

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

В. Г. Безрогов,
Е. Ю. Ромашина



САМ И САМИ: РЕБЕНОК В РОССИЙСКИХ АЗБУКАХ И БУКВАРЯХ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА¹

УДК 372.416.2(091)(470)“19”

ББК 76.103(2)61,215.4

В статье продемонстрированы некоторые «механизмы», варианты и инварианты «работы» учебника по формированию детского и одновременно недетского взгляда на мир, на себя и на свою роль в этом мире. Иллюстрации и тексты российских азбук и букварей первой трети XX века рассмотрены как вектор движения от объектности ребенка (ребенок как объект образовательного процесса) к его субъектности (ребенок как субъект образования) и обратно.

Ключевые слова: учебник; азбука; букварь; ребенок как объект и субъект образовательного процесса; текст; иллюстрация.

V. Bezrogov, E. Romashina

SELF AND SELVES: CHILD PERSONALITY IN THE RUSSIAN PRIMERS, 1906–1936

The article demonstrates some of the “mechanisms”, variants and invariants of the textbook’s activities on the formation of children’s views on the world around, themselves and their role in society, childish and adultlike at the same time. Illustrations and texts of Russian alphabets and letters of the first third of the 20th century are considered as a vector of movement from the child’s objec-

¹ Работа поддержана грантами РФФИ 17-06-00071-ОГН и 17-06-00288-ОГН.

tivity (the child as an object of the educational process) to its subjectivity (the child as a subject of the educational process) and vice versa.

Key words: school textbook; primer and basal reader; child as an object and a subject in education; textual and visual elements of the textbook.

Кто есть ребенок для учебника?

Букварь как первое руководство к освоению ребенком чтения и письма представляет собой многоплановое и многомерное явление. Посредством «буквенных» и визуальных текстов он создает образы детства, школы, ученика. Предлагает взрослому модели, алгоритмы, средства, приемы конструирования детскости, а ребенку — тот образ себя и ту культуру детства, версия(-и) которой презентуются и транслируются автором-составителем и дизайнером. Букварь подходит к детству двояко. Извне — определяя границы детского, отличия субкультуры детства от подростковой и взрослой. Изнутри — влияя на воззрения ребенка на мир и самого себя, превращающегося в ученика. С одной стороны, детство как объект взгляда, с другой — ребенок, действующий в букваре.

Представление о субъектности ребенка — одно из базовых понятий культуры детства. В зависимости от парадигмы субъекта (возможностей и пределов самостоятельности поведения как сущности/ядра субъектности) формируется образ ученика, который так или иначе означает желаемую степень развития субъекта/объекта через соблюдение неких норм, стра-

тегий и правил. Целью авторов данной статьи стало изучение характера субъектности ребенка в российских пособиях для начального обучения 1900—1917 гг.; изданиях Советской России 1920-х годов; 1920—1930-х годов России Зарубежной; середины 1930-х в СССР. Мы рассмотрим четыре хронотопа и выскажем гипотезу о векторе направленного формирования объекта/субъекта в учебниках различных исторических периодов и регионов. Данная работа, по-новому объединившая предшествующие исследования ее авторов, ставит вопрос о многообразии видов и типов субъектности, существовавших если не в реальности, то в российском педагогическом дискурсе первой трети XX века, и, надеемся, внесет свой вклад не только в историческое рассмотрение субъектности в образовании, но и в историографические споры о ее отсутствии или присутствии в досоветской и ранней советской России¹.

Что есть учебник для ребенка?

Роль школьного учебника в формировании субъектности/объектности ребенка может быть весьма велика. Книга, столь плотно сопровождающая ребенка на установленном отрезке времени, открывается намного

¹ См.: *Kotkin S. Magnetic Mountain: Stalinism as a Civilization. Berkeley: University of California Press, 1995; Хельбек Й. Революция от первого лица: дневники сталинской эпохи. М.: НЛЮ, 2017; Кларк К. Петербург: горнило культурной революции. М.: НЛЮ, 2018; Она же. Москва, четвертый Рим: сталинизм, космополитизм и эволюция советской культуры (1931—1941). М.: НЛЮ, 2018 и др.*

чаще других, разглядывается, читается, прорабатывается, становится ненавидимой, любимой, поддерживающей, требующей, надзирающей, советующей, ведущей, показывающей и подсказывающей, устарелой, замшелой, (не)интересной, зовущей, (де)мотивирующей, открывающей/закрывающей перспективы, порождающей и уничтожающей (квази)радость узнавания, владеющей ребенком, командующей и советующей, называющей, включающей что-либо/кого-либо в рамки видения вселенной/чтения мира и исключаяющей из этих рамок, увлекающей, переодевающей, апробирующей новое качество ученика, стимулирующей, утверждающей в отношении к чему-то, стандартизирующей, иерархизирующей идеалы и называющей соответствия, предлагающей, суфлирующей, подсказывающей, влагающей в ум, определяющей язык/мысль/взгляд, и многое иное также осуществляющей. Среди прочего учебник выступает в роли режиссера/ программиста процессов названия, структурирования, формирования субъектности ребенка. Он выступает своего рода театром, приглашающим зрителя на свои подмостки, читающим ему пьесу (либретто), показывающим спектр ролей и спектр участников, утверждающим и убеждающим в определенной роли (или даже нескольких ролях), обучающим ей (с многократным повторением и репетициями), одевающим в сценические одежды и после генерального «прогона» выпускающим в жизнь в сценических одеж-

дах ролевой субъективности с предписанным роли взглядом на мир и на будущую детскую/взрослую жизнь.

Явную силу учебников в 1965 году сформулировала в «Стране невыученных уроков» Л. Б. Гераскина: «Меня тянуло выпрыгнуть в окно и побежать к ребятам. Но на столе лежали мои учебники. Они были изорванные, залитые чернилами, грязные и ужасно скучные. Но они были очень сильными. Они держали меня в душной комнате, заставляли решать задачу о каких-то допотопных землянках, вставлять пропущенные буквы, повторять никому не нужные правила и делать многое другое, что мне было совсем неинтересно»¹. Официальному дискурсу такие слова были не очень по душе, но дальнейшие события данной книги должны были привести читателя к более позитивному отношению к учебникам. Это не вполне удавалось в прошлом, не очень-то удается до сих пор. После учебного года первым делом выбрасываются тетрадки и учебники, если последние не нужно сдавать в школу и если родители не успеют перехватить выбрасываемое из жалости к заплаченным деньгам.

Пример официального дискурса содержится в словах, сказанных в 2016 году в адрес учебника арифметики для 1 класса А. С. Пчелко и Г. Б. Поляка, изданного в 1959 году и ныне вновь выпущенного движением, которое называет себя Родительским Всероссийским Сопротивлением. Председатель РВС М. Р. Мамиконян охарактеризовала этот учебник (кото-

¹ Гераскина Л. Б. В стране невыученных уроков. М.: АСТ, 2010. С. 8.

рый лежал среди других на столе героя повести Гераскиной), совсем другими словами: «Если вы откроете этот учебник, то вы, наверное, заметите, что это очень добрый учебник, хотя речь идет о математике. Иллюстративный стиль, в котором выполнены картинки, и задачи своими сюжетами возвращают нас к тому миру, в котором человек был не один, где дети жили дружной детской семьей, со своими детскими заботами, детскими занятиями, где они выглядят как нормальные дети в нормальной среде. Это в каком-то смысле психотерапевтически действует. Когда смотришь на этот учебник, то понимаешь, что мир этого доброго детства — он не только был, но он еще и возможен. Очень хочется, чтобы он вернулся к нам, вот так вот мягко себя предлагая и этой мягкостью борясь с сегодняшней жесткостью, с взаимным отчуждением и атомизацией людей, начиная с самого детства. Родителям понятно, что это нужно»¹. Не случайно мы видим тут воззвание только к взрослым — их настраивают на определенное отношение к учебнику, которое они должны транслировать ребенку, приучая, заставляя, стимулируя, призывая или заинтересовывая его учиться. Обратим внимание, в частности, на то, что в данном дискурсе «педагогический режиссер» взывает к образу «нормальных детей в нормальной (= коллективной, внесубъектной) среде», то есть, к детям в глазах и для глаз взрослых, а не к детям и/или о

детях самих по себе, со своим собственным восприятием, внутренним миром, путями становления и просто чувствами к жизни. Так для кого же составляется учебник, и чей взгляд на субъекта в нем представлен?

