

*на правах рукописи*

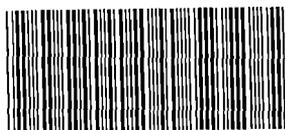
МАКАРЕВИЧ Галина Викторовна

**ОБРАЗЫ ДЕТСТВА  
В РОССИЙСКИХ УЧЕБНИКАХ ПО ЧТЕНИЮ  
(1991-2006)**

Специальность 24.00.01 – «Теория и история культуры»

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата культурологии

24 ОКТ 2013



005535713

Москва 2013

Работа выполнена на кафедре истории и теории культуры федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный гуманитарный университет»

**Научный руководитель:** доктор педагогических наук, доцент  
**БЕЗРОГОВ ВИТАЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ**

**Официальные оппоненты:** доктор исторических наук  
**КОШЕЛОВА ОЛЬГА ЕВГЕНЬЕВНА,**  
ведущий научный сотрудник  
Института всеобщей истории РАН

кандидат культурологии  
**НАДЕЖДИНА ЕВГЕНИЯ ВЛАДИМИРОВНА,**  
доцент кафедры экономической социологии  
Национального исследовательского университета  
«Высшая школа экономики»

**Ведущая организация:** Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
**«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Защита состоится «18» ноября 2013 года в 16 часов на заседании диссертационного совета Д.212.198.06 при Российском государственном гуманитарном университете по адресу: 125993, Москва, ГСП-3, Миусская площадь, д. 6.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Российского государственного гуманитарного университета.

Автореферат разослан «14» октября 2013 года.

Ученый секретарь диссертационного совета  
кандидат культурологии

  
С.А. Еремеева

## I. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность темы исследования.** Переход от советского типа воспроизводства культуры к постсоветскому ставит систему образования в центр интересов культурологии. Проблема формулирования и утверждения новых культурных норм выходит на первый план именно в начальном школьном образовании, поскольку оно в большей степени зависит от общей культурной ситуации, а не от логики того или иного научного знания, воплощаемого в школьном предмете.

Учебные книги по чтению играют в этом процессе особую роль. Осваивая речевые конструкции и визуальные эталоны из них, ученики 1-4 классов воспринимают и запоминают нормы культурной грамотности. Изучение механизма инкультурации подрастающих поколений на этапе начального школьного обучения, однако, почти не попадает в круг культурологической исследовательской проблематики. А комплексный культурологический анализ образов детства в учебной литературе для начальной школы никогда ранее не производился, и у нашей науки нет ни традиций, ни инструментария для подобного рода аналитических процедур.

В диссертации процесс создания постсоветских культурных норм рассматривается на примере конструирования образов детства в учебниках по чтению 1991-2006 годов. В данной работе под *образом детства* понимается социальный конструкт, который отражает, как через тексты и иллюстрации предъявляются читателю рекомендуемые культурой образцы поведения и личностных качеств ребенка.

Изучение «стереотипизированных образцов» (И.С.Кон) ребенка и детства, усваиваемых младшими школьниками в процессе обучения культурной грамоте, помогает раскрыть механизм социального конструирования реальности и обозначить его нормативную природу, расширить представления об особенностях постсоветской культуры в целом и о роли школьного учебника в ней.

Стандартизованность помещенных в учебник текстов и разнообразие иллюстраций к ним создают столь подвижное поле культурно-семантических значений, что требуется разработка особого многоступенчатого анализа, учитывающего взаимосвязь/антагонизм культурных норм в их текстовом и визуальном воплощении.

Принципиальная обращенность книги по чтению к ребенку как «маленькому члену общества», ее установка на формирование образа «культурного человека» обусловили проблематику данной работы и ее тему: «Образы детства в российских учебниках по чтению (1991-2006)».

**Объектом исследования** являются учебные тексты и иллюстрации 1991-2006 годов.

**Предметом исследования** выступают образы детства, сконструированные в учебниках по чтению для 1-4 классов.

**Цель исследования** – выявить, как конструируются текстуальные и визуальные образы детства/ребенка в постсоветской книге по чтению, какие культурные нормы они транслируют.

Исходя из цели, объекта и предмета исследования, в диссертации были поставлены и решались следующие **задачи**:

1. Описать зарубежные и отечественные методологические подходы, помогающие изучать учебник по чтению в роли транслятора культурных норм; разработать методику анализа учебных текстов/иллюстраций, позволяющую эксплицировать стратегии поведения детей-героев и реконструировать образы детства конкретной исторической эпохи.

2. Выявить спектр культурных норм, представленных в текстах с детьми и на иллюстрациях с детьми; проанализировать формы рекомендованных или не рекомендованных учебником социальных взаимодействий.

3. Охарактеризовать зоны наибольшей проблематизации в конструировании образов детства, связанные со столкновением и взаимодействием культурных норм разных исторических эпох – позднесоветской и постсоветской.

**Хронологические рамки исследования.** Нижняя и верхняя границы исследования строго очерчивают период в пятнадцать лет с 1991 по 2006 год. Основаниями для выбора этих границ стали следующие особенности анализируемых источников. Во-первых, было выявлено, что позднесоветский учебник по чтению был ориентирован на конструирование образа идеального советского детства и что в середине и конце 1980х эта жесткая образовательно-политическая установка была несколько модифицирована, но все еще продолжала реализовываться. Во-вторых, было отмечено, что именно в 1991 году произошел резкий перелом в системе представлений о том, какое детство и с помощью каких средств нужно представлять в учебниках по чтению. Внедрение в литературно-дидактический канон текстов из внеклассного чтения (зарубежная классика, актуальная словесность), а также активное обращение к авторам русского зарубежья привело к появлению на страницах учебников по чтению разных образов детства, весьма далеких от привычных в 1980е годы плакатных изображений трудолюбивых пионеров и отличников. В-третьих, было зафиксировано, что процессы «брожения» в системе семиотических значений о детстве и в поисках «нового» литературно-образовательного материала активно шли в течение

пятнадцати лет, и к 2006 году было завершено создание полных комплектов (с первого по четвертый класс) учебных пособий «нового поколения» (термин министерских документов). В-четвертых, было установлено, что модификация данных пособий с 2007 года по настоящее время сосредоточена на совершенствовании педагогических технологий, применяемых к устоявшемуся корпусу текстов и иллюстраций. В учебниках конца 2000х – начала 2010х гг. не прослеживается сколько-нибудь значительная трансформация представленных в них образов детства.

**Источниковая база исследования.** Все проанализированные в ходе настоящего исследования источники (свыше 400 учебных книг и ряд других материалов) поделены на **три группы**: основную, дополнительную и вспомогательную.

К **основной** относятся те учебники по чтению для 1-4 классов общеобразовательных русскоязычных школ, получившие гриф «допущено» или «рекомендовано» от Министерства образования Российской Федерации, которые изучены наиболее детально и целостно. Анализ этих источников позволил системно представить эволюцию образов детства 1991-2006 годов: комплект, подготовленный под руководством М.В.Головановой – 72 учебника; Л.Ф.Климановой – 25 учебников; Г.Н.Кудиной и З.Н.Новлянской – 34 учебника. Выбор этих трех учебно-методических комплектов, сделанный в результате пилотного изучения всех учебных комплектов данного исторического периода, напрямую связан с характеристиками предмета данного исследования. Образы детства представлены в пособиях Г.Н.Кудиной и З.Н.Новлянской столь скудно, что дают право говорить о своего рода нулевой степени письма в образовательной культуре 2000х гг. В пособиях «Родная речь» под авторством Л.Ф.Климановой, напротив, зафиксировано наибольшее, по сравнению со всеми остальными учебниками, количество текстового материала, где встречаются образы детства. Учебники М.В.Головановой занимают среднюю позицию (данные по частотности текстов/иллюстраций из учебников разных авторов-составителей приведены в «Приложении 1»). Указанные три комплекта учебников выступают в итоге наиболее репрезентативными примерами различных подходов к образу детства, предлагаемых постсоветской культурой.

