача – искоренить детскость.

Образы личных
переживаний

В моделируемой системе социального взаимодействия отсутствует развернутый словарь личных переживаний ребенка. Нет способов передачи интимного опыта от ребенка взрослому. Но сделана попытка рассказать ребенку о внутреннем мире человека, намного старше его по возрасту. Сфера глубоких, рефлексивных чувств закреплена за взрослым. Кроме матери, отца, соседа ребенку представлен одинокий мужчина, роль которого вдруг начинает выстраиваться на последних страницах

* О том, каково содержание этой роли, сказано выше.

учебника [48]. Это человек среднего возраста или старик [49]. Он грустит о скоротечности жизни, сожалеет о юности, вспоминает о детстве, тоскует о личной свободе и, не скрывая своих слез, признается в любви. Данная фигура выполняет компенсаторную функцию: она стягивает на себя всю закрытую для ребенка первого класса проблематику смерти, сомнения, уныния, тонких душевных переживаний (признание в любви, слезы восторга и умиления).

Образцы поведения
школьника

Идеальный социум анализируемого учебника преимущественно состоит из взрослых и детей, стремящихся походить на взрослых. При этом образы и образцы поведения школьников заданы визуальными канонами и лексическими средствами, характеризующими более ранние возрастные группы – деиндивидуализированных детей дошкольного или младшего школьного возраста, едва ли не целиком зависимых от непререкаемого авторитета взрослых (отца, матери, соседа, соседки). До взрослого ребенку необходимо дотянуться, дорасти не столько внешне (изменить прическу, надеть туфли на высоком каблуке и т.д.), сколько внутренне, через копирование строго регламентированной модели поведения. Главной ее составляющей является труд. Сюжет большей части произведений разворачивается так, что ребенок-герой и/или ребенок-читатель стоят перед необходимостью этического выбора, все смысловые акценты, однако, уже расставлены взрослыми-героями и/или взрослыми-авторами по принципу «хорошо – плохо».

Отсутствие образа
учителя

В тексте анализируемого учебника не представлено ни одного случая взаимодействия ребенка с учителями/учениками начальной, средней и старшей школы. Исключен из обсуждения (и, следовательно, изъят из конструирования образа ребенка) основной для человека шести–десяти лет вопрос о том, как налаживать взаимоотношения в новом социальном пространстве обобщенных «других» (не родных, не соседей). Соотношение группы и личности, вероятно, настолько больной вопрос в пространстве переосмысливаемого постсоветского педагогического дискурса, что он мог стать в учебнике лишь «фигурой умолчания». Однако советское (замкнутое, иерархичное, тоталитарное, идеологическое) в моделируемой системе взаимодействия присутствует через вытеснение значений личного из конструирования образа ребенка, через традиционалистские нормативы социального взаимодействия в образцах 1930–1950-х и 1970-х–начала 1980-х годов. Способы обесценивания значений личного и наделение

Способы
обесценивания
личного

абсолютной ценностью значений общественного пока еще полностью повторяют советские:

- большое количество безымянных (ребенок, мать, отец, бабушка, дедушка, сосед, соседка, солдат, военный, труженик) и безличных (дети-труженики, «два брата», мальчики, взрослые-труженики) персонажей;
- отсутствие личного имени ребенка в сочетании с указанием социально значимой или общественно осуждаемой деятельности ребенка (лентяй, помощник, жадина, растеряшка, «помощница» [50], строитель);
- неразработанность словаря личных переживаний взволнованного, большого ребенка, а также ребенка, испытывающего страх смерти и всевозможные детские фрустрации;
- конструирование представления о чужом с использованием нормативных установок 1930–1950-х годов.

Ориентация на
авторитарные типы
взаимодействия

Советские формы педагогики (взяты полностью или прошедшие вторичную постсоветскую легитимацию) усваиваются вместе с соответствующими представлениями о человеке послушном, терпеливом, замкнутом, поддерживающем вертикальные иерархические отношения (ребенок – взрослый, ребенок – животное, старший – младший) и ориентирующемся на авторитарный способ взаимодействия.