Существуют различные пласты (уровни) целей и содержания учебника: то, что авторы хотят сказать открыто; то, что говорят скрыто, не афишируя; то, что говорится само собой — несознаваемый составителями уровень коммуникации с учеником; то, что первоначально не было вложено в учебную книгу и вычитывается из букваря ребенком и взрослым при его применении.

Первые в жизни каждого человека учебники — азбука и букварь — обладают широким набором дидактических функций. В XX веке все еще открытым остается вопрос: их реализация в букваре — лишь формирование ребенка по заданному образцу (в соответствии с клишированным перечнем характеристик, качеств и свойств, пусть даже самых прекрасных) или еще и развитие его субъектности — индивидуальности и «самости». Букварь может действовать и так, и эдак — в соответствии с четким замыслом «автора» или вопреки ему. На примере четырех кейсов мы покажем, как букварь может работать на видение ребенком себя и своего отношения к миру, на формирование активной или пассивной позиции в окружающем социальном пространстве.

¹ Расинский П. Новый старый учебник // Суть Времени. 2014. № 195 от 14.09.2016; Режим доступа: URL: <https://gazeta.eot.su/article/novyuy-staryuy-uchebnik>; <http://rvs.su/statia/novyuy-staryuy-uchebnik>.

«Только в субъектности педагоги видели возможность помочь человеку»¹

Кейс первый.

Просубъектность модерна: картинки в букваре глазами ребенка начала XX века.

К началу XX века достижения ассоциативной и экспериментальной психологии привели педагогов к пониманию того, что ребенок обладает правом на самоопределение, самостоятельность и творчество. Появилось понятие *agency* — способность к совершению автономного (иницированного «изнутри») действия, осуществляемого через осознанный и свободный выбор. Т. е. человек (ребенок в том числе) — может быть сам себе причиной, субъектом действия, обладающим в этой связи индивидуальностью и моральной ответственностью.

Такое понимание детерминировало разработку дидактами новых методов обучения — прежде всего наглядных, учитывающих особенности детского восприятия и мышления, его конкретный и образный характер. Ярко эта тенденция отразилась в азбуках и букварях: невозможность текстуального оформления информации для человека, не умеющего читать, определила активное развитие их визуального ряда. Изобретение и распространение литографии и хромолитографии значительно удешевило процесс изготовления школьных учебников и

позволило помещать в них сложные, многофигурные иллюстрации, в том числе цветные. Появился «веер возможностей» для развития личности ребенка — не только через текст, но и через визуальную составляющую.

Перейдя в разряд явлений массовой культуры, визуальное стало существенным фактором конструирования социальных практик, формирования идентичности человека, способом его взаимодействия с миром и другими людьми. Школьный учебник — в силу своей относительной массовости и доступности — также относился к инструментам такого конструирования: его роль в культуре способствовала проникновению образов в сферу повседневного опыта детей и взрослых. Методическое оснащение школьных пособий значительно усложнилось: в них возросло число вопросов и заданий к текстам, а еще более — к изобразительным материалам. Визуальное «пространство» азбуки/букваря постепенно превращалось в «вектор(ы) взгляда(ов)» учителя и ученика, обучавшие на что смотреть, как и что видеть. Это формировало визуальную культуру ребенка, но и очерчивало определенный фрейм его восприятия и развития. Рассмотрим ряд пособий, опубликованных в России начала XX века, и выделим основные направления такого рода «векторов».

Во-первых, это было решение новыми средствами традиционных дидактических задач: формирование у

¹ Семенова Н. В. Дети и общество. История социального воспитания в теоретическом и практическом опыте отечественной педагогики (20–30-е года XX века). Хабаровск, 2011. С. 46.

ребенка навыков устной и письменной речи, развитие познавательных операций (анализ, синтез, выделение главного, сравнение, обобщение и т. д.), соотношение и взаимная «перекодировка» информации текстовой и визуальной. В азбуках/букварях появились задания разного уровня сложности: от «картинок-прописей», где требовалось подписать, кто изображен и что делает, к рассмотрению «помещенных в книжке картин и их детальное ... при помощи наводящих вопросов описание» вплоть до «составления целых рассказов». Авторы видели в этом путь изучения языка и «усвоение его духа» через своеобразный «элемент творчества» — работу с иллюстрациями¹. Как правило, задания такого рода не выходили за рамки познавательных задач, и характер вопросов обозначал траекторию движения глаза по картине с целью выявления максимума деталей и увеличения тем самым числа сформулированных ребенком речевых высказываний, устных и/или письменных (см. Рис. 1). Однако встречались интересные и важные, на наш взгляд, исключения из этого правила.

Так, в «Букваре» Х. В. Корчинского были помещены цветные рисунки академика А. П. Соколова (1829—1913), а к ним вопросы — своеобраз-

разный «тренажер» не только для отработки навыков чтения и речи, но для формирования и развития у ребенка мыслительных операций: кто? что? какой? что делает? чем отличается? можно ли сказать, что...? и т. д. По замыслу автора, итогом рассмотрения рисунка и ответов на вопросы должен был стать целостный «образ» (например, лошади), т. е. формирование у ребенка *знания* через осуществление им интеллектуальных действий: суждение — умозаключение — сравнение — анализ — оценка — синтез².

Чаще пособия содержали разрозненные вопросы к рисункам: на сравнение («таков ли ваш домик?»³); определение рода и вида предмета («стол — мебель, сарафан — ?»⁴); выделение и обобщение характерных признаков («перечислите все приметы, по которым можно судить, что картина изображает осень»⁵; по сериям картинок с изображением различных экипажей, представителей разных профессий, предметов быта⁶); на умозаключение («живет ли кто в избушке? откуда это видно?»⁷; «Что написано на классной доске, стоящей справа? Значит, чем занимаются ученики, сидящие против этой доски?»⁸); определение главной мысли («назовите картинку»¹) и т. д. Все эти и подобные вопросы имели

¹ Лебедев В. Ученые — свет. М., 1908. С. 1.

² Корчинский Х. В. Букварь: школа обучения образования. СПб., 1906. С. 32–33; Ромашина Е. Ю. Логика и наглядность: метод обучения чтению и письму по Х. В. Корчинскому // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.2. № 4 (53). С. 117–133.

³ Соловьева Е. Е. Русская грамота: Азбука и чтение после азбуки. СПб., 1905. С. 24.

⁴ Бубликов М. А. Живая речь. СПб. - М., 1909. С. 57.

⁵ Баранов А. Г. Наше родное. М., 1909. С. 69.

⁶ Живое слово: букварь для обучения письму и чтению в shk. и дома. М.- Пгг., 1917. С. 11; Букварь новой народной школы. М.-Пгг., 1917. С. 45.

⁷ Лебедев В. Указ. соч. С. 91.

⁸ Баранов А. Г. Указ. соч. С. 47.

вектор, так сказать, сугубо дидактический: они преследовали вполне традиционные для учебных пособий задачи, хотя и предполагали их достижение с помощью нового средства — визуального ряда. Новым явлением в учебной литературе стало использование иллюстративных материалов для достижения иных — воспитательных и регламентирующих функций учебника.