Остальные русскоязычные книги по чтению 1991-2006 гг. составили **дополнительную** группу источников, выявляющую контекст функционирования основных источников. К данной группе относятся 205 книг по чтению для 1-4 классов общеобразовательных школ, возникшие в разные годы в пределах рассматриваемого периода и также получившие гриф «допущено/рекомендовано» Министерства образования Российской Федерации (учебники Р.Н.Бунеева и Е.В.Бунеевой; О.В.Джежелей; Г.М.Грехнёвой и К.Е.Кореповой; Л.Е.Журовой

и Л.А.Ефросининой; Э.Э.Кац; О.В.Кубасовой; В.А.Лазаревой; Е.И.Матвеевой; З.И.Романовской; В.Ю.Свиридовой и Н.А.Чураковой; Л.Е.Стрельцовой и Н.Д.Тамарченко).

**Вспомогательную группу** источников составляют отечественные (других лет издания) и зарубежные учебники по обучению грамоте (как книги по чтению, так и пособия по родному языку), разного рода методические пособия, официальные документы (в т.ч. стандарты начального общего образования), статьи в периодике, высказывания в СМИ об учебниках, и т.д.

**Степень научной разработки проблемы.** В зарубежной историографии социальные антропологи, историки, социологи с конца 1970х гг. активно изучают учебную литературу с точки зрения ее функций в культуре, исследуют ее в качестве транслятора культурных ценностей и образцов (E.Alwall, L.Bai, P.Crain, S.Ehlers, B.Helbling, R.A.Houston, C.Kämmer, V.Kalmus, H.Korte, J.A.LaSpina, C.-A.Parmegiani, W.Rothemund, E.Schwartz, I.Tomkowiak, I.Willke и мн.др.). Создание школьного учебника рассматривается ими как исключительно важная культурная практика, связанная с самосознанием социума и с моделированием культурной идентичности. Данный подход к анализу книг по чтению стал базовым и позволил выявить в отечественных источниках культурные нормы закрытого (изолированность, моноцентризм) и открытого (кооперация, полицентризм) обществ.

В западной историографии также есть и исследования российских учебников, проведенные американскими, английскими, немецкими и чешскими историками и филологами (T.Arnold, F.A.O'Dell, C.Kelly, R.Maier, U.Notarp, N.Peterson, W.Sroka). Некоторые из них специально посвящены анализу книг для чтения XX века: механизм репрезентации общественных и личных ценностей, предлагаемым способам социализации через литературу, и др. вопросам. Эти исследования помогли определить круг тем, связанных с конструированием образов детства: социально одобренные эмоции и поведенческие стратегии детей; фигуры и авторитеты, помогающие или мешающие детям выстраивать личную и социальную коммуникацию; типы социальных пространств, в которых представлены дети (семья, школа, улица) и т.д.

В отечественной гуманитаристике изучение учебников для начальной школы замыкается, в основном, вокруг дидактических (В.Г.Бейлинсон, В.П.Беспалько, Д.Д.Зуев, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, А.В.Хуторской, Н.М.Шахмаев и др.), книговедческих (Е.Б.Адамов, А.Д.Гончаров, В.И.Рывчин), реже – психологических (М.В.Осорина) и искусствоведческих (В.А.Андреева) проблем, в итоге почти не выходя на исследование учебника как продукта культуры, моделирующего свое понимание ребенка, как места

встречи педагогической теории, культурных стереотипов, норм и ожиданий. Лишь в последние шесть-семь лет учебный текст, и в частности – учебники для начальной школы, стали предметом активной исследовательской рефлексии с точки зрения исторических, социологических, филологических дисциплин (И.А.Антипова, О.П.Илюха, М.В.Лескинен, Е.П.Макарова, Л.А.Окольская, А.А.Сенькина, А.А.Сальникова, и др.). Однако в отечественных исследованиях учебников преобладает изучение учебных книг для средней школы и для высшего образования (О.А.Воронина, Г.И.Зверева, Н.Ю.Зверева, С.В.Суматохин, В.И.Уколова, и др.).

Наиболее существенный вклад в становление отечественной «культурологии учебника», т.е. в культурологический подход к изучению учебной литературы, был внесен Г.И.Зверевой, Д.Н.Мамедовой, М.В.Осориной, С.С.Шведовым. Темы и идеи, разработанные этими авторами, послужили отправной точкой для создания критериальной матрицы данного исследования и позволили выделить три значимых направления анализа: репертуар характеров детей в текстах и на иллюстрациях; культурные нормы, транслируемые через образы детства; визуальный канон представления образа ребенка.

Диссертационное исследование также опирается на общие культурологические работы, посвященные советскому и постсоветскому времени. В них проанализирован культурный багаж, понятийный инструментарий и образный словарь, который присутствовал в «горизонте мышления» создателей школьных учебников (М.Р.Балина, Е.А.Добренко, Б.В.Дубин, Н.Н. Козлова, И.В.Кондаков, Т.А.Круглова, И.В.Нарский, А.П.Романенко, М.Рютерс, С.А.Ушакин, О.В.Хархордин, и др.).

Немаловажное значение для данного диссертационного исследования имели появившиеся в последнее время труды по истории и культуре российского детства (К.Келли, И.В.Кондаков, А.А. Сальникова, Т.М.Смирнова, и др.). Они показывают, как в советской и постсоветской культурной политике были разработаны и поддерживаются образы детства, используемые в качестве идеологической базы различных литературных, культурных, социальных проектов.

**Теоретико-методологическая основа.** Теоретической базой для исследования стали работы западных и российских культурологов, антропологов, филологов и психологов, посвященные изучению образования как канала трансляции культурных ценностей и норм, как средства социализации человека в культуре, а также изучению учебной книги как особого вида культурного продукта, в том числе – культурной семантике ее текстов и иллюстраций. Большую пользу оказала теория «скрытого учебного плана», содержащегося в учебных изданиях.

Школьный учебник предъявляет ребенку таких героев, с которыми он себя если не отождествляет, то идентифицирует. Механизм идентификации обуславливает социализирующий эффект. В связи с этим данная работа опирается на теории соотношения личности и культуры, на теории идентификации и социализации в культуре, особенно в аспекте формирования способов достижения индивидом т.н. культурной грамотности. Речь идет о достижении некоторой общности понимания природной, социальной, культурной среды: ребенку вручается код, помогающий расшифровать явления окружающей его реальности. Данный код содержит важные для культуры идеи и смыслы, ради внедрения которых создается учебник как «система фиктивных посланий», похожих на правду и претендующих на настоящее знание. Невключенное в учебник теряет легитимность. Таким образом в учебнике «узаконивается» не только текущая реальность, но и определенные версии прошлого и будущего. Последнее нередко изображается как настоящее, уже существующее. В этом смысле учебник можно рассматривать как проект настоящего, акцентирующий в нем желательное и прячущий все, что не соответствует идеалу.

