

Межпоколенная трансмиссия паттернов группового сплочения в разных социокультурных контекстах: на примере букварей для детей русской эмиграции и Советской России¹

Intergenerational transmission of patterns of group cohesion in different socio-cultural contexts: the case of ABC books for children of the Russian emigration and the Soviet Russia

Козлова Мария Андреевна, к.ист.н.,
доцент департамента социологии
Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»
101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 9
makozlova@yandex.ru

Kozlova Maria Andreevna,
Candidate of Sciences* (PhD) in Ethnography, Ethnology and Anthropology
Associate Professor: Faculty of Social Sciences / School of Sociology / Department of
General Sociology
National Research University Higher School of Economics
101000, Moscow, 9, Myasnitskaya
makozlova@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблематика межпоколенной культурной трансмиссии на примере учебников для начальной ступени образования (букварей), издававшихся для русскоязычных детей в Латвии, Польше и Советской России в период 1920-х годов. Концептуальную рамку исследования составили типология культур М. Мид и современные исследования межпоколенной культурной трансмиссии и социальной сплоченности. В учебнике, изданном для русскоязычных детей в Польше, мы фиксируем классический постфигуративный тип межпоколенной культурной трансмиссии. Эта «неизменность» транслируемых ценностей, иллюзия стабильности, гомогенизируя сообщество как в горизонтальном, так и в вертикальном измерениях, обеспечивает внутригрупповую сплоченность, как кокон защищая группу от культурной диффузии и ассимиляции. Поддерживает и усиливает эту стратегию сплочения репрезентация в польских учебниках внешней среды как враждебной, а внутригрупповой - как стабильной, основанной на проверенной веками мудрости народа и поддержке высшей – божественной – сущности. Анализ контента букварей, изданных в 1920-е годы в Советской России, позволяет говорить о реконструировании постфигуративного типа межпоколенной культурной трансмиссии. При фактическом разрыве культурной преемственности, здесь применяется стратегия экстраполяции внутрисемейной модели на общество в целом. Это позволяет нормализовать происходящие социальные трансформации и легитимирует установившуюся социальную иерархию. Модель межпоколенной трансмиссии в проанализированных латвийских эмигрантских букварях, напротив, основана на побуждении ребенка к самостоятельной выработке ценностей и ориентиров, апробированию поведенческих практик и проч., с использованием рекомендованных взрослым сообществом средств – знаний и образования. Таким образом латвийские буквари «позволяют» ребенку включиться в сеть «слабых» связей, тем самым ослабляя внутригрупповую сплоченность эмигрантского сообщества, но готовя ребенка к интеграции в доминирующую культуру.

¹ Работа над статьей поддержана грантом РФФИ № 14-18-03784 «Многообразие видов социокультурной сплоченности в условиях российских реформ: концептуализация и квалиметрия», руководитель – Н.Е. Покровский

Ключевые слова: межпоколенная культурная трансмиссия, русская эмиграция, букварь, терминальные и инструментальные ценности

Abstract: The article reviews a problem set of intergenerational cultural transmission through the example of schoolbooks for elementary education (alphabet books), which were published for Russian-speaking children in Latvia, Poland and Soviet Russia in the period of 1920s. Conceptual framework of research consists of culture typology by M. Mead and recent studies of intergenerational cultural transmission. We observe classic postfigurative type of intergenerational cultural transmission in the Polish edition of alphabet book for Russian-speaking children. This 'permanence' of conveyed values and illusion of stability homogenize community, both vertically and horizontally, and provide in-group cohesion, protecting the group as a cocoon from cultural diffusion and assimilation. In Polish textbooks this cohesion strategy is supported and strengthened by representation of external environment as hostile and in-group environment as stable, based on age-proven popular wisdom and support of superior, i.e. divine, essence. Content analysis of alphabet books published in 1920s in Soviet Russia allows talking about reconstruction of postfigurative type of intergenerational cultural transmission. In the context of actual abruptness of cultural continuity the strategy of extrapolation of intra-familial model to the society at large is used here. It enables to normalize current social transformations and legitimates established social hierarchy. Model of intergenerational transmission in the analyzed Latvian emigrant alphabet books, on the contrary, is based on a child's urge to individual development of values and guidelines, testing of behavioral practices, etc., using means recommended by adult community, i.e. knowledge and education. Therefore, Latvian alphabet books 'allow' children to be included in network of weak ties, thereby loosening in-group cohesion, but preparing children for integration into dominant culture.

Keywords: intergenerational cultural transmission, Russian emigration, alphabet book, terminal and instrumental values, social cohesion

На протяжении последних десятилетий одним из наиболее ярких исследовательских трендов стало обращение к феномену *межпоколенной культурной трансмиссии* – процессу и результату передачи ценностей одного поколения другому в процессе социализации личности [Barni et al. 2011]. Посредством межпоколенной культурной трансмиссии осуществляется интеграция общества как в диахроническом, предполагающем усвоение детьми ценностей и норм поведения предыдущих поколений, так и в синхроническом, основанном на внутривоколенном единстве ценностных диспозиций, измерениях. Учебник же становится важнейшим инструментом межпоколенной культурной трансмиссии. Транслируемые учебниками, предназначенными для представителей разных социокультурных групп, ценности, паттерны восприятия и нормы поведения, с одной стороны – отражают, а с другой – определяют стратегии развития группы и общества в целом [Steensland 2010].