Вопросы к картинам теперь могли быть направлены на формирование умения «считывать» эмоции с изображения, развитие эмпатии, сопереживание («Что делает Наташа? О чем она сейчас задумалась?»); «Что делает ребенок? Любит ли его девочка? Кто она — наемная нянька или сестра мальчика?»; «Довольны ли были дети?»; «Заинтересованы ли дети задачей?»²

и др.) (см. Рис. 2). Подчеркнем, что это были вопросы именно к иллюстрациям, сопутствующий текст не содержал информации для ответа, либо отсутствовал вовсе. В последнем случае задание оказывалось особенно сложным и предполагало серьезную эмоционально-творческую работу ребенка. Отметим, что при всей «заданности» вектора размышлений и чувств по поводу изображенных «воспитательных» ситуаций, предложенные ученику вопросы зачастую не содержали готового решения и оставляли финал открытым. Например: дети стоят на коленях у двойной могилы («расскажи, что нарисовано на картинке»); мальчик просит у матери хлеб и складывает его в сумку («Куда он собрался? Зачем ему нужно больше хлеба?»)³ и т. д.



Вопросы к картинѣ: 1) Что изображено на этой картинѣ? 2) Что находится съ лѣвой стороны школы? 3) Что находится позади школы и съ правой стороны? 4) Что находится впереди школы? 5) Что прибито на крыльцѣ школы? 6) Кто изображѣн передъ крыльцомъ школы? 7) Что изображено у воротъ школы? 8) Что виднѣется надъ деревьями на лѣвой сторонѣ? 9) Что виднѣется за заборомъ съ правой стороны?

Рис. 1. Баранов А. Г. Наше родное: Книга для классного чтения. М., 1909. С. 45.

¹ Лебедев В. Указ. соч. С. 16.

² Лебедев В. Указ. соч. С. 8, 14, 16, 24.

³ Там же. С. 17, 21.



Передайте (письменно) содержание картинки¹⁾. (Откуда идет девочка? Сколько ей лет? Какъ ее зовутъ? Кто у нея на рукахъ? Что она несетъ въ правой рукѣ? Что дѣлаетъ ребенокъ? Любитъ ли его девочка? Кто она —наемная нянька или сестра мальчика? Гдѣ она живетъ?)—Назовите картинку.—Придумайте рассказъ.

Рис. 2. Лебедев В. Ученье — свет: Первая после букваря книга для чтения, рассказа, письма и рисования. М., 1908. С. 14.

Наиболее интересный (и сложный) вариант, когда вопросы к иллюстрациям предполагали высказывание оценочных суждений и тем самым задавали возможность формирования у ребенка неких ценностных ориенти-

ров: «Узнали ли о поступке мальчика его родные и товарищи? Как они отнеслись к его поступку?»; «Как отнесся к чужой беде голубь? Что с ним самим случилось? Пожалел ли кто его?»; «Угостил ли Ваня товарищей?»; «Справился ли он со своим делом? Как к нему относились соседи? домашние?»; «Что сделали для птичек дети? Хорошо ли они сделали? Почему?»; «Где и как стоял виновник крестьянской беды?»¹.

В ряде пособий присутствовало аналогичное, но как бы «обратное» задание — «нарисуйте, о чем вы читали», т. е. ребенок должен был свое понимание ситуации не вербализовать, а изобразить на бумаге². «Процесс рисования заставляет вглядываться в предмет», — писал один из авторов В. Лебедев. — Важно не то, чтобы рисунки были художественными, а то, чтобы дети ... своими рисунками отметили главное и второстепенное, чтобы можно было понять, ... подметили ли они существенное»³.

Расширение и усложнение визуального ряда в школьных учебниках породило в образовательном пространстве проблему интенции восприятия образа, множественности «считываемых» смыслов, самостоятельного выделения ребенком нормативных идей — и в итоге: степени субъективности и индивидуальности семантики визуальной информации. Вопросы к изобразительному ряду, с одной стороны, очерчивали для уче-

¹ Там же. С. 52, 62, 64, 67, 92, 103.

² Там же. С. 32, 38, 44, 62; Соловьёва Е. Е. Русская грамота. Пгт., 1916. С. 9, 18, 23, 31; Панов Вл. Н. Букварь «Охота пуще неволи». М., 1909. С. 50.

³ Лебедев В. Указ. соч. С. II.

ника (и учителя) некий фрейм восприятия, понимания и толкования; с другой — сохраняли потенциал визуального как средства создавать «ситуацию неопределенности», выбирать направление движения, т. е. ставили ребенка в позицию актора познания. Разнородные и разноуровневые вопросы к иллюстрациям задавали вектор «выращивания» субъектности ребенка: от «спиши» и «вставь букву» — к «назови» и «как ты думаешь...». Традиционные подходы к визуальному расширяли словарь, новые — формировали мыслительные операций и спектр эмоциональных состояний (эмоциональную субъектность), работали на появление личностных стратегий рассматривания на фоне общей визуальной грамотности.

«Организованность детей возникает в пределах активной жизни их»¹

Кейс второй.

Социосубъектность образцовых активистов, букварь — проводник в новую жизнь

На протяжении первых послереволюционных лет вновь издаваемые буквари и азбуки мало чем отличались от своих предшественников: в них сохранялись основные методические подходы, практически неизменным оставался корпус текстов и иллюстративных материалов. Часто это были

переиздания более ранних пособий. С начала 1920-х годов ситуация изменилась: новая идеология и новая образовательная парадигма входили в пространство букваря, от «дурмана сказок», погружавших во внеклассовое буржуазное болото, призывали к появлению «книг перелома», адресованных «юному сельскому хозяину, астроному, географу» и, главное, — к активному пролетарию².

Смена идеологии включала в себя взгляд на дошкольника и первоклассника как на активного строителя новой жизни, не отягченного тяжелым наследием прошлого. Чистота его сознания подчас объявлялась превышающей заслуги профессиональных революционеров³, а мнения учеников — выше позиции учителей: ребенок как «новый человек» руководил педагогом как человеком «ветхим», к тому же объявленным «нахлебником» в трудовом обществе рабочих и крестьян⁴.

В этом контексте крайне показательным представляется слово «сам/сама/сами», которое появилось на страницах азбук и стремительно отводило себе место среди первых слов, прочитываемых ребенком. В пособии Дмитриева оно встречается уже на начальной странице и повторяется там пять раз: «Мама. Сама мама. Мама сама. Сам. Саша. Маша. Сама Маша.

¹ *Иорданский Н. Н.* Организация детской среды. М., 1925. С. 6.

² *Салова Ю. Г.* Политическое воспитание детей в советской России в 1920-е годы. Ярославль: ЯГУ, 2001. С. 127–129.

³ См. **подробнее:** *Kirschenbaum L. A.* Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917–1932. N.Y.-L.: Routledge **Falmer**, 2001.

⁴ *Липатова Н. В.* Агитатор с указкой в руках: учительство на службе советского государства в 20-е годы XX века // Диалог со временем. 2009. № 27. С. 318–333.

... Мала Шура, а сама сшила суму»¹. В «Букваре» Богоявленского «сама» — это четвертое слово, которое одолевал начинающий читатель (после мама, Маша и Саша). Интересно, что сначала «сама» — это достать улетевший на крышу мяч, «сами» — играть в лошадок, причем эти вполне еще «дошкольные» действия были заданы не в тексте, а в иллюстрациях пособия². Несколько далее по тексту «сами» — это чтение книг, мытье носа и ушей и т. п. Вместе с чтением первых связанных текстов ребенок входил в серьезную трудовую деятельность взрослых: теперь «сам» — пилит, носит солому, пропалывает огород, поит коней и т. д. В тексте особо подчеркивалось: «У Паши сила, а мал он»³. У Афанасьева ученики «сами сажают сосны и липы», спрашивают папу про работу на фабрике, и автор настоятельно советует им: «Сходи на фабрику и сам»⁴.