Важное методологическое значение для данного диссертационного исследования имели появившиеся в последнее время труды по истории и культуре российского детства и по истории советской и постсоветской культуры в целом. Общие культурологические работы, посвященные советскому и постсоветскому времени, предоставили необходимые историко-культурные контексты формирования менталитета создателей рассматриваемых учебных книг, воплощаемых ими культурно-дидактических традиций.

В данной работе применены **три группы методов** – методы работы с текстом, методы работы с изобразительным материалом, методы исследования соотношения текстов и изображений.

*Тематический анализ корпуса текстов* помог выявить, как, попадая в школьный учебник, любой (фольклорный, художественный, публицистический) текст становится рекомендательной нормой: языковой (С.С.Шведов, О.П.Илюха), литературной (Д.Н.Мамедова), культурной (Г.И.Зверева, К.Келли), педагогической (М.В.Осорина), идеологической (А.Луке), а также нормой канона школьного чтения (Н.Корте). *Генетический анализ корпуса текстов* позволил проследить историю вариантов учебных пособий разных десятилетий (1980-е, 1990-е, 2000-е). Методология изучения литературного чтения в школе – это *изучение литературного канона*, становящегося в школьной культуре каноном литературно-дидактическим. Его исследование в отечественной науке только началось в 2000-е годы (С.Е.Горшкова, М.В.Лоскутова, Е.Р.Пономарев). В нашей работе фиксация изменений в каноне детского чтения позволила детально проследить эволюцию образов

детства в учебных книгах 1991-2006 годов и проанализировать в предлагаемых корпусах текстов тенденции консервации и модернизации советских культурных норм.

*Семантико-тематический анализ иллюстраций* опирался на исследовательские методы, помогающие зафиксировать и проанализировать когнитивные составляющие визуальных образов в книге по чтению (Р.Барт, В.А.Андреева, М.В.Осорина, J.A.LaSpina, W.Sroka; etc.). К когнитивным составляющим мы отнесли объекты изображения, их масштабы, соотношенность друг с другом и иерархию. Реконструкция содержания визуальных посланий осуществлялась по семи темам: социальные роли детей; социально значимые эмоции и поведенческие стратегии детей; социальные навыки детей; социальная коммуникация детей; рамки детского социального престижа; материальная культура детства; типы социальных пространств, в которых представлены дети. Подобная систематизация эмпирических данных дала возможность развернуто описать и детально сравнить различные пласты визуальных образов детства, пропагандируемых школьной учебной книгой в 1990-е и 2000-е годы.

*Количественный тематический анализ корпуса текстов и иллюстраций* помог сравнить характеристики текстуальных и визуальных образов детства, зафиксировать отход от текстоцентричной парадигмы в конструировании мира детства в учебниках 2000х годов. *Сопоставительный семиотический анализ текстов и иллюстраций*, примененный в работах Р.Бонзака (R.Bohnsack), Р.Кека (R.Keck), Ф.Пёггелера (F.Pöggeler), В.Сроки (W.Sroka), Е.С.Штейнера, оказался важен в выработке критериев интерпретации взаимодействия слова и изображения в учебниках. Он позволил проследить, как осуществляется перекодировка советских культурных норм на постсоветские, как иллюстрации поддерживают или, напротив, девальвируют ценностные установки из учебных текстов.

**Научная новизна исследования.** Настоящая работа является первой попыткой комплексного подхода к проблеме культурологического анализа образов детства в учебнике по чтению. Выработанный в ее ходе инструментарий может стать основанием для скрупулезного исследования лексических и визуальных составляющих школьного учебника как продукта и инструмента культуры, а также поможет создать аналитический словарь для такого, еще мало представленного в отечественной гуманитарной науке направления как культурология школьного учебника.

Применение к массиву источников подходов и методов, взятых из различных гуманитарных дисциплин и синтезированных в культурологическом анализе, позволило рассмотреть учебную книгу с точки зрения социального конструирования реальности и

главное – с точки зрения эволюции образов детства в учебной литературе 1991-2006 годов, времени активного поиска обновленных политических и педагогических идеалов.

Для изучения столь полисемантического источника – учебника по чтению для 1-4 классов – была впервые разработана многоступенчатая методика анализа его текстового и визуального ряда. Данная методика позволила вычленить особенности трех базовых образов детства, которые удалось реконструировать в учебниках, с одной стороны, ориентированных на «все хорошее советское» или на «все хорошее досоветское», и с другой – пытающихся выработать словарь постсоветских культурных норм.

Отдельным направлением исследования стал визуальный канон представленного на иллюстрациях героя-ребенка. Работа с ним помогла выявить особенности школьного учебника 1990-2000х годов и зафиксировать факт рождения НОВОЙ книги по чтению, больше ориентированной не на слово (как на то указывает ее жанр), а на иллюстрацию.

**Теоретическая значимость работы.** В работе исследован текстовый и визуальный ряд учебника по чтению как транслятора и конструктора культурных норм и образов, функционирующего во время перехода от советской к постсоветской педагогической парадигме. Выработанный в ее ходе *культурологический анализ образов детства* позволяет устанавливать характер взаимосвязей между содержанием учебных текстов и его иллюстративным оформлением. Амплитуда смыслового зазора между текстом и иллюстрацией представлена важным аналитическим фактором. Она позволяет выявить, как формулируются и закрепляются культурные нормы закрытого или открытого общества. Такое рассмотрение школьного учебника в качестве конструктора образов детства, не только продукта, но и инструмента формирования и механизма трансляции культуры конкретной эпохи, расширяет спектр культурологических исследований по проблемам образования.

В результате работы над диссертацией удалось выявить наличие *трех направлений*, каждое из которых доминировало определенное время внутри изучаемого периода. Учебники по чтению 1990х гг. были преимущественно ориентированы на воспроизводство культурных норм досоветского периода (этнокультурность, традиционные ценности, патриархальность). Учебники конца 1990х – начала 2000х гг. стремились сохранить культурные нормы советского общества (авторитарность, закрытость, воинственность). В учебниках середины 2000х годов проходило формирование постсоветских культурных норм (открытость, креативность, профессионализм). В современном учебном книгоиздании мы видим наличие активного наследия всех трех периодов. Комплексное изучение актуального учебника может быть построено с учетом их особенностей и характеристик.

В процессе реализации диссертационного проекта была разработана и апробирована методика качественной гуманитарной экспертизы учебников для начального образования, предложен инструментарий (матрицы анализа текстов и иллюстраций) для такой экспертизы, показаны возможности его применения. Распространение данной методики позволит учитывать культурологический фактор в оценке содержания и дизайна учебной литературы как для начального, так и для среднего/высшего образования.

**Практическая значимость исследования.** Анализ образов детства в книгах по чтению 1991-2006 годов помогает раскрыть механизмы внедрения постсоветских культурных норм и – в перспективе – создать методiku культурологического экспертирования современной учебной литературы в целом.

Для гуманитарных среднеспециальных и высших учебных заведений на базе данного научного исследования можно разработать учебные и научно-популярные курсы (гендерные стереотипы в педагогическом дискурсе, визуальная антропология школьного учебника, проблемы учебного текста в масс-медийной культуре и т.п.), которые позволят культурологам, историкам, филологам, а также учителям, методистам и завучам начальной школы отрефлексировать актуальный учебный материал с позиций новейших гуманитарных технологий, отвечающих потребностям современной культуры, запросам ее носителей, создателей и трансляторов.