Предъявление
образовательного
идеала с начальной
школы

Конечно, любой текст конструирует мир реального (возможно-реального). Любой учебник конструирует мир реального и правильного. Любая книга для чтения стремится соединить жизнь, слово, воображение в едином пространстве авторитетного повествования, стать проводником в мир осознанно сконструированных и неосознанно отраженных ценностей, идеологии, культуры. Любой социально сконструированный идеал содержит три указанных элемента: он опирается на жизнь, переоценивает ее в воображении, запечатлевает новый проект в слове и предлагает его публике. В системе современного образования поставлена задача предъявлять образовательный идеал уже в начальной школе. Известного рода «прозрачность» такого предъявления делает возможным исследовать сущностную сторону общественных идеалов, направления их трансформации (возможные усредненные векторы этих направлений) в постсоветском обществе, проследить динамику и структуру современных представлений о детстве и ребенке, увидеть прикладную сторону еще не вполне сформулированной отечественной философии детства и философии образования [51]. Более того – учебная книга по чтению демонстрирует уже и

власть этой философии, еще непроявленной, открыто не вполне сформулированной, с красноречивым молчанием присутствующей в книге и продолжающей воспроизводить официально ушедший со сцены дискурс. Власть книги рассмотренного типа простирается прежде всего из ее распространения – в сумках и пакетах путешествует она из книжных магазинов через родительские руки к детям как представитель школы, официальной культуры и государства, в ранцах и портфелях путешествует она из школ вновь в семью, обросшая заданиями и ученическими «граффити» как своего рода реакцией на ее авторитаризм. Эта власть также опирается «на престиж письменного слова, на искусство подачи материала и, в более позднее время, – на привлекательность иллюстраций и цвета» [52].

Книга для чтения –
книга культурного
горизонта

Книга для чтения – это книга культурного горизонта, как его предлагает детям и их родителям национальная доктрина образования. Через семейный круг учебная книга выплескивается и на более широкие социальные группы в виде дворовых, родственных или иных социумов. Таким образом, лежащая в ее основе философия через *власть учебника* способна становиться неосознаваемым достоянием довольно многочисленных групп населения. Философии «злой соседки», «мальчиша-кибальчиша», «вани жукова», «девочки-отличницы», «всегда здорового ребенка» и другие становятся «достоянием масс» и в постсоветское время. Учебник предстает полем борьбы разных систем ценностей, споров и конфликтов вокруг подготавливаемых учебных книг для начальной и средней школы, споров, которые, начавшись сразу после объявления перестройки и гласности, не утихают до сих пор. Естественно, что они происходят, хотя часто, к сожалению, случаются в совсем противоестественных формах. Сложность такого вида учебника, как учебная книга по чтению для начальной школы (при всей ее кажущейся внешней простоте), ее богатство, разнообразие, скрытая стандартизация и идеологическая преемственность; реальная или потенциальная важность функций данного издания, образующего алгоритм выработки мировоззрения младшего школьника; широкие тиражи и государственные рекомендации – все это делает учебную книгу для чтения в начальной школе ценнейшим документом, в котором отражаются многие основные темы текущих проблем в философии образования и в национальной доктрине современного отечественного образовательного идеала. Наличие многих разных комплектов аналогичных учебных книг свидетельствует об изменениях, происходящих в

образовании, о нестабильности в структуре его содержания и требуемой гибкости, о различных критериях и принципах, которые закладываются в основу таких изданий. Книга для чтения, объединившая в себе привлекательность и нормативность социально сконструированной той или иной версии образовательного идеала, продолжает быть ареной столкновений разных подходов, причина которых не только финансовые противоречия, но в значительной мере важные различия общемировоззренческого и в основе – философского порядка.

1. *Учайкина Н.И.* Идея совершенствования в контексте утопического пространства // *Философия и будущее цивилизации*. Т. 2. М., 2005. С. 492.

2. *Корбут А.М.* Кеннет Джерджен: логика воображаемого // *Джерджен К.Дж.* Социальный конструкционизм: знание и практика. Минск, 2003. С. 5.