Обновленная школа призвана «обеспечить планомерное общее развитие ребенка и приобретение им необходимых навыков среди природы, бытовых, производственных и общественных отношений ... путем самостоятельности, труда, коллективизма самих детей», — писал в предисловии к своему пособию Н. Венгеров⁵. Социальная активность ребенка ставилась во главу угла, причем индивидуальность мыслилась в органичном соединении с коллективным началом

в труде и строительстве новой жизни. Активность — главное качество личности, предлагающей свою субъектность к общеклассовой пользе.

Новые пособия закладывали активную позицию детей в процесс освоения грамоты. Очень показателен в этом отношении «Ручной подвижный букварь» Н. Е. Бочкарева. Здесь ребенок фактически превращен в полноправного соавтора курса: первым делом он должен был взять «чистую тетрадь достаточных размеров» и снабдить ее надписью — «Мой букварь». Далее в это самоде(яте)льное пособие ученик должен был наклеивать слоги и слова, переставлять их местами, чертить элементы букв, рисовать отгадки к загадкам, фиксировать результаты наблюдений (например, как мычит корова), составлять рассказы и т. д.⁶ Бочкарев предлагал ребенку множество игр со словами, вместе с тем, общий тон его учебника оставался исключительно серьезным: учеба — важное дело, особая ответственность каждого. Бросаются в глаза формулировки, подчеркивающие самостоятельность и определенного рода независимость ребенка в этом процессе: «напиши сочинение из своей жизни», «вырежем нужный материал из подвижного букваря и будем ежедневно делать все самостоятельно», «нарисуйте сочинение, кто какое придумает», «прочитайте сказки

¹ Азбука. Дмитриев, 1921. С. 1.

² Богоявленский Л. П. Ручеек. Букварь для деревенской школы. М.; Л., 1926. С. 25.

³ Там же. С. 25.

⁴ Афанасьев П. О. Читай, пиши, считай. М.; Л., 1924. С. 35.

⁵ Венгров Н. Мы в школе. Новосибирск, 1927. С. 1.

⁶ Бочкарев Н. Е. Ручной подвижной букварь. Пермь, 1922.

и зарисуйте их, кто как хочет», «придумайте сами, что нарисовать», «прочитайте и разыграйте в лицах», «напишите что-нибудь свое», «сочините по своему, как сумеете» и т. п. Рефреном на каждой странице присутствовал раздел — «самостоятельная работа». Ученик, таким образом, — активно действующее лицо образовательного процесса, лицо центральное, имеющее право выбора и действующее «как хочет». Субъектность (скорее даже именно *агапсу*) не просто провозглашалась, она была заложена в методический аппарат пособия. Как и насколько реализовывалось задуманное — другой вопрос, но в любом случае букварь предлагал учителю и ученику аранжированную модель самодеятельности.

Азбуки и буквари 1920-х годов не ограничивали свое внутреннее пространство школой и детством — на их страницах осуществлялось бурное преобразование страны, мира и человека. И ребенок существенно опережал взрослого на пути к общей новой жизни: через освоение грамоты он оказывался более «политически подкованным» и передовым, его сознание не отягощалось грузом «старого мира», и зачастую именно он помогал взрослым освоить новые социальные практики. В пособии Н. Венгерова дети устраивают «Ленинский уголок» в столярной мастерской деда, помогают «бродячему библиотекарю», распространяют сре-

ди матерей плакаты с правилами гигиены («Советской власти нужны здоровые дети»)¹, сами изготавливают подобные плакаты («Корова в тепле — харч на столе», «Молот — брат серпу»), украшают школу кумачом и флагами, играют в кооператив, читают взрослым газеты, придумывают свиные кличку Царица, а псу — Колчак, относят куклу — дочку «записывать в совет» и т. п.²

Подобные практики отражены и в текстах, и в иллюстрациях пособий. Более того, они начинают во многом определять подбор материалов и лингвистический строй учебника. «Слова для чтения, — писал Афанасьев, — берутся не только в их отношении друг к другу, но и в связи с детскими наблюдениями и выявлением их в процессах деятельности»³.

Среди пособий для обучения грамоте, созданных в 1920-е годы, встречались учебники, адресованные не детям 6—8 лет, а подросткам, например, из-за специфики региона. Так, «Букварь для северных народностей» В. Г. Богораза был обращен к почти взрослому человеку, который в 12—15 лет «уже ведет суровую борьбу за существование» — встречался с медведем, в одиночку ночевал на морозе и т. п. Здесь предполагаемая степень самостоятельности ученика была, конечно, совсем иная, но тоже прописывалась явно и четко: «Иду к стаду на два дня. Дай котелок и соли», «Пойдем вместе бить соболей», «Я

¹ Богоявленский Л. П. Указ. соч. С. 65, 69, 78—79.

² Венгров Н. Мы в школе. Новосибирск, 1927. С. 19, 31, 35, 54.

³ Афанасьев П. О. Читай, пиши, считай. М.; Л., 1925. С. 3.

свалил сосну и сделал доску», «Дай ружье!»¹ и т. д.

Показательны представленные в букварях сюжеты с участием детей в новых советских ритуалах, например, демонстрациях и хождении строем. Как правило, в пособиях эти практики были связаны с пионерами и подражанием им малышами. Пионеры (приехавшие на село из города!) работают в поле, живут в палатках у реки, помогают тушить пожар и служат примером для подражания сельской детворе: на октябрьские праздники ребята «строят шествие» и ходят с флагом «как пионеры»². Малыши осваивают хождение строем — «по четыре», правда, шагают еще в несколько «хороводно-фольклорном» стиле: «парни — девки

парами ... ножками нестарыми»³. Заметим, что именно в этой «пионерско-строевой» точке часто имеется несоответствие между текстуальным и визуальным нарративами учебника. Текст: «Пионеры у костра. Пионеры пасли лошадей. Пионеры варили картошку. Пионеры пели про картошку»⁴, но на иллюстрации — строй (см. Рис. 3). Есть и обратные примеры: в тексте речь идет про дружную маршировку, а изображена скорее гуляба детей, маленьких, достаточно нескладных, укутанных в платки и т. п. (см. Рис. 4). Интересно, что учебник это еще допускает: ребенку позволительно быть ребенком — активным, старательным, но недостаточно умелым, пока не идеальным... Скоро это изменится.



Рис. 3. Соловьева Е. Русская грамота. Букварь. М.: Л., 1925. С. 36.

¹ Богораз-Тан В. Г. Букварь для северных народностей. М., 1927. С. 13, 16, 27.

² Богоявленский Л. П. Указ. соч. С. 39, 41, 67; Афанасьев П. О. Читай, пиши, считай. М.: Л., 1924. С. 36.

³ Венгров Н. Мы в школе. Новосибирск, 1927. С. 19.

⁴ Соловьева Е. Е. Русская грамота. Букварь. М.; Л., 1925. С. 36.



Рис. 4. Венгров, Н. Мы в школе. Новосибирск, 1927. С.19.

«Милые русские дети»¹

Кейс третий.

Эписубъектность чужбины: букварь как утопический остров для консервации субъектности в пособиях русской эмиграции

Обратимся теперь к «параллельной реальности». Культура русской эмиграции породила совершенно особый тип пособий для обучения детей грамоте. За границами утраченного отечества язык, словесность, литература, предметный мир, быт становились пространством детства вне родины. Начальные учебники, составленные беженцами, были призваны помочь преодолеть чувство оторванности, определяли детство внутри реконструируемой памяти о нем как о прошлом в будущем. В таком случае субъектностью ребенка в пособии становилось воспоминание его составителя о своем детстве в еще не утраченной России, данное в диалоге с эмигрантской пов-

седневностью. Поэтому мы решили для такой субъектности в учебниках эмиграции предложить термин «эписубъектность», отражающий движение просубъектности дореволюционных учебников в кардинально иных условиях. Когда букварь обучает ребенка «своему языку» не в своей стране, он создает и поддерживает культуру далекой родины, воспроизводит отечество. В этом случае конструкторская функция учебника, создание и репрезентация им символов и смыслов видны ярче. Буквари русской эмиграции 1920-х годов стремились создать атмосферу «заповедника», где язык поддерживал культуру.