Разнообразие моделей взаимодействия разных поколений, подпадающих под концепцию трансмиссии культурных ценностей, аттитюдов и паттернов поведения, привлекло наш исследовательский интерес, во-первых, ввиду особой значимости процесса культурной трансмиссии, как для индивидуального развития, так и для гармоничного функционирования общества [Schönpflug 2009], и, во-вторых, по причине существенной разнородности, и порой противоречивости, результатов эмпирических исследований, накопленных к сегодняшнему дню [Рябиченко и др. 2015]. Публикации последних лет заставляют усомниться в возможности экстраполяции выводов, полученных при анализе трансмиссии ценностей и паттернов поведения в семьях, принадлежащих к большинству, на группы меньшинств [Barni et al. 2012; Hадjar et al. 2012]. Утверждая необходимость учета широкого культурного контекста при анализе межпоколенной трансмиссии ценностей и паттернов сплочения, мы обращаемся к анализу контента школьных учебников,

предназначенных для детей, оказавшихся в один и тот же исторический период в принципиально различных социокультурных условиях.

В данной статье рассмотрим проблематику межпоколенной культурной трансмиссии на примере учебников для начальной ступени образования (букварей), издававшихся для русскоязычных детей в Латвии и Польше, а также для детей Советской России в период 1920-х годов. В условиях инокультурной среды учебник, в особенности, предназначенный для начальной ступени обучения, становится инструментом адаптации всего сообщества, определяя «точку отсчета», создавая своего рода призму, сквозь которую новыми поколениями воспринимаются и интерпретируются разнонаправленные социокультурные влияния. Посредством учебной книги сообщество определяет реальность для следующего поколения, ведь именно в школе ребенок приближается или отдаляется от культурно обусловленной системы мировосприятия, религии его родителей, перенимает представления о должном и правильном, согласующиеся или противоречащие тем, которые транслируются ему дома. Школьное обучение, таким образом, выступает средством интеграции группы и/или общества в целом. Анализ контента букварей предваряет краткая историческая справка о состоянии русскоязычного сообщества в лимитрофных государствах в указанный период, поскольку принципиально важным для понимания транслируемых учебником норм является учет социокультурного контекста. Далее, в ходе анализа, мы сопоставим содержание букварей, изданных в Латвии и Польше, с контентом учебников, предназначенных для детей того же возраста и ориентированных на ту же задачу – обучение грамоте – издававшихся в то же время – 1920-е годы – в Советской России, с тем, чтобы выявить универсальные и специфические аспекты содержания и инструментов социокультурной трансмиссии. В заключении обобщим результаты наших наблюдений и постараемся вписать полученные выводы в рамку современных исследований межпоколенной культурной трансмиссии и социальной сплоченности.

Русские школы в Латвии и Польше в начале 20 века: историческая справка

После распада Российской империи образовалось четыре независимых государства (Эстония, Латвия, Литва и Финляндия), Бессарабия вошла в состав Румынии, а царство Польское – во вновь образованную Польскую Республику. В лимитрофных государствах проживало коренное русскоязычное население, и русскоязычные школы имели многовековую историю. Однако обретение перечисленными государствами независимости, а также прием ими значительной доли эмигрантов I волны из Советской России (точный учет их числа невозможен по ряду причин [Полян 2005]), позволяет рассматривать русскоязычные школы в Латвии и Польше как «эмигрантские».

В Латвии расцвет русскоязычного образования приходится на имперский период, но и после образования независимого Латвийского государства политическая ситуация внутри страны некоторое время благоприятствовала сохранению образования на русском языке. В 1920-е годы русские в Латвии пользовались правами культурной автономии (русская речь звучала в сейме, издавались газеты, работали русские школы). 8 декабря 1919 года Народный Совет Латвии принял законы «О просветительных учреждениях Латвии» и «Об организации школ меньшинств в Латвии». Последний предусматривал право национальных меньшинств получать образование, включая среднее, на родном языке, иными словами – предоставлял национальным меньшинствам право на школьную автономию. В начале 1920 года при Министерстве образования Латвии были образованы русский, польский, немецкий, белорусский и еврейский национальные отделы, которые ведали вопросами школьного образования соответствующего национального меньшинства. К концу 1919/1920 учебного года в Латвии работали 127 русских основных школ, 12 средних школ. В 1929/1930 учебном году в Латвии работали 231 основная русская школа и 11 средних [Гущин 2014]. На русском языке можно было получить и высшее образование, причем финансирование деятельности Русских университетских курсов осуществлялось из бюджета государства.

Ситуация с русскоязычным образованием в Польше в 1920-е годы разительно отличалась. Если на территории Царства Польского, входившего в состав Российской империи, до 1918 г. существовало несколько тысяч низших и средних школ, то начиная с 1918 г. правительство Польши начало проводить политику, направленную на постепенную ликвидацию русскоязычных школ. Школы, желавшие преподавать по русским программам обучения и на русском языке, либо закрывались, либо становились частными. Обучение в частной школе было дорогостоящим, поэтому многие родители предпочитали отдавать своих детей в польские школы. Формат частной школы предполагал и отсутствие права выдачи аттестата зрелости, что, в свою очередь, лишало выпускников возможности получения высшего образования.

Ежегодно каждая школа должна была получать концессии на свою деятельность. Это разрешение предоставлялось правительством при условии, что в течение двух лет школа перейдет на польский язык преподавания. Все это приводило к сокращению числа учащихся, а впоследствии и закрытию русскоязычных школ. К середине 1920-х гг. уже не существовало высшей русской школы, а количество средних и низших учебных заведений с преподаванием на русском языке сократилось более чем в 2 раза – с 52 до 21 [Микуленок 2016.].

Правительственная политика борьбы с русскоязычным населением затронула и религиозную жизнь страны - развернулось принудительное «окатоличивание» населения: несмотря на условия Рижского и Версальского договора и положения польской Конституции 1921 г., гарантировавших свободу вероисповедания, гонения на православную церковь в Польше чрезвычайно усилились в 1920-е годы: православные храмы и часовни передавались католическому духовенству, велась принудительная секуляризация православных монастырей, храмов, их разрушение и закрытие.