3. О философии и культурологии чтения см.: *Де Ман П.* Аллегории чтения. Екатеринбург, 2002.

4. *Линдгрэн А.* Почему детям нужны книги // *Человек читающий. Номо legens. Писатели XX в. о роли книги в жизни человека и общества / Сост. С.И. Бэлза.* Изд. 2-е. М., 1990. С. 469.

5. *Ревич И.* Человечность как философско-антропологическая проблема. Хабаровск, 2001. С. 25.

6. К примеру, в сборнике «Философия образования и мир детства» проблему конструирования образовательного идеала фашисткой Германии рассматривают С.А. Богачев-Прокофьев и А.Я. Кожурин: *Богачев-Прокофьев С.А., Кожурин А.Я.* Тело в политическом и эстетическом горизонтах (оформление телесности в тоталитарном государстве) // *Философия образования и мир детства: Материалы XI Международной конференции «Ребенок в современном мире. Государство и дети»*. СПб., 2004. С. 715–727.

7. *Соловьева Е.* и др. Родная речь. Книга для чтения. – Этот учебник был единственным учебным пособием по чтению в 1930-х–1960-х годах.

8. Комплекты и содержательные линии учебников, рекомендованных (допущенных) Министерством образования Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях на 2004/2005 учебный год // Приложение № 3 к приказу Министерства образования России: <http://www.ed.gov.ru>.

9. См. об этом подробнее: Рекомендации по модернизации образования в начальной школе // Аспекты модернизации российской школы: Научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования. М., 2001. С. 83–113.

10. *Мамедова Д.* Персонажи власти в литературе для детей советского времени // Культура и власть в условиях коммуникационной революции XX века. М., 2002. С. 132–133.

11. *Кудина Г., Новлянская З.* Литературное чтение. М., 2002–2003. В данной работе предпринята попытка выработать культурологический подход к изучению учебной литературы. Он может стать своего рода инструментом при проектировании и экспертизе новых вариантов учебной литературы.

12. *Кудина Г., Новлянская З.* Литературное чтение. 1-й класс. М., 2002. С. 6.

13. Там же. С. 6–8.

14. Там же. С. 80.

15. Там же. С. 83–84.

16. Шотландская народная песенка / Пер. И. Токмаковой // *Кудина Г., Новлянская З.* Литературное чтение. 1-й класс. М., 2002. С. 6.

17. Едем, едем на лошадке / Пер. со шведского И. Токмаковой // Там же. С. 80.

18. *Токмакова И.* Это ничья кошка // Там же. С. 36; Едем, едем на лошадке / Пер. со шведского И. Токмаковой // Там же. С. 80.

19. *Квитко Л.* Лошадка / Пер. с еврейского С. Маршака // Там же. С. 6–8.

20. *Хотомская В.* Сказка про ежика / Пересказ с польского Б. Заходера // Там же. С. 83–84.

21. *Квитко Л.* Лошадка / Пер. с еврейского С. Маршака // Там же. С. 6–8).

22. *Токмакова И.* Это ничья кошка // Там же. С. 36.

23. *Хотомская В.* Сказка про ежика / Пересказ с польского Б. Заходера // Там же. С. 83–84.

24. Шотландская народная песенка / Пер. И. Токмаковой // Там же. С. 6; *Токмакова И.* Это ничья кошка // Там же. С. 36.

25. Снегурочка. Рус. нар. сказка в обработке И. Карнауховой // Там же. С. 72–75.

26. Гуси. Рус. нар. сказка в обработке К. Ушинского // Там же. С. 75–78.

27. *Барто А.* Я выросла // Там же. С. 40.