Так, содержание букваря Е. Акинфиевой «Хочу читать!», опубликованного дважды в 1922 году в Берлине, было выстроено преимущественно на основе словаря и образов, свойственных той России, которая была потеряна в 1917 году. Ребенка настраива-

¹ Пароди Л. Письмо харбинским читателям «Ласточки» из Италии // Ласточка. 1935. № 14 от 20 июня. Цит.по: Бабкина Е. С. Русскоязычный иллюстрированный журнал для детей младшего возраста «Ласточка» (Харбин, 1926–1945 гг.) // Детские чтения. 2015. № 1 (007). С. 165.

ли на восприятие себя в отношениях именно с потерянным, возрождаемым и (с)охраняемым в обучении родным миром. Он наблюдал и впитывал образы среднерусской природы, ушедших дворянской и крестьянской культур. Обложка этого пособия выглядела своеобразным «мостом», соединявшим ребенка с родиной: к детям, сидящим под березой, с неба в алфавитном порядке ниспадает гирлянда букв и соответствующих им предметов. Детское чтение показано возвращающим ребенку единство со всей обитаемой вселенной в облике среднерусского пейзажа. Кириллические буквы, узнаваемая одежда детей начала 1910-х гг., русская природа — конструируют детство для жителя Берлина, берущего в 1922 году эту книгу в руки и преподносящего ее детям. Задача учебника — показать «лишь русскую жизнь», пробудить «интерес к родной земле» (которой ни в коем случае не может стать Берлин и Германия), и потому «облегчить... родителям задачу... воспитания в национальном народном духе», каковым по умолчанию полагается дух России до 1917 года¹.

Обучение по данному букварю, несмотря на его некоторую модернизацию, было ориентировано отнюдь не на жизнь в эмиграции: почти все встречающиеся географические локусы и антропонимы — российские. Формируется взгляд на самого себя — как себя до 1917 года, доминирует «детство до» вместо «детства пос-

ле». Такой принцип «задом наперед» был характерен для многих букварей эмиграции. И в этом случае их как бы «проективность» соединялась с пост-субъектностью (эписубъектностью vs просубъектностью) ребенка.

Эмигрантские пособия подчеркивали, что они принципиально составляются только на русском языке. Язык сам по себе становился «одеждами» обучаемого, предохраняющими от окружающего мира и ведущими в сконструированный «детский отсек» эмигрантского корабля. В этом ключе показательна страница со стихотворением Л. Майкова: «Посмотри: в избе мерцающая, / Светит огонек; / Возле девочки — малютки / Собрался кружок. / И с трудом, от слова к слову / Пальчиком вода, / По печатному читает / Мужичкам дитя. / Что-ж так слушают малютку? / Иль уж так умна? / Нет, одна в семье умеет / Грамоте она»². Текст традиционный и часто встречающийся, к нему картинка — читающая девочка за столом в избе (см. Рис. 5). Ее слушают трое взрослых и — особенно внимательно — мальчик чуть помладше. Деревенская среда вызывает к ощущению корней, истока русскости именно в сельской среде и культуре. Мальчик в косоворотке — своего рода «Ванька Жуков наоборот», не отправленный в растленный и грубый город к пролетариям. Поскольку иллюстрации создавались специально для данного учебника, мы можем предполагать

¹ Об этом издании подробнее см.: Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г. Практика учебного книгоиздания в русском зарубежье: Берлинский вариант // Историко-педагогический журнал. 2017. № 2. С. 159–180.

² Акинфиева Е. Хочу читать. Берлин, 1922. С. 56.

особую близость замыслов составителя и художника.

Учебник стремился восстановить доверие к утрачиваемому, возобновить его существование через cultural transmission. Межпоколенческие связи возрождали оставленное в отечестве детство, компенсировали чувство оторванности, создавали детство на острове. Семья как школа, дом как церковь. Известное стихотворение А. Плещеева (без атрибуции и под изобретенным для учебника названием) было дано Акинфиевой вместе с иллюстрацией, изображающей мать как ангела над люлькой в небедной дворянской семье. Судя по рисунку, в данном случае изображен ребенок, родившийся уже после исхода, пришедший именно в тот мир, где у матерей уже почти не было нянь, гувернанток, горничных и т. д. Тема матери и ребенка, тема семьи стала весьма актуальной для учебников эмигрантских сообществ.

Важный сюжет: дети могут за просто научиться читать сами, без внимания и трудов, затраченных со стороны работающих родителей. Рассказ «Отец и дитя» в том числе и об этом: «Отец спросил свою дочурку, что купить ей к елке: куклу, посуду, или какую-нибудь игру? — Купи мне, папочка, азбуку, отвечала четырехлетняя малютка, я хочу, как ты, книжки читать и как ты сочинения писать. Отец поцеловал девочку и купил ей к Рождеству азбуку. Через месяц она уже умела читать по складам, писать буквы и составлять слова. Детки, бе-

рите с нее пример!»¹. Обращают на себя внимание три последние фразы. Обычно их нет в учебниках до 1917 года. Здесь же четкая привязка по времени задает детям жесткий императив программы самообучения и всячески стимулирует их к его соблюдению. Есть хорошие дети, которые не доставляют хлопот занятым родителям и по приведенному в букваре примеру быстро сами овладевают умением читать и писать.

Детская жизнь в «малом мире» тесного эмигрантского анклава приобретала свои особенности, сужалась до острова, очерченного пространством языка. В букваре Акинфиевой среди других слов на «э» читаем: «Эмигранты». На эту букву среди других, вполне ностальгических («У генерала на мундире эполеты» и «Наш старый экипаж совсем развалился») дана ключевая для понимания текста фраза: «Эмигранты живут за границей своего отечества». Она проиллюстрирована грустной парой, сидящей на чемоданах за пограничным шлагбаумом. В канаве играют двое их детей, мало внимания обращая на проблемы взрослых. Картинка от этого, однако, не становится веселее (см. Рис. 6). Объясняя сюжет своим подопечным, родители неизбежно следовали намерениям автора и художника книги, передавали детям ощущение несостоятельности и заброшенности. «Двойное» послание определяло характерный для взрослого восприятия образ ребенка, его эмоционального мира, характера и

¹ Акинфиева Е. Хочу читать. Берлин, 1922. С. 57.

субкультуры. Неосознанное предъ-
явление детям образов повседневного
существования в эмиграции, подспуд-
ное выстраивание детского воспри-
ятия и отношения к таким сторонам
жизни на чужбине, как потерянность,
скученность, психологическая неус-
тойчивость, деформация характеров,

бедность и проч. присутствовали на
страницах эмигрантских азбук и бук-
варей. В ландшафт детского мира
встраивались маркеры, настраиваю-
щие на сознательное сохранение детей
«нетронутыми» для их оптимально-
го возвращения в будущее-прошлое
— пост-большевистскую Россию.



Рис. 5. Акинфиева Е. Хочу читать. Берлин, 1922. С. 56.



Рис. 6. Акинфиева Е. Хочу читать. Берлин, 1922. С. 47.

«Человек, который копается в себе, тратит силы на то, что не имеет никакого значения»¹

Кейс четвертый.

Объект/субъектность строителя коммунизма в букваре «нового человека»

В этом кейсе мы рассмотрим образы учащихся на обложках советских букварей начала 1930-х гг. Репрезентация детских образов играла важную роль в политическом воспитании той эпохи. Мы намеренно ушли от рассмотрения связи текста и визуала внутри книги, чтобы разглядеть, что видно при приближении к еще не раскрытому учебнику.