Таким образом, культурная политика польского правительства формировала принципиально иной, по сравнению с латвийским, контекст существования русской школы. Впрочем, и в Латвии характеризующий третье десятилетие 20 века демократизм в решении проблем среднего и высшего образования национальных меньшинств вызывал возражения у отдельных радикально настроенных политиков. В 1925 году была предпринята не увенчавшаяся успехом попытка изменить закон об образовании и лишить национальную школу права на национальную автономию. Однако в начале 1930-х годов национальные школы подверглись более серьезному натиску. А. Кениньш, бывший в тот период министром образования Латвии, и его сторонники из Партии демократического центра настаивали на переводе всего среднего образования на латышский язык, однако данная инициатива встретила резкое противодействие со стороны всех национальных меньшинств, и в 1933 году А. Кениньш был вынужден уйти в отставку. Тем не менее с начала 1930-х годов количество школ с русским языком обучения сокращалось. После государственного переворота 15 мая 1934 года положение национальных меньшинств резко ухудшилось. Одним из первых решений К. Ульманиса стала ликвидация школьной автономии. Уже в июне 1934 года был принят новый закон о народном образовании, происходит резкое сокращение школ с русским языком обучения, к концу 1930-х годов в стране остались только две русские правительственные гимназии: одна – в Риге и одна – в Резекне [Фейгмане 1997].

Поскольку наиболее разительный контраст в отношении к русскоязычной общине со стороны доминирующего общества в Польше и Латвии мы обнаруживаем именно в третьем десятилетии XX века, на нем мы и сосредоточим внимание в рамках данной статьи, полагая, что анализ контента школьных учебников, издававшихся в столь различных социокультурных контекстах, позволяет уточнить некоторые аспекты теории межпоколенной культурной трансмиссии, а также выявить общее и особенное в социально-экономическом, социально-правовом и культурном положении русскоязычного населения в этих странах и стратегиях сохранения или трансформирования культурной идентичности.

Каналы и механизмы межпоколенной культурной трансмиссии в учебных книгах для меньшинств и большинства

Источниковую базу проведенного исследования составили три букваря, изданных в 1920-е годы в Латвии, и один – изданный в Польше:

Давис И. Новая русская азбука. Обучение чтению, письму и разговорной речи по наглядно-практическому методу. Рига: Издание «Вальтерс и Рапа», 1923.

Селунский А. Веселый букварь для деревенских детей. Рига: Издание «Вальтерс и Рапа», 1927.

Гудков Н. Наглядный русский букварь по новой орфографии. Рига: Книгоиздание Н. Гудкова, 1929/1930.

Кириллов К.М. Русская азбука в картинках. Варшава, 1930.

В дополнение к ним были рассмотрены два букваря, изданных в тот же временной период в Советской России:

Миросицкий П.П. Словечко. Книжка для обучения грамоте. Изд. 4-е, соверш. перераб. Л.: "Сеятель" Е. В. Высоцкого, 1924.

Предназначенный для первого послеазбучного обучения чтению, но, тем не менее, – «букварь»: Сверчков И. Пионер. Детский букварь. Л.: Госиздат, 1924.

Полученные результаты и их обсуждение

В ходе анализа иллюстративного и текстового контента букварей, издававшихся в 1920-е годы в лимитрофных государствах для русскоговорящих детей, рассмотрим два ключевых аспекта, которые позволят вынести суждения о характере межпоколенной трансмиссии ценностей и паттернов сплочения сообщества: какие ценности транслируются детям педагогическим сообществом, и кто именно репрезентируется учебником в качестве транслятора этих ценностей – к кому и в чем учебник рекомендует ребенку прислушиваться.

В латвийских учебниках² почти полностью отсутствуют представители старшего поколения – родители, учителя. Ребенок совершенно самостоятелен как в пространстве дома: «*В школе и дома. Я встаю рано. Одеваюсь и обуваюсь. Кушаю, потом иду в школу. В школе я читаю, рисую, играю, пою. Весело в школе*» [Гудков 1929/30, с. 36], так и в школе, в том числе в ходе учебного процесса: «*В школе. Я пишу. Яша рисует. Катя поет. Варя ест яблоко. Коля и Азя шалят. Звенит звонок – и все сидят смирно*» [Гудков 1929/30, с. 26]. Внешним организующим активностью ребенка фактором оказывается звонок – универсальная безличная сила.

Взрослые, если и появляются в тексте учебника, выступают в одной из трех ипостасей:

1. Как контекст жизни ребенка, лишенный голоса и иных средств волеизъявления и влияния на младшее поколение: «*Наша семья. У меня есть отец, мать, сестра, дедушка и бабушка. Утром отец уходит на службу, а мать остается дома и готовит обед, убирает комнаты и чинит белье. Бабушка вяжет чулки и присматривает за моей маленькой сестренкой. Дедушка очень стар и слаб. Ходить он много не может, поэтому большей частью сидит у окна и читает книгу*» [Гудков 1929/30, с. 57].

2. Как объект заботы. Так, в первой части букваря, там, где ребенка знакомят с буквами и учат слоговому чтению, на странице с буквой «Д» предлагается слово «ве-дёт», которое сопровождается картинкой – мальчик ведет старика, испытывающего трудности в самостоятельном передвижении и потому опирающегося на плечо мальчика [Гудков 1929/30, с. 24].

На странице, посвященной букве «Й» предлагается короткий текст «Нищий»: «*Пришел нищий. Он был бледный и голодный. Нищий постучал в окошко. Я дал ему свой*

² Анализ латвийских букварей осуществлен при поддержке РФФИ № 17-06-00071 «Организация и развитие российского образования за рубежом: учебники для начального обучения 1920-х – 1940-х годов»

кафтан и каравай хлеба» [Гудков 1929/30, с. 39]. На сопровождающей этот текст иллюстрации изображен человек с длинной седой бородой и палкой. Конечно, герой этого текста не ребенок, в таком случае его кафтан был бы нищему маловат, однако поскольку повествование строится от первого лица, можно предположить, что транслирует этот текст именно паттерн заботы, который ребенок должен реализовывать по отношению к нуждающимся, в том числе – взрослым. Таким образом, взрослый в приведенных примерах и в букваре в целом выступает не в качестве самостоятельного, сильного, «хозяина положения», а в качестве, скорее, зависимого и ожидающего снисходительной поддержки. Этот паттерн подкрепляется и усиливается следующим контекстом репрезентации взрослого.