Автор **выносит на защиту** следующие научные положения:

1. Учебник по чтению может быть рассмотрен как ценностно-информативная модель мира, а сконструированный в нем образ детства – как важный показатель исторической эволюции культурных образцов. Для интерпретации образов детства, представленных в текстах и на иллюстрациях, создана и проверена специальная исследовательская матрица. Изучение учебников с ее помощью показывает, что в текстах и иллюстрациях 1991-2006 гг. сосуществуют образы детства, в которых зафиксированы три разнонаправленные стратегии поведения детей, соотносенные с советской, досоветской и постсоветской культурой.

2. Два варианта образов детства в учебниках 1990х – середины 2000х годов преимущественно опираются на видоизмененные прежние, советские или досоветские, формы социального взаимодействия и нацелены на модель культуры закрытого общества (иерархичность, авторитетность, моноцентризм). Третий вариант образа детства в учебниках 2000х годов воспроизводит формы социального взаимодействия глобального мира и опирается на ценности открытого общества (диалогичность, компетентность, полицентризм).

3. Визуальный канон является сферой наибольшей проблематизации в конструировании образов детства 1991-2006 годов. Он трансформирует заложенные в позднесоветских текстах представления о границах нормативного и ненормативного. В учебнике по чтению 2000х годов возникает типичный разрыв: *альтернативные текстам иллюстрации*. Первые отсылают к культуре закрытого общества, вторые – легитимируют образ детства, в котором ребенок становится носителем культуры открытого общества.

**Апробация диссертационной работы.** Концепция, промежуточные и итоговые результаты работы обсуждены на 22 отечественных и зарубежных научных форумах (Россия, Германия, Литва, США). Основные положения диссертации изложены в 71 публикации автора, включая 11 статей – в изданиях, входящих в перечень ВАК. Список наиболее важных публикаций приведен в автореферате. Текст диссертации обсужден и одобрен на заседании кафедры истории и теории культуры отделения социокультурных исследований РГГУ.

**Структура работы.** Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы (736 названий, в том числе 94 на иностранных языках), а также трех приложений: в первом представлена аналитическая таблица с показателями частотности текстов/иллюстраций с детьми по отношению к общему количеству текстов/иллюстраций в учебниках основной и дополнительной групп источников (1982-2007); во втором – обложки школьных учебников по чтению (1982-2007); в третьем – иллюстрации на тему «Образ Ваньки Жукова в учебниках по чтению 1950х-2000х годов» как пример эволюции визуального тематического ряда.

## II. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** обоснованы актуальность и новизна темы диссертации, изложены цель и задачи исследования, сформулированы основные положения, выносимые на защиту, показаны теоретическая и практическая значимость работы.

Первая глава **«Культурологический подход к изучению школьного учебника»** посвящена анализу различных методологических подходов, позволяющих исследовать учебную книгу в роли транслятора культурных норм. Она содержит методику выявления, классификации и анализа представленных в учебнике образов детства.

В **первом параграфе «Учебник по чтению как предмет исследования»** рассмотрены отечественные и зарубежные подходы к изучению школьного учебника как продукта культуры и транслятора языковых, литературных, культурных, педагогических норм; сформулировано ключевое понятие – «образы детства», объяснены особенности его использования в культурологии.

Показано, что в зарубежной науке, начиная с конца XIX века, накоплен значительный опыт исследования школьных учебников в целом и начальных книг по чтению в частности. Сферы анализа затрагивают разные стороны производства и потребления учебной книги: от истории ее создания до обнаружения в ней «скрытого учебного плана». Особое место занимают исследования, посвященные литературно-дидактическому канону, его границам и роли в формировании различных культурных норм. Некоторая часть данных работ посвящена скрупулезной реконструкции представленных в учебнике образов, включая образ родины, образ прошлого, образ учителя, и т.д.

Проанализированы отечественные подходы к анализу школьного учебника, которые развиваются в рамках исторических, филологических, социологических, педагогических дисциплин. Выявлено, что их главным предметом, по преимуществу, выступают идеологические конструкты, социально-политические мифологии, проблемы гендерного воспитания, логика и дидактика учебного процесса. Вопросы, связанные с историко-культурной антропологией детства, с ее присутствием в нормативно заданном издании, помогающем сохранять и транслировать культурные нормы, не затрагиваются вовсе.

Продемонстрировано, что изучение школьного учебника может опираться на два дополняющих друг друга исследовательских подхода. Первый рассматривает учебник как источник для реконструкции социальных, исторических, культурных процессов, не имеющих к нему прямого отношения, но зафиксированных в нем (например, изучение развития гендерных стереотипов и их репрезентации, отражение в учебниках тех или иных социальных норм и ценностей). Второй – анализирует учебник как целое. В этом случае исследователи изучают историю понятия «учебник», историю принципов формирования его структуры и отбора содержания. Особенностью анализа образов детства в учебнике по чтению является применение обоих подходов. Исследователю необходимо одновременно видеть пласт культурных значений, вписанных в текст/иллюстрацию извне (героика трудовых буден, идеал христианского милосердия и т.п.), и осознавать роль и место каждого текста/иллюстрации в системе всего учебного материала. Так, тексты о великом подвиге героев-воинов (в том числе детей) будучи поставлены рядом с другими произведениями героической тематики могут быть прочитаны в патриотическом ключе, а рядом с текстами комическими – приобретают оттенок шутки и даже сарказма.

В конструируемые учебником образы личности и социума всегда включен некий дидактический посыл: культура входит в них и через прямые педагогические установки («Худой мир лучше доброй ссоры» и т.п.), и с помощью особой системы неявного знания.

Если крестьянский ребенок изображается на учебных иллюстрациях работающим и активным, а дворянский – мечтательным и пассивным, то регистрация этих данных помогает не только отразить культурные нормы досоветского общества, но и рисует образ желательного или нежелательного для читателя/зрителя образа детства. Учебник по чтению как социально значимый культурный продукт позволяет маленькому школьнику «читать тексты, читать культуру» и как бы примерять на себя одежды разных исторических эпох.

**Во втором параграфе** «Методы анализа образов детства в книге по чтению» представлены группы методов, позволяющие целостно реконструировать имеющиеся в учебниках по чтению образы детства и определить, какие культурные нормы они транслируют. Выявлены ключевые трудности анализа современных учебников по чтению: высокая роль визуальных образов; наличие большого смыслового зазора между текстом и иллюстрациями к нему; появление особого пласта рисованных героев, мест, событий, никак не связанных с сюжетом чтения. Особо отмечено, что концепция учебника как способа передачи культурных норм начала разрабатываться в отечественной культурологии на материале советских азбук и букварей еще в 1990е годы (С.С.Шведов), но не была достаточно развита и поддержана.

Наиболее подробно рассмотрены три группы методов, позволяющих осуществить культурологический анализ заявленных источников: *методы работы с текстом* дают возможность выявить, как именно, попадая в учебник, текст становится рекомендательной нормой (языковой, литературной, культурной, педагогической, идеологической, литературно-дидактической); *методы работы с иллюстрацией* помогают реконструировать явные и неявные концепции детства, пропагандируемые учебной книгой; *методы исследования соотношения текстов и иллюстраций* позволяют зафиксировать неоднозначность и множественность смысловых значений, возникающих при отходе от текстоцентричной парадигмы, при коллажной компоновке книжной страницы и утверждении лидирующей роли визуальных образов на ней.

Приведена методика сбора эмпирических данных. В число анализируемых единиц были отобраны тексты/иллюстрации, в/на которых присутствуют дети в возрасте от 4 до 12 лет, то есть сами адресаты учебных книг и те, кто немного моложе и кто немного старше их. На возрастные границы могут указывать: прямые упоминания в тексте, типа «И было ему пять лет»; сюжетные особенности произведения (например, дети выполняют домашнее задание уровня начальной школы); антропологические характеристики ребенка на иллюстрации (рост, одежда, вещи, занятия, манера поведения).