Обложки пособий для обучения грамоте выступают здесь в качестве периферического визуального текста, демонстрирующего «публике театра» на своем «занавесе» желаемый образ детства. В советской России этот образ из года в год становился все более «матричным», не открывая вход в свободный субъектный мир, но закрывая его от взоров аудитории, приучая ее к особой социальной оп-

тике невидящего видения и видящего неведения. Ребенка уже не спрашивали, «что ты хочешь», «что ты можешь», но утверждали то, «что он должен»². «Модели» на обложках отражали ступени подобной «перековки мозгов» и перенастройки взгляда. Их пафос — дисциплина. В них сквозь личность субъекта 1920-х проступало лицо объекта 1930-х. Посмотрим, как это происходило.

Рассмотренные нами буквари П. О. Афанасьева и Н. А. Костина³, Е. Я. Фортунатовой и Л. К. Шлегер⁴ на протяжении десятилетия параллельно выходили многотысячными тиражами и претендовали на звание «стабильных букварей» Советской России⁵. Сопряжение больших социально-педагогических задач с каждодневным изменением личности учащегося осуществлялось в визуальном пространстве этих учебных книг поэтапно: от «пролетаризации» рисунка к «соцреалистичности» «человека будущего». На обложках — мальчик и девочка, фактически это «парный портрет».

¹ Сокращенное высказывание С. Т. Шацкого (Сочинения в 7 тт. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. Т. 4. С. 424–425).

² Ср.: Хархордин О. В. Обличать и лицемерить. СПб., 2002. С. 218–220.

³ Афанасьев П. О., Костин Н. А. Букварь. Изд. 1-е. Обложка И. Кулешова. М.: Учпедгиз, 1933; Афанасьев П. О., Костин Н. А. Букварь. Изд. 2-е. Обложка И. Кулешова. М.: Учпедгиз, 1934; Афанасьев П. О., Костин Н. А. Букварь. Изд. 3-е. Обложка В. С. Баюскина. М.: Учпедгиз, 1935; Афанасьев П. О., Костин Н. А. Букварь. Изд. 4-е. Обложка В. С. Баюскина. М.: Учпедгиз, 1936.

⁴ Фортунатова Е. Я., Шлегер Л. К. Букварь. Изд. 1-е. Обложка И. Кулешова. М.: Учпедгиз, 1933; Фортунатова Е. Я., Шлегер Л. К. Букварь. Изд. 2-е. Обложка И. Кулешова. М.: Учпедгиз, 1934; Фортунатова Е. Я., Шлегер Л. К. Букварь. Изд. 3-е. Обложка В. С. Баюскина. М.: Учпедгиз, 1935; Фортунатова Е. Я., Шлегер Л. К. Букварь. Изд. 4-е. Обложка В. С. Баюскина. М.: Учпедгиз, 1936.

⁵ Макаревич Г. В., Безрогов В. Г. Букварная сложность: образы детей в школьном учебнике 1930-х годов // Учебники детства: Из истории школьной книги VII–XXI веков. Сост. Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов, Г. В. Макаревич. М.: РГГУ, 2013. С. 142–168.

В издании букваря П. О. Афанасьева, Н. А. Костина 1933 года (см. Рис. 7) короткая стрижка девочки развевается от сквозняка. Вероятно, так на визуальном уровне авторы пособия старались представить актуальные метафоры: «Ветер революционного творчества», прилетевший на обложку букваря со страниц советской периодики тех лет, осмыслялся ими в качестве точки отсчета, чтобы организовать гигантский индустриальный, интеллектуальный и политико-социальный прорыв от «темного вчера» к «светлому завтра», нужна «новая грамотность»¹. Игра с временными пластами задана на обложке через двухцветное решение: серое (старое, обветшалое: одежда девочки, книжка²) и оранжевое (солнечное, новое: воздух нового мира — фон и название книги). Семантика этого кадра одновременно работала и на детскую (юную, неокультуренную), и на взрослую (нуждающуюся в политическом руководстве) аудиторию. Примечательно, что центром визуального сообщения здесь являлись имена авторов пособия и читающая девочка, то есть подчеркнуты вопросы преемственности культурного опыта и трансляции социально важного знания от старшего к младшему. Ребенок, однако, представлен не как «неразумное дитя», а как маленький, стремящийся к «свету знания» взрослый, хлебнув-

ший лиха и потому классово чистый. Читающая девочка одета в не по возрасту подобранный костюм: рукава мужской рубашки приспущены на плечах и дают большое количество складок. Это визуально укрупняет масштаб небольшого детского тела, вписывает в него значения ответственности и взрослости. В образе грамотной и серьезной ученицы подчеркнута в первую очередь ее социальная идентификация. Рабоче-крестьянское происхождение главной героини букваря является своего рода пропуском в мир будущего, в мир, скроенный по новым политико-социальным основаниям. Субъектное творчество пролетария состоит в воспитании себя как объекта. Крупный образ призван стать своего рода плакатом, «трибуном» новых ценностей модернизации советской страны. Один из признаков новизны — на обложке присутствует именно девочка. Она является достаточно значимой фигурой строящегося социального мира, от ее социально-политической зрелости зависит то, как и кто будет читать букварь в будущем, кто и как будет постигать азы этого социального будущего.

В следующем издании, 1934 года, основные пространственно-временные модули лицевого образа были сохранены (см. Рис. 8). Облик читающей претерпел, однако, серьезные семантические трансформации. Ее короткая

¹ Основу для образов обложек 1933–1934 гг. художник И. Кулешов, по-видимому, заимствовал из журнала «СССР на стройке» 1932 года, где были даны фотографии учениц и учеников, очень близкие тем, которые он воплотил в своей работе над букварями.

² Книжка как бы соединяет два мира. Она зовет из старого в новое и выступает своего рода средством транспортировки ученицы советской школы из серого «вчера» в оранжевое «завтра».

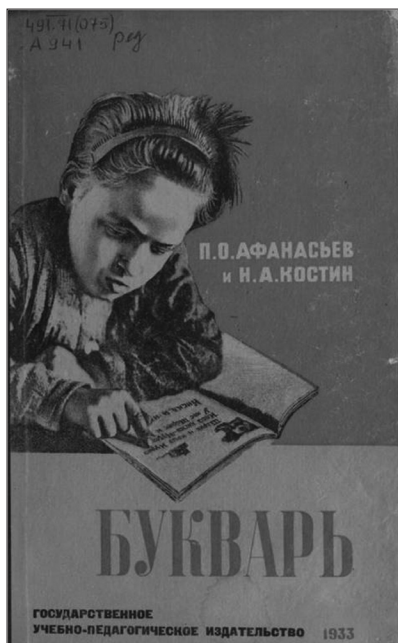
стрижка уже не развеивается от «революционного» ветра. Гладко зачесанные волосы, «дисциплилируемые» гребнем, крепко сомкнутые губы, спокойные брови свидетельствуют об иных социальных запросах, о порядке в мыслях и в окружающем мире. Обществу 1934 года, вставшему на путь консервации «новых» традиций, восстановления «обычной» школы с предметным циклом, требовались уже грамотные исполнители, «детали» большой машины. Из неграмотной, плохо одетой, неотесанной «простушки» букварь уже стремился сделать «отличницу и красавицу», прежде всего, через дисциплинирование ее внешнего вида, хотя идея «тяжелого наследия» у нового детства еще присутствует — прежний образ все-таки узнаваем. От субъективного творческого беспорядка к упорядоченности служения (знаниям и партии) — таков был путь метанарратива букварной обложки.