3. Как объект (!) культурной трансмиссии, реципиент транслируемых ребенком норм и знаний: «*Письмо. Письмецо от внука получил Федот: внук его далеко в городе живет. Что-то пишет внучек, нужно деду знать; только не умеет сам он прочитать. По дороге мальчик вдоль села идет. Дед кричит: “Мишуха, на, прочти-ка вот!”*» [Гудков 1929/30, с. 46]; «*Коля и мама. Коля пришел из школы. Мама была дома и шила рубашку. «Почитай, Коля, книжку!»*, говорит мама. Коля прочитал сказку. Мама была рада» [Гудков 1929/30, с. 42]. Таким образом, ребенок репрезентируется как носитель и источник знания.

Знание - сила, и сакрализация этого эксклюзивного знания осуществляется через пословицы и поучения, включенные в букварь: «*Ученье – свет, а неученье – тьма*» [Гудков 1929/30, с. 35], «*Читай много, гуляй мало*» [Гудков 1929/30, с. 39], «*Грамоте учиться - всегда пригодится*» [Селунский 1927, с. 31]. Единственный обнаруженный пример явной межпоколенной трансмиссии также транслирует ценность знания: «*Детские очки. Говорит мальчик отцу: «Купи мне, тятя, очки, я хочу по-твоему книги читать.» - «Хорошо», отвечал отец: «Я куплю тебе очки, только детские». И отец купил мальчику азбуку*» [Давис 1923, с. 38].

Таким образом, транслируемая учебниками для русскоязычных детей в Латвии основная ценность – ценность знания/образования как такового – репрезентирована в рассматриваемых учебниках как ценность инструментальная³. Набор и иерархия терминальных ценностей, ценностей-целей оставляются автором букваря на усмотрение самого ребенка – «получит образование и потом сам – благодаря этому образованию – разберется, что хорошо, а что плохо».

В Азбуке, выпущенной для русских детей в Польше, мы видим картину, принципиально отличную от той, что зафиксирована в латвийских букварях. Различия касаются трех аспектов.

Во-первых, родители – мама и папа – появляются на страницах азбуки сразу, как только ребенок знакомится с буквами, из которых эти слова можно сложить: они открывают первые две страницы, где ребенку предлагается список слов для чтения по слогам. Мама становится ключевым героем целой темы, включающей два текста и пословицу: «*Нет такого дружка, как родная матушка: днем она моя печальница, в ночь – ночная богомолица*» [Кириллов 1930, с. 37]. Важно отметить, что как в приведенной пословице, так и в обоих текстах мама выступает в роли защитника и гаранта благополучия ребенка в мире, в целом опасном и враждебном для него: «*Плохо без матери. Забежал Миша к соседу. У него в доме плохо. Дети немытые, рубахи на них грязные, волосы нечесаные. Меньшие валяются по грязному полу, двое других дерутся, а старший лежит больной и некому за ним присмотреть. Вспомнил тут Миша, что у соседа недавно умерла жена, вспомнил и свою мать: побежал домой и крепко обнял родимую*» [Кириллов 1930, с. 38].

Второй аспект, определяющий суть отличий контента Азбуки, выпущенной в Польше, от латвийских учебников – место и роль священного, божественного в

³ Мы встретили и еще один случай ценностной трансмиссии: «*Говорит мне брат: “брать чужое грешно”*» [Гудков 1929/30, с. 37]. Как видим, здесь также транслируется инструментальная ценность – честность – и транслятором ценности выступает представитель одного с ребенком поколения, речь идет о горизонтальной трансмиссии.

помещенных в учебник текстах и иллюстрациях. Уже в самой первой – собственно букварной части – мы видим «А» - Ангела и «Ц» - церковь, а слово «вера» встречаем в числе первых слов [Кириллов 1930, с. 26]. Божественное начало присутствует во всем, что поддерживает человека и доставляет ему радость: труд («*С тихою молитвой / Я вспашу, посею. / Уроди мне, боже, / Хлеб - мое богатство!*»⁴), красота природы, добрые отношения с окружающими людьми. Как мы видели, забота матери также представлена в связке с Божьей поддержкой. В последующих текстах эта связь усиливается – добрые дела, совершаемые взрослыми по отношению к страдающему ребенку, представляются как вмешательство Бога. Так, включенное в учебник стихотворение К.А. Петерсона, где осиротевшего малютку приютила, согрела и накормила старушка, завершается строфой «*Бог и птичку в поле кормит, И кропит росой цветок, Бесприютного сиротку также не оставит Бог!*» [Кириллов 1930, с. 40].

Третий аспект, на который следует обратить внимание – обилие пословиц, включенных в Азбуку К.М. Кириллова. Пословицы здесь выступают в качестве первых фраз для самостоятельного чтения, в разделе, следующем за букварным и предшествующем текстовому. Они не выделены никакими оформительскими приемами и перемежаются фразами, не содержащими ценностных ориентиров, как например, в следующем блоке: «*Маша солила кашу. Наука не мука. Принеси нам малины. Наши кошки скушали лепешки. Своя хатка – родная матка. Гони коня не кнутом, а овсом. Добро не умрет, а зло пропадет*» [Кириллов 1930, с. 27]. Включенные в Азбуку пословицы затрагивают темы труда («*Хочешь есть калачи, так не сиди на печи*», «*Не спеши языком, а спеши делом*»), отношения к окружающим людям, гостеприимства («*Не красна изба углами, а красна пирогами*»), дружбы («*Нет друга, так ищи, а есть так береги*», «*Дружбу помни, а зло забудь*»), а также транслируют инструментальные ценности сдержанности («*Лишнее говорить, - себе вредить*», «*Сперва подумай, а потом скажи*»), прозорливости («*Что посеял, то и жни*», «*Как аукнется, так и откликнется*»), бережливости («*Капля мала, а по капле море*», «*Слову вера, хлебу мера, а деньгам счет*»), образования («*Ученый водит, а неученый следом ходит*») [Кириллов 1930, с. 27-32].