Показано, что для текстовых и визуальных аналитических единиц можно создать единую исследовательскую матрицу, что для обозначения ролевых позиций девочек и мальчиков, предлагаемых в текстах и на иллюстрациях учебника, можно использовать одинаковый по смыслу словарь. Раскрыто два способа работы над созданием общей базы данных «Детские образы в учебниках по начальному чтению». В первом случае текст и иллюстрация могут быть прочитаны единообразно (слово «ученик» в тексте и сидящий за партой мальчик на иллюстрации). Во втором варианте, напротив, текст и иллюстрация задают разные смысловые значения: трус из текста может быть представлен храбрецом на картинке, а мечтательный лентяй – усердным трудягой. Такие примеры служат основой для ответов на вопросы: кого изображает художник (труса или храбреца), кого создатели учебной книги наделяют собственной визуальной судьбой.

В параграфе приведен развернутый список из 102 критериальных единиц, позволяющих отслеживать характерологические и поведенческие особенности детей-героев. Он состоит из трех смысловых блоков: эксплицируемые ребенку качества характера и поведенческие стратегии детей (ведущий блок); демонстрируемые эмоциональные реакции, распознаваемые читателем/зрителем; репрезентируемые формулы привязанности. Все три блока, будучи основой исследовательской матрицы, примененной в данной работе, раскрывают направления социализации, отвечающие за формирование культурных норм: идентификация человека социумом («Кто он?»), контроль над эмоциональным фоном человека («Какой он?»), пути встраивания индивида в малые сообщества («С кем он?»).

Вторая глава **«Консервация советского в конструировании образов детства»** посвящена тем особенностям конструирования образа детства/ребенка, которые в постсоветском мире продолжают быть ориентированными на советские культурные нормы; диалогу по поводу их сохранения в педагогической практике 1990х – начала 2000х годов, послужившему основой для создания учебников по чтению, составители которых исходят из тезиса консервации «лучших черт ушедшей эпохи». Анализируется группа источников, в которых выявлена доминанта культурных норм советского периода (учебники Г.Н.Кудиной, З.Н.Новлянской, Л.Е.Журовой, Л.А.Ефросининой, В.А.Лазаревой, Э.Э.Кац).

В первом параграфе «Доминанта социального в структуре детских образов» зафиксировано, что «просоветский» вариант учебника 1990х – начала 2000х годов предлагает в качестве базовых такие образы детства, в которых преобладают значения закрытости, ущербности детства как возраста, жесткой ограниченности самостоятельного выбора в этот период жизни. Главной составляющей всех одобряемых моделей поведения, предлагаемых в учебнике ребенку, является труд. Взаимодействие ребенка и взрослого имеет подчеркнуто дидактическую окраску и строго регламентировано по принципу «хорошо – плохо», без

каких-либо градаций в системе культурных ценностей. В означенном типе источников реконструируется образ ребенка, отсылающий к «культуре шестидесятничества» с ее представлениями о значимости идеи «социализма с человеческим лицом».

Особое внимание уделено тому, как в структуре детских образов монтируется установка на внутреннюю изолированность и внешнюю воинственность. Использование военной лексики 1940х годов; педалирование жесткой границы между детским и взрослым, своим и чужим; наличие большого количества эмоционально черствых взрослых-героев (в том числе, матерей и отцов); отсутствие личного имени у большинства детей-героев и т.д. – таков перечень лексико-семантических средств в учебниках, ориентированных на консервацию и воспроизводство «позитивной части» советского наследия.

Сделан вывод о том, что учебники подобного типа не выходят за пределы культуры закрытого общества, воспроизводя ее базовые аксиомы и ценности даже при утрате/смене внешней идеологии.

**Во втором параграфе** «Размыwanie советского визуального канона» проанализированы визуальные средства конструирования образов детства. Отмечена следующая закономерность: визуальный ряд рассматриваемого в главе типа учебной книги в основном ориентирован на изображения упоминаемых в текстах предметов или пейзажей. Редкие изображения детей преимущественно подчеркивают позитивные переживания ребенка (радость от общения с книгой, игрушкой или животным), при этом портрет человека и изображение лица куклы мало отличаются друг от друга. Одежда, прически, мимика и позы воспроизводят визуальный канон конца 1970х – середины 1980х годов. К нему же отсылает изображение идеального ребенка: активного труженика илимышленого отличника, равного взрослому.

Визуальный ряд учебника конца 1990х – начала 2000х годов не содержит «проблематичных лиц». Если активно действующий герой-ребенок испытывает негативные ощущения, он либо вовсе не изображается, либо представлен со спины. Вместо грустного, обиженного, расстроенного ребенка на иллюстрации появляется предмет или животное, являющиеся причиной тяжелого настроения и выполняющие функцию канализации запретных эмоций. В работе делается вывод о том, что девизуализация образа ребенка представляет собой серьезную проблему и связана с обстоятельствами смены визуального ландшафта рубежа веков, смены, которая отмечена, но не принята сознанием составителей и дизайнеров учебника. В анализируемых источниках выстраивается своего рода фильтр, несколько модифицирующий или напрочь элиминирующий советские визуальные образы

ребенка, но совсем не допускающий современные. Учебник, стремящийся к консервации культурных норм ушедших эпох, сужает репертуар детских образов, характеров, стратегий поведения, выбирая из прошлого то, что, по мнению создателей учебной книги, не вызовет явной критики у современной аудитории.

**В третьем параграфе** «Трансформация советских культурных норм» выявлены изменения в репрезентациях нормативного и ненормативного в учебниках конца 1990х – начала 2000х годов по сравнению с учебниками предшествующего десятилетия.

Продемонстрировано, как ненормативное (показ болезненного состояния, хулиганства, отрицательных черт характера), занимавшее в учебнике для первого класса маргинальное пространство, к концу начальной школы находит свои способы репрезентации и в лексико-семантическом, и в визуально-семантическом ряду строгой учебной книги. Визуальный ряд, выполняя в «просоветском» учебнике функцию канализации запретных эмоций и поведенческих стратегий ребенка, тем самым легитимизирует ненормативное: показывает привлекательность хулиганства, положительно «высказывается» об отрицательных чертах характера, выявляет потребность перекодифицировать советские способы репрезентации болезни.

Тема репрезентации болезни одна из самых сложных для просоветского учебника. Значения ущербности, инаковости, одиночества – вмонтированные в данную тематику советской педагогикой – в тексте такого учебника не ослабляются, но еще более усиливаются. С одной стороны, из образа ребенка изъят опыт проживания болезни как личного, физиологического, социального, культурного. С другой стороны, в его образе на первый план по сравнению с конструированием значений болезни выходит модель поведения псевдобольного. Показано, как в учебнике, стремящемся сохранить советские культурные нормы, происходит их разрушение и переозначивание. Противоречивость создаваемого в нем образа детства демонстрирует невозможность полной консервации «лучших черт советского строя».