Обложки букваря 1935 и 1936 годов дальше развивали тенденции консерватизма и одновременной модернизации внутреннего и внешнего облика подрастающего поколения¹. Новый художник внес в лицевой кадр «передовой» учебной книги значительные изменения и дополнения, связанные с мифом об успехах индустриализации и появлением образцовых детей, отряхнувших со своих ног «прах старого мира» (см. Рис. 9). Теперь девочка значительно «подросла». Ее фигура вместе с названием «Букварь» стала центральным посланием оранжевой (лучезарной, солнцеподобной) части

кадра. Имена авторов пособия, напротив, утратили свою значимость, это теперь своего рода «рамка» для лица. Облик ученицы подан очень сдержанным. Девочка читает в учебнике какой-то, почти не идентифицируемый текст. Трудно сказать, насколько он ее субъективно занимает (в отличие от ее предшественницы, целиком захваченной чтением). Главное внимание художника сосредоточено на одежде и правильной посадке маленькой ученицы. Дух модернизации не только меняет степень доступа к культурным достижениям всей страны, но и «облагораживает» детство: нет ни намека на трудности и обездоленность. С заставочного кадра букваря на читателей «смотрит» девочка из обеспеченной семьи. Она выполняет роль «приманки» для всех тех, кто еще ищет пути своей собственной социальной адаптации и объективации. Из маленькой, бедно одетой трудяги она превратилась в девочку-обещание, девочку-лозунг, девочку-объект, призывающую учиться не от мотива, а от спокойной уверенности в важности своего дела и долга. «Новая Ева» нашла свое место в мире, он создан для нее. Идеальные черты новой Евы: культурность, преданность, исполнительность.

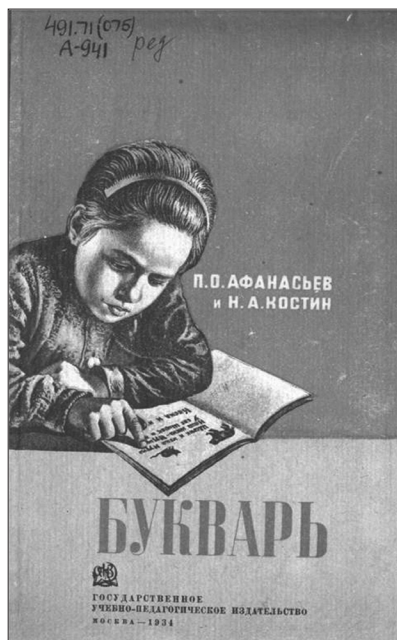
Естественной парой девочке Афанасьева-Костина являлся мальчик с обложки параллельно функционировавшего в те же годы букваря Е. Я. Фортунатовой-Л. К. Шлегер. На обложках букварей 1933 и 1934 года мальчик одет в обноски, на нем что-то типа робы. Однако его путь

¹ Афанасьев П. О., Костин Н. А. Букварь. 1935; Они же. Букварь. 1936.



**Рис. 7. Афанасьев П. О.,
Костин Н. А. Букварь. 1933.**

к «объективированию» был короче: с самого начала он, в отличие от девочки, аккуратно подстрижен и чуть более дисциплинирован¹. В 1936 году он уже очень аккуратно одет: из-под школьной курточки видна белоснежная отутюженная рубашка (или подворотничок), «приличная» стрижка. Мальчик показан полностью сосредоточенным на чтении, но, тем не менее, не теряет контроль над гигиенической правильностью своей посадки за партой. В отличие от девочки он изображен в профиль, повторяя образы учебных книг начала века, направленные на визуальную дисциплинацию учащихся.



**Рис. 8. Афанасьев П. О.,
Костин Н. А. Букварь. 1934.**

Обложки основных учебников демонстрировали взаимную дополняемость героев «нового Эдема», объективных субъектов будущего коммунистического рая.

Советский ученик середины 1930-х, будь то мальчик или девочка, уже идеально дисциплинировал себя сам, следуя великой идее построения нового человека светлого завтра. Он уже не вносит «ветер революции» в «затхлый мир» взрослых, как об этом заявляли в 1920-е гг. Лозунгом дня становится следование образцовым взрослым, подтянутость и сосредоточенность. Побеждает — в сталинской версии — тот «педагогический тради-

¹ Фортунатова Е. Я., Шлегер Л. К. Букварь. 1933, 1934, 1936.

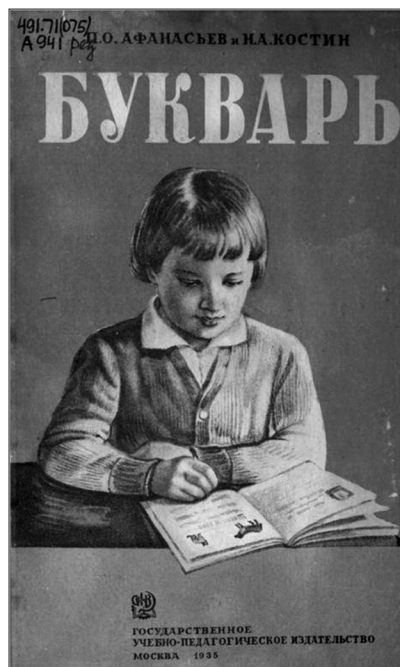


Рис. 9. Афанасьев П. О.,
Костин Н. А. Букварь. 1935.

ционализм», который рассматривает ребенка как объект внушения и переработки. Отсюда «культурность» образов детей на обложке букваря. Субъект становится объектом, активность трансформируется в аккуратность (=удобность) и преданность. Обложки 1930-х годов становились своего рода метанарративом идеи культурной революции, лозунгом, призывом и обещанием утвердить в ученике провозглашаемые учебной книгой ценности. Педагогический дискурс времени использовал детей революции в качестве своеобразных рупоров модернизации, но, вместе с тем, заявлял о необходимости преодоления

детского другим образом, чем в 1920-е: не инициативной активностью, а сосредоточенной исполнительностью. Первоклассникам 1930-х годов была сразу предписана «обученная объектность», ценная как проекция будущего «новых людей». Детство объективировано, а доблесть и геройство теперь заключено в следовании распоряжениям и приказам. Дети вместо субъективных революционеров заявлены винтиками большой машины.

Вместо заключения. Кто ты и где ты?

Как же отражается субъектность или объектность ребенка в букваре? Первый кейс иллюстрирует движение от объектности к субъектности. Четвертый — вектор обратного направления. Второй кейс — это объективирование субъектности в раннем советском обществе (ребенок как активный социальный субъект взрослого типа). В отличие от него, третий — субъективирующее замораживание субъектности как памяти (замыкание субъекта внутри себя, в себе и ближайшем по языку и межпоколенным связям окружении, консервирующая эписубъектность).

Мы постарались продемонстрировать некоторые «механизмы», варианты и инварианты «работы» учебника по формированию детского и одновременно недетского взгляда на мир, на себя и на свое место в нем. Первый школьный учебник являет собой модель конструирования детства в соответствии со взрослыми представлениями о нем и «правильном» детском взгляде на мир. Мы не видим через него ни процессы конструирования детскости, ни их ре-

зультаты, но мы видим модели такого процесса и таких результатов. Эти модели показывают нам мир глазами таких детей, какими их желают — осознанно и не вполне осознанно — видеть взрослые. Букварь пытается показать,

что *должен видеть* и как *должен действовать* ребенок. Это ребенок, формируемый взрослыми. Однако в ряде случаев букварь оказывается не коридором, но веером дорог, открытых детству и к детству...