Таким образом, учебник, изданный в Польше, полностью воспроизводит ориентиры и стратегии постфигуративной культуры, если пользоваться терминологией М. Мид: формирование ценностей и моделей поведения молодого поколения выступает результатом непосредственных, однонаправленных действий и поступков родителей [Мид 1983]. При этом ребёнок оказывается пассивным реципиентом «культурного багажа», а процесс трансмиссии сводится к автоматическому копированию [Barni et al. 2011].

В латвийских учебниках, напротив, мы наблюдаем сочетание элементов кофигуративной и префигуративной культур. Префигуративный тип культурной трансмиссии, в котором взрослые и более старшие поколения могут учиться и учатся у своих детей, перенимают какие-то более современные модели поведения, явственно прослеживается в приведенных примерах, где представители старшего поколения обращаются за помощью к ребенку, как носителю особого знания - грамотности.

Преимственность, характеризующая кофигуративный тип культуры, примечательна тем, что и взрослые, и дети могут с одинаковой успешностью перенимать паттерны поведения у своих сверстников [Мид 1983]. Трансляцию именно такой модели мы и фиксируем, по большей части, в букварях для детей русскоязычного населения Балтии. В целом, такая модель, по замечанию М. Мид, присуща обществам, находящимся на этапе индустриализации: члены таких обществ черпают новую информацию у партнеров-сверстников, разрабатывают инновации и новшества, выводят общество на новый уровень. Теоретическая привязка кофигуративности к индустриализации побудила нас обратиться к анализу контента букварей, изданных в 1920-е годы в Советской России.

⁴ Сокращенное стихотворение А.В. Кольцова «Песня пахаря» [Кириллов 1930, с. 50].

В букваре, изданном для маленьких детей дореволюционным педагогом с учетом перевода прежних реалий в контексты нового строя, мы находим утреннюю ситуацию, симметричную той, которая была представлена в латвийском букваре, - ребенок собирается в школу: *«Бабушка будила Машу: «Пора, Маша! Пора, голубушка, в школу!» Маша скоро оделась. Бабушка дала ей горячую лепешку да чашку молока. Закусила Маша, пошла в школу»* [Мироносицкий 1924, с. 76]. Совершенно иную видим мы здесь картину: ребенок окружен заботой взрослого, принимающего на себя ответственность и за самочувствие ребенка, и за успешность в выполнении его (ребенка) обязанностей. В школе ребенка встречает такой же заботливый взрослый, чьи профессиональные обязанности предполагают трансляцию ценностей и норм поведения, педагогическое «приглушение индивидуального шума»: *«Помню, как мне сшили сумку и послали в школу учиться. Со мной пошла бабушка. Она сказала учительнице:*

- "Вот, милая моя, поучите-ка моего маленького любимца. Он паренек-то умный, да только шумный"

- "Ничего, - сказала учительница, - был бы умен, а шум уйдем"

И показала на скамейке место, где мне сесть» [Мироносицкий 1924, с. 78].

Сравним с процитированными выше фрагментами из латвийского букваря, в которых ребенок в полном одиночестве собирается в школу, а в школе в окружении таких же детей-одиночек осваивает грамоту, и где единственным регулятором поведения оказывается обезличенный формальный сигнал (звонок), выполняющий роль закона, пред лицом которого все равны, вне зависимости от индивидуальных, а также социальных (семейных, сословных, этнокультурных, региональных, религиозных) особенностей и атрибутов: если в латвийских букварях ребенок выводится из первичных групп (семьи) в мир вторичных групп и институционализированных, обезличенных отношений, то в букварях советских он остается укорененным в первичных – семейных или подобных семейным взаимодействиях, и это неслучайно.

В букварях, изданных в 1920-е годы Советской России, ребенок, окруженный взрослыми, осваивает характерные виды деятельности, включаясь в трудовой процесс и выполняя посильные для него функции, воспроизводя трудовые практики, реализуемые взрослыми, непосредственно контактирующими с ребенком (как правило, связанными с ним кровными узами): *«Мы жили лето у деда Пахома. Работали у деда на сенокосе. У меня на ту работу мало силы, но и у меня были вилы»* [Мироносицкий 1924, с. 48].

В приведенном примере мы вновь встречаем проявления культурной трансмиссии постфигуративного типа. На первый взгляд, этот «прорыв» постфигуративности в культуре индустриального общества, да еще совсем недавно пережившего масштабные политические и социокультурные потрясения, вызывает недоумение. Однако именно масштабность произошедших трансформаций объясняет актуализацию довольно архаичных форм культурной трансмиссии: сложность и непредсказуемость реальных событий беспокойных времен затмевается воспроизведением обыденно-стабильного и таким образом драматизм стирается вовсе, «события, которые должны быть соотнесены с непривычной обстановкой, <...>, принимают в памяти привычные формы» [Мид 1983].

Трагичное и неопределенное вытесняется⁵, остается лишь возвышенное: «устойчивое, не допускающее сомнения чувство своей особенности, всепроникающее сознание правильности любого аспекта жизни, характерное для постфигуративных культур, может проявиться — и может быть восстановлено — на любом уровне культуры любой сложности» [Мид 1983].

В советских учебниках старшие представители первичных социальных групп становятся для ребенка проводниками в широкое идеологически насыщенное социальное окружение, при этом через действия и предметы оставаясь с ним постоянно, обеспечивая его связь с первичной – кровнородственной – группой. Ребенок же обеспечивает их связь с

⁵ Из букварей первого советского десятилетия исчезают сензитивные и страшные темы: нищета, сиротство, болезнь, смерть, в букварях дореволюционных и эмигрантских присутствовавшие [Ляровский 2014].