Третья глава **«Модернизация советского в конструировании образов детства»** посвящена тем особенностям конструирования образа детства/ребенка, которые стали актуальными в педагогическом дискурсе 2000х годов и послужили основой для создания учебника по чтению, ориентированного на постсоветские культурные нормы. Анализируются две группы источников. В одной из них (учебники М.В.Головановой начала 1990х гг., З.И.Романовской 1990х гг., учебники Г.М.Грехнёвой, К.Е.Кореповой, О.В.Джежелей начала 2000х) выявлена доминанта этнокультурного наследия «добольшевистской России»,

строящаяся во многом на образах крестьянского и дворянского детства. В другой группе источников (учебники 1990х – 2000х гг. Л.Ф.Климановой, Р.Н.Бунеева и Е.В.Бунеевой, О.В.Кубасовой, Е.И.Матвеевой, В.Ю.Свиридовой и Н.А.Чураковой, Л.Е.Стрельцовой и Н.Д.Тамарченко) обнаружено появление и утверждение культурных норм глобального мира, интернационализирующего образ ребенка при сохранении его национального своеобразия. Вторая из этих групп рассмотрена наиболее детально, поскольку она в культуре 2000х годов играет ведущую роль.

**В первом параграфе** «Доминанта визуального в книге по чтению» рассмотрены учебники, пропагандирующие культурные нормы глобального мира. Выявлено, что большая их часть нацелена на увлечение маленького читателя не словом, а иллюстрацией; что количество визуальных детей-героев в них, как правило, превышает число детей в текстах.

Все иллюстрации с изображениями детей составляют две группы. К первой группе относятся те портреты детей, которые сделаны к помещенным в учебнике литературным произведениям, а также к публицистическим, научным и фольклорным текстам, и находятся рядом с ними. Можно наверняка утверждать, что встречающиеся на таких иллюстрациях дети, их одежда, предметы и вещи нарисованы художником с опорой на конкретный текст. Во второй группе объединены так называемые «антуражные» и «учебные» изображения. Они могут отсылать читателя/зрителя к каким-то конкретным произведениям, но тексты самих этих произведений в учебник не помещены вовсе или находятся не рядом с представленными на иллюстрациях героями. Соответственно, изображенные на подобных иллюстрациях дети могут быть героями конкретных текстов (и тогда они становятся своего рода рекламными агентами этих текстов) или плодом отвлеченного воображения художников. Конструируемый на этом смысловом уровне визуальный образ детства/ребенка имеет свои, нередко отличные от текстовых персонажей особенности.

Коэффициент участия визуального в конструировании образов детства высок еще и благодаря новому полиграфическому дизайну. В учебнике по чтению середины 2000х годов иллюстрации представлены не в графическом черно-белом или монохромном одноцветном исполнении, как это встречалось в 1990-е годы, и не сделаны в три краски, где контрастность цветов усилена белым фоном и рисунок выглядит «по-детски». Они монтируются на компьютере с многоцветной растяжкой фона по всему кадру, а также предстают в виде фотографий, коллажей и репродукций известных картин непосредственно в теле самого учебника, без вынесения ярких глянцевых картинок в конец книги и без цветных вклеек. Так в учебнике по чтению появляется альтернативный тексту иллюстративный ряд, создающий

*другой образ детства* и апеллирующий к выразительным средствам дошкольной детской книги. Он оказывается обращен к ребенку-читателю именно как к ребенку, а не как к ученику, сыну/дочери, внуку/внучке и т.п. традиционным социальным акторам. Можно сделать вывод о том, что детскость как способ самоценного повседневного существования заявлена ориентирующимся на ценности глобального мира учебником в качестве социально востребованной стратегии.

**Во втором параграфе** «Утверждение индивидуального в структуре детских образов» рассмотрены те особенности конструирования образов детства, которые раскрываются через систему представлений о том, каким должен быть ребенок в обществе сверстников, одноклассников, в кругу семьи и на других значимых социальных площадках, какие поведенческие стратегии ему уместно демонстрировать/скрывать в контакте с себе подобными или с взрослыми.

Выявлено, что в учебник середины 2000х годов попадают тексты и иллюстрации, в/на которых герой-ребенок предстает, во-первых, как «душевное» существо, имеющее в своем арсенале развернутый эмоционально-этический словарь, и, во-вторых, как равностатусный во взаимодействии с взрослыми человек. При этом даже самые неоднозначные ситуации повседневного общения (обман, предательство, расчетливое тунеядство и т.д.) разрешаются с помощью формул и образов, исключающих жесткий диктат взрослого и дающих возможность ребенку высказать свое «Я».

Особое внимание уделено тому, как соотносятся между собой произведения из литературно-дидактических канонов 1990х и 2000х годов: значительное обновление канона 1990х работает на включение в конструирование образов детства постсоветских культурных норм (диалоговое взаимодействие ребенка и взрослого, самостоятельность ребенка в выборе жизненных решений, развернутая детская рефлексия по поводу своего поведения и т.д.). Сделан вывод о том, что смена части литературных и визуальных детей-героев приводит в середине 2000х к утверждению индивидуального в структуре детских образов.

**В третьем параграфе** «Становление постсоветских культурных норм» проанализированы пограничные ситуации межличностного общения детей-героев, позволяющие выявить изменения в репрезентациях нормативного и ненормативного в учебниках 2000х годов по сравнению с пособиями предшествующего десятилетия.

На многочисленных примерах продемонстрирован новый тип гендерной асимметрии в конструировании детских образов. Поведенческие стратегии девочек апеллируют к традиционным феминным стандартам, не имеющим разработанного речевого словаря для

выстраивания активных ролей в театре социального взаимодействия (исключение – оппозиции «трудолюбивая-ленивая»). Лишая девочку социально весомого позитивного слова, современный учебник закрепляет за ее образом ряд ненормативных характеристик (развязная, насмешливая, нахальная, непослушная, нетерпеливая). Постепенно ветшает прежнее представление о девочках как идеальных контролерах социальных связей и формируется противоположно-негативное вместо того, чтобы конструировать современный образ девочки как модератора индивидуального и группового общения.

Пионерская организация, собранная по модели «большой» семьи, создавала пространство социальных контактов, в котором девочка могла отыгрывать материнские роли в рамках малого социального звена (звеньевая, санитарка, староста и т.д.). Разрушение этой детской квазисемейственности в постсоветском мире повлекло за собой обнуление целого спектра социально востребованных значений (послушание, приветливость, стеснение, терпение). Девочка в учебной книге середины 2000х годов более не обязана разыгрывать из себя тихушницу и отличницу. Теперь в арсенале ее актуальных стратегий убеждения и утверждения себя оказываются весьма агрессивные средства, закрепляемые ранее преимущественно за мальчишечьими образами (непослушание, драчливость, нахальность, и т.п.). На суженном поле культурных норм они выглядят несбалансированными, не включенными в позитивную конструкцию современной культуры.

В сфере социальных контактов мальчик репрезентирован как существо более зрелое. Его образ конструируется не только более полно (представлен широкий спектр поведенческих стратегий), но и более гармонично. Нормативное уравновешивает и даже несколько превосходит ненормативное. То есть, как бы ни был мальчик непослушен или нетерпелив, в его образ записаны смыслы, отвечающие за конструирование образцового, правильного, положительного. А значит, мальчик в постсоветском учебнике является в большей степени носителем позитивных культурных норм, их исполнителем и контролером, нежели девочки – реципиенты этих норм, использующие их как в привычной (смирение, послушание, трудолюбие), так и в неженской агрессивной, не мечтательной, манере.

Сделан вывод о том, что поскольку в учебнике по чтению 2000х годов мальчик-герой является носителем культурных норм, их исполнителем и контролером, в образ девочки записываются новые значения (агрессивность, непослушание и т.п.), бытовавшие ранее в детской литературе, но почти не проникавшие в дидактический канон.