28. *Матвеева Н.* Девочка и пластилин // Там же. С. 44.
29. См. об этом на другом материале: *Безрогов В.Г.* Религиозная социализация и осуществление права на веру в межпоколенных отношениях: XX век и перспективы // Развитие личности. 2002. №4. С. 115–136.
30. *Квитко Л.* Лошадка / Пер. с еврейского С. Маршака // Там же. С. 6–8; *Александрова З.* Мой Мишка // Там же. С. 11–12; *Драгунский В.* Друг детства // Там же. С. 12–16; *Чарушин Е.* Страшный рассказ // Там же. С. 30–32; *Пермяк Е.* Как Маша стала большой // Там же. С. 40–41; *Пермяк Е.* Торопливый ножик // Там же. С. 42; *Карем М.* Растеряшка / Пер. с французского М. Яснова // Там же. С. 45; *Заходер Б.* Никто // Там же. С. 49–50; *Барто А.* Помощница // Там же. С. 52; *Ушинский К.* Четыре желания // Там же. С. 100.
31. *Драгунский В.* Друг детства // Там же. С. 12–16.
32. *Заходер Б.* Никто // Там же. С. 49.
33. *Кушнер А.* Кто разбил большую вазу? // Там же. С. 50.
34. *Ушинский К.* Четыре желания // Там же. С. 100.
35. *Михалков С.* Прививка // Там же. С. 46.
36. *Маршак С.* Жадина // Там же. С. 41.
37. *Осеева В.* Сыновья // Там же. С. 51.
38. *Осеева В.* Строитель // Там же. С. 43.
39. *Пермяк Е.* Торопливый ножик // Там же. С. 42; *Кушнер А.* Кто разбил большую вазу? // Там же. С. 50; *Ушинский К.* Четыре желания // Там же. С. 100; *Драгунский В.* Друг детства // Там же. С. 12–16.
40. *Пермяк Е.* Торопливый ножик // Там же. С. 42.
41. *Осеева В.* Строитель // Там же. С. 43; *Пермяк Е.* Торопливый ножик // Там же. С. 42; *Орлов В.* Кто кого? // Там же. С. 48.
42. *Драгунский В.* Друг детства // Там же. С. 12–16; *Ушинский К.* Четыре желания // Там же. С. 100.
43. *Маршак С.* Усатый-полосатый // Там же. С. 17–20; *Барто А.* Я выросла // Там же. С. 40; *Пермяк Е.* Как Маша стала большой // Там же. С. 40–41; *Матвеева Н.* Девочка и пластилин // Там же. С. 44; *Гуси.* Рус. нар. сказка в обработке К. Ушинского // Там же. С. 75–78.
44. *Маршак С.* Усатый-полосатый // Там же. С. 17–19; *Барто А.* Я выросла // Там же. С. 40; *Мат-*

веева Н. Девочка и пластилин // Там же. С. 44; Карем М. Растеряшка / Пер. с французского М. Яснова // Там же. С. 45; Барто А. Помощница // Там же. С. 52.

45. Маршак С. Усатый-полосатый // Там же. С. 20; Пермяк Е. Как Маша стала большой // Там же. С. 40–41; Гуси. Рус. нар. сказка в обработке К. Ушинского // Там же. С. 75–78.

46. Карем М. Растеряшка / Пер. с французского М. Яснова // Там же. С. 45.

47. Матвеева Н. Девочка и пластилин // Там же. С. 44.

48. Это целый блок тестов, включенный в раздел «Времена года». См.: Кудина Г., Новлянская З. Литературное чтение. 1-й класс. М., 2002. С. 101–117.

49. Пришвин М. Осеннее утро // Там же. С. 101; Толстой А.К. Осень. Обсыпается весь наш бедный сад // Там же. С. 104; Пришвин М. Лесная поляна // Там же. С. 113–114; Плещеев А. Мой садик // Там же. С. 116–117; Блок А. Летний вечер // Там же. С. 117; Бунин И. Все темней и кудрявей березовый лес зеленеет // Там же. С. 109.

50. Слово взято в кавычки, так как подразумевает прямо противоположный смысл. Барто А. Помощница // Там же. С. 52.

51. См.: Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004.

52. Шоппен А. К истории французской школьной книги: попытка многоаспектного подхода // Проблемы школьного учебника. Сб. ст. Вып. 19. История школьных учебных книг / Сост. В.В. Рокитянский. М., 1990. С. 399.