окружением, через правильное применение верного подарка легитимирует лояльность взрослых, обеспечивая им статус «правильных граждан»:

«Барабан.

Дядя Иван купил на базаре барабан и подарил Васе.

Вася надел барабан на себя, вышел на улицу, запел песню, а сам выбивал на барабане:

Ай да мы, ай да мы,

Ай да пи-о-не-ры!

Юны мы, но и мы

Рево-лю-цио-не-ры!

Наш Вася – пионер. У него на рубашке повязана алая повязка» [Мироносицкий 1924, с. 71].

Так, ребенок чуть более старшего возраста, а точнее – более подготовленный (освоивший азы [политической] грамоты), включается в более плотный трансмиссионный поток. Постепенно меняются и «трансмиссионные ремни» - формы и инструменты ценностной трансмиссии. Место непосредственного участия в жизни ребенка и привлечения его к соучастию в трудовой деятельности занимают не только ближайшие взрослые люди, но и символические формы: *«Мы пришли в класс и увидели на стене большой новый портрет в раме, а кругом рамы – ленты красные и черные.*

Учительница сказала нам:

- Смотрите, дети: это портрет ЛЕНИНА. Владимир Ильич Ленин был друг рабочего народа. И вы будьте друзьями рабочего и крестьянина!

Мы встали и все громко сказали:

- ВСЕГДА ГОТОВЫ!» [Мироносицкий 1924, с. 83].

В букваре, предназначенном для детей более старшего возраста, мы обнаруживаем ту же логику изложения: прежде всего утверждается факт межпоколенной преемственности (*«Наш город на реке. На берегу нашей реки завод. Наша река – Нева. На ней жили и наши деды»* [Сверчков 1924, с. 17]) и определяется место ребенка в этой вертикали воспроизводства культуры (*«Петя и Сима – пионеры. Петя и Сима – дети рабочих. Папа и мама Пети и Симы – рабочие. Их папа рабочий»* [Сверчков 1924, с. 38]). Затем репрезентация опыта дедов и отцов как модели жизни детей становится базой для выстраивания линии межпоколенной культурной трансмиссии: *«Мы пионеры – дети рабочих. Юные пионеры. Юные революционеры. Дети рабочих»* [Сверчков 1924, с. 29]. Дети объединяются в единое целое – «Мы» - с «героями революции»: *«У нас была революция. До революции мы были рабы. Мы работали на богатых. Наши заводы были их заводами. Наши дома были их домами. Мы жили как рабы. Вот 8 лет как мы не рабы. Заводы наши. Мы сыты, обуты, одеты. Нам хорошо».* На сопровождающей текст иллюстрации мы видим демонстрацию рабочих, где в числе других лозунгов – «Дети - наше будущее», и это будущее шествует в первых рядах: будущее детей репрезентируются как продолжение судьбы их отцов и дедов, однако представленных уже как сила, обобщенная в абстрактном понятии: «Мы, юные пионеры, - дети революции» [Сверчков 1924, с. 30].

Далее вертикаль культурной трансмиссии детализируется и иерархизируется:

«Пионеры – смена комсомольцам и коммунистам.

Пионеры – дети трудового народа» [Сверчков 1924, с. 89],

«Пионер верен делу рабочего класса и заветам Ильича. Пионер – младший брат и помощник комсомольца и коммуниста» [Сверчков 1924, с. 97]. Через семейные категории - «дети» и «младший брат» - вновь актуализируется кровнородственная общность, и процесс трансмиссии приобретает вид непосредственной передачи потомкам паттернов поведения предков.

Межпоколенная культурная трансмиссия в разных культурных контекстах: преемственность и разрывы

Межпоколенная культурная трансмиссия - основа стабильности общества. Благодаря ей поддерживается связь между разными поколениями, сохраняются культурно-специфические знания, верования и воспроизводятся модели поведения [Schönpflug 2001]. Анализируя содержание азбук, изданных в одно время, но в разных социокультурных контекстах, мы обнаружили три типа стратегий вертикальной (межпоколенной) культурной трансмиссии.

Первый тип – классический постфигуративный – предполагающий передачу культурных традиций в неизменном виде от старших поколений младшим, мы встречаем в учебнике, изданном для русскоязычных детей в Польше. Включенные в учебник тексты во многом воспроизводят контент дореволюционных российских букварей, в их числе как авторские поучительные истории, так и фольклорный материал – пословицы. Эта «неизменность» транслируемых ценностей, иллюзия стабильности, гомогенизируя сообщество как в горизонтальном, так и в вертикальном измерениях, обеспечивает внутригрупповую сплоченность, как кокон защищая группу от культурной диффузии и ассимиляции. Репрезентация в этих учебниках внешней среды как угрожающей становится первым этапом в развитии стратегии сплочения русских. Если эти шаги перечислить последовательно, получится следующая картина: создается образ враждебной и опасной среды, где относительным гарантом благополучия становятся «свои». Свои в данном случае – люди, связанные с ребенком кровным родством – семья, шире – единокровцы, представители русской общины. Этот переход от родства кровного к родству культурному осуществляется через включение в Азбуку божественного начала. Учитывая гонения на православную церковь в Польше в рассматриваемый исторический период, обращение к Богу в текстах учебника становятся чрезвычайно мощным инструментом сплочения. В мире, наполненном недоброжелателями, где благополучие ребенка зависит только от людей, родных по крови, но где и им угрожают неприятности, кроме Бога уповать не на кого. Здесь мы видим чистое воплощение идей Э. Дюркгейма о сущности и функциях религии: религиозные представления - это представления коллективные, и то, что придает религии роль связующего и образующего фермента всей человеческой жизни, есть религия не как абстрактная идея, а как совершающееся на ее основе участие в общественной жизни. Поэтому религиозные представления и действия - это сама общественная жизнь, средоточие тех аспектов общества, которые наделены качеством священности [История теоретической социологии 2015, с. 276].