Список литературы

1. Азбука / Изд. Дмитриев. отд. нар. образования. — Дмитриев: Тип. Дмитриев. отд. Губсовнархоза, 1921. — 7 с.
2. Акинфиева, Е. Хочу читать. Новый наглядный русский букварь / Е. Акинфиева. — 1-е изд. — Берлин: А. Терне, 1922. — 64 с.
3. Афанасьев, П. О. Букварь. — Изд. 1-е. Обложка И. Кулешова. / П. О. Афанасьев, Н. А. Костин. — М.: Учпедгиз, 1933. — 68 с.
4. Афанасьев, П. О. Букварь. — Изд. 2-е. Обложка И. Кулешова / П. О. Афанасьев, Н. А. Костин. — М.: Учпедгиз, 1934. — 66 с.
5. Афанасьев, П. О. Букварь. — Изд. 3-е. Обложка В. С. Баюскина / П. О. Афанасьев, Н. А. Костин. — М.: Учпедгиз, 1935. — 64 с.
6. Афанасьев, П. О. Букварь. — Изд. 4-е. Обложка В. С. Баюскина / П. О. Афанасьев, Н. А. Костин. — М.: Учпедгиз, 1936. — 64 с.
7. Афанасьев, П. О. Читай, пиши, считай. Букварь с материалом для чтения, письма и счета / П. О. Афанасьев. — Изд. 2-е. — М.; Л.: Госиздат, 1924. — 103 с.
8. Афанасьев, П. О. Читай, пиши, считай. Букварь с материалом для чтения, письма и счета / П. О. Афанасьев. — Изд. 3-е. — М.; Л.: Госиздат, 1925. — 104 с.
9. Бабкина, Е. С. Русскоязычный иллюстрированный журнал для детей младшего возраста «Ласточка» (Харбин, 1926—1945 гг.) / Е. С. Бабкина // Детские чтения. — 2015. № 1 (007). — С. 145—167.
10. Баранникова, Н. Б. Практика учебного книгоиздания в русском зарубежье: Берлинский вариант / Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 2. — С. 159—180.
11. Баранов, А. Г. Наше родное: Книга для классного чтения в сельских начальных училищах / А. Г. Баранов. — М.: изд. автора, 1909. — 132 с.
12. Богораз-Тан, В. Г. Букварь для северных народностей: со 140 рис. в тексте / сост. В. Г. Богораз, С. Н. Стебницкий; рис. С. В. Иванова, О. И. Бородиной. — М.: Центр. изд-во народов СССР, 1927. — IV, 127 с.
13. Богоявленский, Л. П. Ручек. Букварь для деревенской школы / Л. П. Богоявленский, М. Н. Жбунева, М. А. Рыбникова. — М.; Л.: Госиздат, 1926. — 79 с.
14. Бочкарев, Н. Е. Ручной подвижной букварь / Н. Е. Бочкарев. — Пермь: ГубОНО, 1922. — 68 с.
15. Бубликов, М. А. Живая речь / М. А. Бубликов. — СПб.- М.: т-во М. О. Вольф, 1909. — [2], 64 с.
16. Букварь новой народной школы / под ред. Ф. Борисова, Н. Лаврова, А. Сольдина. — М.; Пгг.: Наследники Салаевых, 1917. — 80 с.
17. Венгров, Н. Мы в школе. Букварь для школ Сибири / Н. Венгров, Н. Осмоловский. — Изд. 6-е, перераб. — Новосибирск: Сибкрайиздат, 1927. — 56 с.
18. Гераскина, Л. Б. В стране невыученных уроков / Л. Б. Гераскина — М.: АСТ, 2010. — 96 с.
19. Живое слово: букварь для обучения письму и чтению в шк. и дома. — М.; Пгг.: Изд. т-ва «В. В. Думнов: Наследники братьев Салаевых», 1917. — 72 с.
20. Иорданский Н. Н. Организация детской среды / Н. Н. Иорданский — М.

- : Работник просвещения, 1925. — 102 с.
21. Кларк, К. Петербург: горнило культурной революции / К. Кларк. — М.: НЛО, 2018. — 484 с.
22. Кларк, К. Москва, четвертый Рим: сталинизм, космополитизм и эволюция советской культуры (1931–1941) / К. Кларк. — М.: НЛО, 2018. — 520 с.
23. Корчинский, Х. В. Букварь: школа обучения образования / Х. В. Корчинский. — СПб., 1906. — 54 с.
24. Лебедев, В. Ученье — свет: Первая после букваря книга для чтения, рассказа, письма и рисования / В. Лебедев. — М.: Синод. тип., 1908. — 142, IV с.
25. Липатова, Н. В. Агитатор с указкой в руках: учительство на службе советского государства в 20-е годы XX века / Н. В. Липатова // Диалог со временем. — 2009. — № 27. — С. 318–333.
26. Макаревич, Г. В. Букварная сложность: образы детей в школьном учебнике 1930-х годов / Г. В. Макаревич, В. Г. Безрогов // Учебники детства: Из истории школьной книги VII–XXI веков. Сост. Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов, Г. В. Макаревич. — М.: РГГУ, 2013. — С. 142–168.
27. Панов, Вл. Н. Букварь «Охота пуще неволи»: Почти самоучитель / Вл. Н. Панов — М.: тип. т-ва И.Д. Сытина, 1909. — 72 с.
28. Рожков, А. Ю. В кругу сверстников: Жизненный мир молодого человека в Советской России 1920-х годов / А. Ю. Рожков. — М.: Новое литературное обозрение, 2014. — 640 с.
29. Ромашина, Е. Ю. Логика и наглядность: метод обучения чтению и письму по Х. В. Корчинскому / Е. Ю. Ромашина // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2018. — Т. 2. — № 4 (53). — С. 117–133.
30. Салова, Ю. Г. Политическое воспитание детей в советской России в 1920-е годы / Ю. Г. Салова. — Ярославль: ЯГУ, 2001. — 200 с.
31. Семенова, Н. В. Дети и общество. История социального воспитания в теоретическом и практическом опыте отечественной педагогики (20–30-е годы XX века). Уч. пособие / Н. В. Семенова. — Хабаровск: ДГТУ, 2011. — 163 с.
32. Соловьева, Е. Е. Русская грамота / Е. Е. Соловьева, Е. И. Тихеева, Л. И. Тихеева. 4е изд. — Пгг., 1916. — 176 с.
33. Соловьева, Е. Е. Русская грамота. Букварь: для шк. I ступени / Е. Е. Соловьева, Е. И. Тихеева, Л. И. Тихеева-Чулицкая. — Изд. 2-е. — М.; Л.: Госиздат, 1925. — 112 с.
34. Соловьева, Е. Е. Русская грамота: Азбука и чтение после азбуки / Е. Е. Соловьева. — СПб.: т-во Р. Голике и А. Вильборг, 1905. — 100, IV с.
35. Соловьева, Е. Е. Русская грамота: Чтение после азбуки / Е. Е. Соловьева. — Пгг.: Н. Н. Морев, 1916. — 172, [4] с.
36. Фортунатова, Е. Я. Букварь. / Е. Я. Фортунатова, Л. К. Шлегер. — Изд. 1-е. Обложка И. Кулешова. — М.: Учпедгиз, 1933.
37. Фортунатова, Е. Я. Букварь. — Изд. 2-е. Обложка И. Кулешова. / Е. Я. Фортунатова, Л. К. Шлегер. — М.: Учпедгиз, 1934.
38. Фортунатова, Е. Я. Букварь. — Изд. 3-е. Обложка В. С. Баюскина. / Е. Я. Фортунатова, Л. К. Шлегер. — М.: Учпедгиз, 1935.
39. Фортунатова, Е. Я. Букварь. — Изд. 4-е. Обложка В. С. Баюскина. / Е. Я. Фортунатова, Л. К. Шлегер. — М.: Учпедгиз, 1936.
40. Хархордин, О. В. Обличать и лицемерить: генеалогия российской личности / О. В. Хархордин. — СПб.: ЕУ в СПб., 2002. — 511 с.
41. Хельбек, Й. Революция от первого лица: дневники сталинской эпохи / Й. Хельбек. — М.: НЛО, 2017. — 424 с.
42. Щербакова, Н. А. Ребята октября / Н. А. Щербакова; рис. Л. Б. Гольденберга, М. М. Штерн. — Л., б.г. — 80 с.: ил.
43. Kirschenbaum, L. A. Small Comrades. Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917–1932. — N.Y.-L.: Routledge Falmer, 2001.
44. Kotkin, S. Magnetic Mountain: Stalinism as a Civilization. — Berkeley: University of California Press, 1995.