**В Заключении** подведены основные итоги диссертационного исследования.

На материалах учебников по чтению первого постсоветского пятидесятилетия была прослежена эволюция образов детства, разработаны методологические основы исследовательской работы по выявлению в учебной литературе различных культурных норм. Учебник по чтению рассмотрен как ценностно-информативная модель мира, конструируемая группой педагогов для предъявления ребенку в качестве своего рода «путеводителя по жизни, обществу и культуре». Понимание учебника как модели мира является фундаментом предложенного культурологического анализа, позволившего выявить конструктивные основания образов детства 1991-2006 годов, а также изучить ряд тем (детскость и взрослость, социальные пространства детства, и др.), которые связаны с раскрытием этих образов.

Методической основой исследования стала критериальная матрица, специально созданная для анализа особенностей того или иного образа (в нашем случае – детского) в учебниках начальной школы. Она позволила исследовать конструирование образов детства не только в текстовом, но и в визуальном ряду учебника по чтению, поскольку помещенные в книгу визуальные образы не менее, а в современных условиях, может быть, даже и более важны для инкультурации и воспитания детей, чем вербальные материалы.

Отечественные книги по чтению 1991-2006 годов были рассмотрены, прежде всего, с точки зрения экзистенциальных проблем постсоветской культуры. Образы детства в них проанализированы в качестве имплицитных и/или эксплицитных моделей, играющих для учащихся и для педагогов роли воспитательных ориентиров в культуре и матриц социализации. Образы детства выступили ключевыми в понимании явного и скрытого воспитательного содержания, заложенного в учебниках по чтению. Эти учебники в меньшей степени исходят из логики науки преподаваемого предмета и в большей – из соображений «воспитания культурного читателя», «воспитания культурной личности». Производство «грамотного (образованного) человека» посредством культуры и для культуры, сконструированные для того инструменты и продуманные механизмы укоренения его идеального образа составили основное проблемное поле данной работы.

В диссертации были проанализированы трансформация, стабилизация, иногда даже стагнация существующего в последнее тридцатилетие литературно-дидактического канона. Отход от идеологически выверенного литературно-дидактического канона конца 1980х годов позволил конструкторам лишь одного из трех типов школьного учебника середины 2000х гг. создать на базе модернизированного корпуса текстов образ детства, в котором нашли место

культурные нормы глобального мира (открытость границ, развитое информационное взаимодействие, высокая роль визуального в создании «Я-образа»).

В ходе работы было изучено свыше 400 общероссийских и некоторых зарубежных пособий по обучению чтению, вычленены идеологические и воспитательные доминанты в них. Реконструированы исторические корни различных постперестроечных моделей детства/ребенка в российских учебниках. Зафиксировано, как образы детства 1990х годов теряют дидактическую прямолинейность советских 1980х, обретают большую свободу в репрезентации на уровне текста, но оказываются представлены в визуальном ряду учебника мало или неоднозначно по отношению к тексту.

Небольшие размеры, малое количество портретируемых детей (учебники Г.Н.Кудиной – З.Н.Новлянской, З.И.Романовской и др.) и/или эскизная манера художника (учебники М.В.Головановой, Г.М.Грехнёвой – К.Е.Кореповой, О.В.Джежелей и др.) свидетельствуют о непроявленности эмоционально-телесного словаря ребенка, характерной и для учебников прошлого периода. В изображениях большего масштаба в учебниках М.В.Головановой, Л.А.Ефросининой, Э.Э.Кац и др. можно вычленить черты идеализированной, ориентированной на быстрое взросление детскости, присущей позднесоветской образовательной парадигме. Однако в начале 2000х годов доминанта иллюстрации над текстом способствовала выработке нового визуального канона, ориентированного на культурные нормы открытого общества (критическое мышление, способность к диалогу) и выстраиваемого по меркам современной культуры (открытость границ, развитая социальная коммуникация).

В учебниках 2000х годов Р.Н.Бунеева – Е.В.Бунеевой, Л.Ф.Климановой, О.В.Кубасовой, Е.И.Матвеевой, В.Ю.Свиридовой – Н.А.Чураковой образ ребенка стал центральным для составителей и дизайнеров пособия. Причем центральным не с прямолинейно-дидактической точки зрения, стремящейся дисциплинировать ребенка и «помочь» ему «избыть детство», сколько с точки зрения самооценности детского периода в жизни человека. Ребенок обретает в таких учебниках не только «вертикаль карьеры», но и «горизонталь вариантов» собственного детства. Эти учебники стремятся расширить спектр репрезентируемых культурных норм. Дети могут выступать на страницах легитимирующего их мир издания далеко не всегда «паиньками», могут не соответствовать взрослым стереотипам восприятия (например, меланхолические мальчики, агрессивные девочки и т.д.), нарушать привычные рамки, быть разными и в своей разности – утверждающимися в полноценной жизни культуры, снявшей с себя железный занавес.

В диссертации показана исключительно важная роль визуального ряда в учебниках начального звена. Наряду со словесным он дает желательное представление об окружающей ребенка действительности, показывает одобряемые нормы поведения и репертуар взаимоотношений между разными социальными, возрастными, родственными группами и статусами. С помощью выстраивания иерархии явлений, процессов, людей, предметов, пространств и т.д. (высокое-низкое, одобряемое-неодобряемое, хорошее-плохое, твое-не твое, и т.п.) задаются идеологическая индоктринация, культурные нормы, ценности и маркируемые типичными практики. Наименьшее число иллюстраций с детьми встречается в учебниках, стремящихся законсервировать советское наследие, поскольку их составители испытывают особые трудности в визуализации постсоветского мира.

Итак, книги по чтению вбирают в себя культурное наследие разных эпох, через «канон цитат» становятся важной частью культуры нашего времени. Авторы одних учебников по чтению стремятся возродить педагогические идеалы и культурные нормы «советского человека» (Г.Н.Кудина, З.Н.Новлянская, Л.Е.Журова, Л.А.Ефросинина, В.А.Лазарева, Э.Э.Кац). Другие преимущественно опираются на этнокультурное, досоветское наследие (М.В.Голованова, О.В.Джежелей, Г.М.Грехнёва, К.Е.Корепова, З.И.Романовская). Третьи, ориентируясь на культурные нормы «открытого мира», стараются создать «кодекс нового человека» и найти способы репрезентации постсоветских ценностей как таковых (Л.Ф.Климанова, Р.Н.Бунеев и Е.В.Бунеева, О.В.Кубасова, Е.И.Матвеева, Л.Е. Стрельцова и Н.Д.Тамарченко, Н.А.Чуракова, В.Ю.Свиридова).

Нам удалось детально проанализировать просоветские и постсоветские тенденции в конструировании образов детства, но книга по чтению еще далеко не исчерпана в качестве культурологического источника. В школьном учебнике как ценностно-информативной модели мира отражаются представления о семье, школе, государстве, искусстве, религии, спорте, армии, истории и других фундаментальных темах любой культуры. Отдельными направлениями исследований могут стать учебные иллюстрации и их соотносимость с детской книжной культурой изучаемого периода; эволюция литературно-дидактического канона в контексте истории художественной словесности; проблемы формирования персональной и групповой идентичности. Данная работа может способствовать утверждению специального направления в культурологии, связанного с анализом учебной литературы как инструмента культуры, как канала передачи культурных норм из поколения в поколение.

Основные положения диссертационной работы отражены в ряде публикаций.