Так – посредством конструирования образов враждебной внешней и надежной внутригрупповой среды – формируются основания для сплочения сообщества как в синхроническом, так и в диахроническом аспектах. Межпоколенная сплоченность укрепляется и трансляцией «вековой мудрости» - обилием ценностно насыщенных высказываний, пословиц, включенных в Азбуку с очевидно – методической (отработать навыки складывания букв в слова, а слова – в фразы), а латентно – дидактической целью – выстроить вертикаль культурной преемственности, напитать новое поколение мудростью предшествующих.

Анализ контента букварей, изданных в 1920-е годы в Советской России, выявляет, на первый взгляд, парадоксальную ситуацию: при фактическом разрыве культурной преемственности, произошедшем в результате кардинальных трансформаций устройства жизни в стране, букварь репрезентирует постфигуративный тип межпоколенной культурной трансмиссии, а внутрисемейная межпоколенная модель экстраполируется на общество в целом. Это, с одной стороны, позволяет нормализовать произошедшие и происходящие трансформации (через обращение к повседневным практикам рядовых акторов), с другой – легитимирует установившуюся социальную иерархию (через уподобление ее внутрисемейной структуре). Таким образом, конструирование модели культурной трансмиссии в публичном (педагогическом) дискурсе также вполне успешно справляется с исполнением стабилизирующей функции, создавая иллюзию воспроизводства прежних (внутрисемейных, домашних, повседневных) каналов

трансмиссии, на деле наполняя их идеологизированным контентом. Так или иначе, связь поколений показывается и утверждается сохраняющейся и даже укрепившейся.

Ощутимый контраст этим моделям составляет модель межпоколенной трансмиссии, репрезентированная в русско-латышских букварях. В семьях мигрантов и этнических меньшинств уровень сходства ценностей родителей и детей теоретически должен отличаться от уровня сходства ценностей родителей и детей в группах большинства. В ситуации с мигрантами и этническими меньшинствами важно понимать, что и родители, и дети вовлечены в процесс аккультурации [Vedder et al. 2009], они не всегда приобретают одинаковый опыт и не всегда ориентируются на одни и те же референтные группы. Цели родителей-мигрантов и детей-мигрантов в новой культурной среде могут различаться [Vedder et al. 2009], как следствие - между детьми-мигрантами и их родителями могут появиться дополнительные различия в ценностях, помимо тех, что происходят из несовершенства процесса социализации [Phinney 2000]. В латвийских учебниках для русскоязычного меньшинства ребенок, видимо, не нуждающийся в защите и постоянной опеке⁶, вполне эмансипирован, он побуждается взрослым сообществом к самостоятельной выработке ценностей и ориентиров, апробированию поведенческих практик и проч., с использованием рекомендованных взрослым сообществом средств – знаний и образования. Таким образом, мы наблюдаем институционализацию межпоколенного разрыва: родители, чьи культурные ценности и сложившийся поведенческий репертуар могут оказаться нерелевантными новым условиям, отходят на второй план, их влияние на младшее поколение минимизируется. Единственной безусловной культурной ценностью становится ценность образования, которая, впрочем, не регламентирует цели, вероятно, неясные самим взрослым, но определяет лишь средства достижения тех целей, которые детям предлагается самостоятельно найти в новой социокультурной среде.

Таким образом, на примере контента букварей, материала тем более наглядного, что предназначен он для маленьких детей, нам удалось продемонстрировать многообразие стратегий межпоколенной культурной трансмиссии, представить ее как инструмент легитимации социального порядка и продукт сложного процесса оценки группой интрагруппового и надгруппового – «экологического» - контекста.

Литература

Гудков Н. Наглядный русский букварь по новой орфографии. Рига: Книгоиздание Н. Гудкова, 1929/1930.

Schönplflug U. Intergenerational transmission of values: The role of transmission belts // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2001. Vol. 32(2). P. 174-185.

История теоретической социологии. / Под ред. Ю.Н. Давыдова. - М.: РАН, 2015. С. 276.

Гущин В. (2014) Судьба русской школы в Латвии / Эл. ресурс: <http://www.bilingual-online.net/> (дата обращения: 31.03.2017).

Давис И. Новая русская азбука. Обучение чтению, письму и разговорной речи по наглядно-практическому методу. Рига, 1923.

Кириллов К.М. Русская азбука в картинках. Варшава, 1930.

Лярский А.Б. «Вот я! Зачем звал?»: смерть в букварях и книгах для чтения в России для начального чтения в России конца XIX — начала XX в. // Начало учения детям: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры. М.: Канон-плюс, 2014. С. 231-253.

Мид М. (1983) Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями. URL: <http://www.countries.ru/library/texts/mid.htm>. (дата обращения: 01.04.2017).

⁶ См. первый раздел статьи, где говорится об отношении к меньшинствам со стороны принимающего населения и процветании русских школ в рассматриваемый период.

Микуленок А.А. Российская эмиграция в Польше (1917 – 1939 гг.). Дисс.... к.ист.н. Краснодар, 2016.

Мироносицкий П.П. Словечко. Книжка для обучения грамоте. Изд. 4-е, соверш. перераб. Л.: "Сеятель" Е. В. Высоцкого, 1924.

Полян П. Эмиграция: кто и когда в XX веке покидал Россию // Россия и ее регионы в XX веке: территория - расселение - миграции / Под ред. О. Глезер и П. Поляна. М.: ОГИ, 2005. С. 493-519.

Рябиченко Т. А., Лебедева Н. М., Плотка И. Д. Влияние мотивации к этнокультурной преемственности и стратегий аккультурации родителей на аккультурацию детей в русских семьях Латвии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 68-79.