**Публикации в рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК:**

- 1) Макаревич Г.В. Гендерная культура школьного учебника 2000-х годов: текстуальное сит визуальное // Вопросы культурологии. № 9. 2013. С. 75-81.
- 2) Макаревич Г.В. Девизуализация детства в учебнике по чтению начала 2000-х годов // Вопросы культурологии. № 4. 2013. С. 51-56.
- 3) Макаревич Г.В. Рустицизм и урбанизм: детское и недетское в современном учебнике «Литературное чтение» // Вопросы культурологии. № 1. 2013. С. 52-58.
- 4) Макаревич Г.В. Азы культурной грамоты на форзацах учебника по чтению 2000х годов // Вестник Православного Свято-Тихоновского Гуманитарного Университета. Сер. IV«Педагогика, психология». Вып. 4 (27). 2012. С. 51-57.
- 5) Макаревич Г.В. Образы детства в учебнике по чтению 2000-х годов: семантико-педагогический анализ коммуникативных стратегий // Вопросы культурологии. № 9. 2012. С. 51-56.
- 6) Макаревич Г.В. Репертуар детских образов в современном учебнике по чтению: способы репрезентации этических ценностей // Вестник Православного Свято-Тихоновского Гуманитарного Университета. Сер. IV«Педагогика, психология». Вып. 3 (26). 2012. С. 35-42.
- 7) Макаревич Г.В. Текст и иллюстрация в конструировании детских образов: стереотипы и новаторство современной культуры // Вопросы культурологии. № 2. 2011. С. 60-66.
- 8) Макаревич Г.В. Я-субъект на страницах школьного учебника 2000х гг.: роль текстового и визуального в конструировании образов детства // Вестник Православного Свято-Тихоновского Гуманитарного Университета. Сер. IV«Педагогика, психология». Вып. 1 (20). 2011. С. 42-52.
- 9) Макаревич Г.В. Ребенок как тело культуры: становление визуального канона в учебной литературе начала XXI века // Вопросы культурологии. № 1. 2010. С. 42-49.
- 10) Макаревич Г.В. Дети и мир детства на обложке постсоветского учебника для начальной школы // Вопросы культурологии. № 10. 2008. С. 38-44.
- 11) Макаревич Г.В. Российские учебники «Литературное чтение» для школьников 1 – 4 класса: социокультурный анализ // Вестник РГГУ. Серия «Культурология. Искусствоведение. Музеология». № 10. 2008. С. 73-81.

#### Публикации в других научных изданиях:

12) Макаревич Г.В. Иллюстрация и текст: к анализу образов детства в школьном учебнике // «Картинки в моем букваре»: педагогическая семантика иллюстраций в учебнике для начальной школы. Сборник научных трудов и материалов. Под ред. Н.Б.Баранниковой, В.Г.Безрогова, М.А.Козловой. М.: ТехГрупп, 2013. С. 299-305.

13) Макаревич Г.В. Дети и Родина на форзацах учебников по чтению 1980-2000х // Проблемы современного образования. № 5. 2012. С. 57-75.

14) Макаревич Г.В. Изучение учебника для начальной школы как направление историко-педагогической науки // Отечественная и зарубежная педагогика. № 4 (7). 2012. С. 11-30.

15) Макаревич Г.В. Иллюстрация в учебной книге: семантико-педагогический анализ (исследовательская матрица) // «На фоне Пушкина воспитанное детство»: педагогика визуального в учебнике и на картине. Сборник научных трудов и материалов. Под ред. М.В.Тендряковой, В.Г.Безрогова. М., 2011. С. 193-284.

16) Макаревич Г.В. Образ ребенка в постсоветском учебнике по литературному чтению // «И спросила кроха...» Образ ребенка и семьи в педагогике постсоветской России: учебники по словесности для начальной школы 1985-2006 гг.: Колл.моногр., под ред. Н.Б.Баранниковой и В.Г.Безрогова. М.-Тверь: ИТИП РАО, Научная книга, 2010. С. 144-250.

17) Макаревич Г.В. Семантико-педагогический анализ книги для чтения в начальной школе: исследовательская матрица и руководство по способам ее применения // «Пора читать!»: Буквари и книги для чтения в предреволюционной России, 1900-1917: Сборник научных трудов и материалов. Под ред. Т.С.Маркаровой, В.Г.Безрогова. М.: Языки славянской культуры, 2010. С. 55-240.

18) Макаревич Г.В. Образ ребенка в современном учебнике по чтению: гендерный аспект социокультурного анализа // Детская литература и воспитание. Вып.6. Сб.научн.трудов Международной научно-практической конференции «Детская литература и воспитание», Тверь, 14-15 мая 2009 г. Тверь: ТвГУ, 2009. С. 31-36.

19) Макаревич Г.В. Визуальные реалии постсоветского школьного учебника // Искусство и дети: Материалы XV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Искусство и дети». СПб, 2008. С. 307-311.

20) Макаревич Г.В. Образы детства начала 2000х годов: визуальная антропология в учебнике по чтению (к постановке проблемы) // Какорея. Из истории детства в России и других странах: Сб. статей и материалов. М.-Тверь: Научная книга, 2008. С. 259-282.

21) Макаревич Г.В. Проблемы конструирования современного образа ребенка: репрезентация болезненного в учебной литературе начальной звена // XIII Всероссийская научно-практическая конференция «Мировая словесность для детей и о детях». 29-30 января 2008. М.: МПГУ, 2008. С. 227-233.

22) Макаревич Г.В. Моделирование социума в учебнике «Литературное чтение. 1 класс» (к вопросу об особенностях педагогического дискурса конца 1990х – начала 2000х годов) // Современные стратегии культурологических исследований: Труды Института европейских культур. Вып. 2. Отв. ред. Т.А.Филиппова. М.: РГГУ. 2008. С. 251-274.

23) Макаревич Г.В. Вопросы социализации в современном учебнике по чтению // Процессы модернизации отечественного образования: XIV Международная конференция «Ребенок в современном мире. Образование и детство». 18-20 апреля 2007 года. СПб: Изд-во Политехн. ун-та, 2007. С. 67-71.

24) Макаревич Г.В. Проблемы литературного образования в контексте современной культуры // XII Всероссийская научно-практическая конференция «Мировая словесность для детей и о детях». 30-31 января 2007. М.: МПГУ, 2007. С. 232-236.

25) Макаревич Г.В. Постсоветская семья в учебнике по чтению конца 1990х – начала 2000х годов // Мир детства: метафизика культурно-цивилизационного кризиса: XIII Международная конференция «Ребенок в современном мире. Детство: социальные опасности и тревоги. 19-21 апреля 2006 года». СПб: Астерион, 2006. С. 435-438.

26) Макаревич Г.В. Концепты «детскости» и «взрослости» в современных учебниках «Литературное чтение» // XI Всероссийская научно-практическая конференция «Мировая словесность для детей и о детях». 30-31 января 2006. М.: МПГУ, 2006. С. 74-76.

27) Макаревич Г.В. Постсоветский визуальный канон в учебнике по литературному чтению // Детская литература и воспитание: Международная научно-практическая конференция. 11-13 мая 2006 г. Тверь: ТвГУ, 2006. С. 85-94.

28) Макаревич Г.В. Нормативное и ненормативное в постсоветском педагогическом дискурсе конца 1990х – начала 2000х годов // Современные трансформации российской культуры. Под ред. И.В. Кондакова. М.: Наука, 2005. С. 329-359.

Подписано в печать 10.10.2013

Объем: 1,25 п.л.

Тираж 100 экз.

Отпечатано в Издательском центре

Российского государственного

гуманитарного университета

125993 Москва, Миусская пл., 6

Заказ № 646