Сверчков И. Пионер. Детский букварь. Л.: Госиздат, 1924. С. 17.

Селунский А. Веселый букварь для деревенских детей. Рига: Издание «Вальтерс и Рапа», 1927. С. 31.

Фейгмане Т. Русская школа в Латвии (1918-1940) // «Русские Прибалтики». Механизм культурной интеграции (до 1940 г.). Вильнюс, 1997. С. 129—138.

Barni D., Ranieri S., Scabini E., Rosnati R. Value transmission in the family: do adolescents accept the values their parents want to transmit? // Journal of Moral Education. 2011. Vol. 1(40). P. 105–121.

Barni D., Ranieri S., Scabini E. Value similarity among grandparents, parents, and adolescent children: Unique or stereotypical? // Family Science. 2012. Vol. 3(1). P. 46–54.

Hadjar A., Boehnke K., Knafo A., Daniel E., Musiol A., Schiefer D., Möllering A. Parent-child value similarity and subjective well-being in the context of migration: An exploration // Family Science. 2012. Vol. 3(1). P.55-63.

Phinney J.S., Ong A., Madden T. Cultural values and intergenerational discrepancies in immigrant and non-immigrant families // Child Development. 2000. Vol. 71. Issue 2. P. 528–539.

Schönplflug U. (ed.), Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects. New York, NY: Cambridge University Press, 2009. P. 212-239.

Steenland B. Moral Classification and Social Policy // S. Hitlin, S. Vaisey (eds.), Handbook of the Sociology of Morality, Handbooks of Sociology and Social Research. Springer Science+Business Media, LLC 2010. P. 455-468.

Vedder P., Berry J., Sabatier C., Sam D. The intergenerational transmission of values in national and immigrant families: The role of zeitgeist // Journal of Youth and Adolescence. 2009. Vol. 38. Issue 5. P. 642–653.

References

Barni D., Ranieri S., Scabini E., Rosnati R. Value transmission in the family: do adolescents accept the values their parents want to transmit? // Journal of Moral Education. 2011. Vol. 1(40). P. 105–121.

Barni D., Ranieri S., Scabini E. Value similarity among grandparents, parents, and adolescent children: Unique or stereotypical? // Family Science. 2012. Vol. 3(1). P. 46–54.

Davis I. (1923) *Novaya russkaya azbuka* [The New Russian alphabet], Riga (in Russian).

Davydov Yu.N. (ed.) (2015) *Istoriya teoreticheskoy sociologii* [History of the theoretical sociology], Moscow, RAS (in Russian).

Fejgmane T. (1997) *Russkaya shkola v Latvii (1918-1940)*, «*Russkie Pribaltiki*». *Mekhanizm kul'turnoj integracii (do 1940 g.)*, [Russian school in Latvia (1918-1940), in "The Russians of Baltic". *The mechanism of the cultural integration (up to 1940)*], Vilnius, pp. 129—138 (in Russian).

Gudkov N. (1929/1930) *Naglyadnyj russkij bukvar' po novoj orfografii* [Russian visual primer on the new spelling], Riga.

Gushchin V. (2014) *Sud'ba russkoj shkoly v Latvii* [The fate of Russian schools in Latvia]. Available at: <http://www.bilingual-online.net/>, accessed 31 March 2017 (in Russian).

Hadjar A., Boehnke K., Knafo A., Daniel E., Musiol A., Schiefer D., Möllering A. Parent-child value similarity and subjective well-being in the context of migration: An exploration // *Family Science*. 2012. Vol. 3(1). P.55-63.

Kirillov K.M. (1930) *Russkaya azbuka v kartinkah* [Russian alphabet in the pictures], Warsaw (in Russian).

Lyarskij A.B. (2014) «*Vot ya! Zachem zval?»: smert' v bukvaryah i knigah dlya chteniya v Rossii dlya nachal'nogo chteniya v Rossii konca XIX — nachala XX v.*, Nachalo ucheniya detyam: rol' knigi dlya nachal'nogo obucheniya v istorii obrazovaniya i kul'tury. [*"Here I am! What was the matter?" : the death in the primers and readers for the initial reading in Russia in the late XIX — early XX century*, in *The Beginning of exercise for children: the role of the books for primary education in the history of education and culture*], Moscow, pp. 231-254 (in Russian).

Mead M. (1970) *Culture and commitment; a study of the generation gap*, Garden City, Natural History Press. Available at: <http://www.countries.ru/library/texts/mid.htm>, accessed 01 April 2017.

Mikulenok A.A. (2016) *Rossijskaya eh migraciya v Pol'she (1917 – 1939 gg.)*. Diss.... k.ist.n. [*Russian emigration in Poland (1917 – 1939)*] Krasnodar (in Russian).

Mironosickij P.P. (1925) *Slovezhko. Knizhka dlya obucheniya gramote* [Word. Book for learning to read]. Leningrad (in Russian).

Phinney J.S., Ong A., Madden T. Cultural values and intergenerational discrepancies in immigrant and non-immigrant families // *Child Development*. 2000. Vol. 71. Issue 2. P. 528–539.

Polyan P. (2005) *Ehmigraciya: kto i kogda v XX veke pokidal Rossiyu. Rossiya i ee regiony v XX veke: territoriya - rasselenie – migracii*. [Emigration: who and when in the XX century left Russia. *Russia and its regions in the XX century: the territory - settlement - migration*] M.: OGI, 2005. P. 493-519.

Ryabichenko T.A., Lebedeva N.M., Plotka I.D. (2015) *Vliyanie motivacii k ehtnokul'turnoj preemstvennosti i strategij akkul'turacii roditelej na akkul'turaciyu detej v russkih sem'yah Latvii. Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, [Influence of the motivation for ethno-cultural continuity and acculturation strategies of parents on the acculturation of children in the Russian families of Latvia. *Cultural-historical psychology*]. Vol. 11. № 2. P. 68-79 (in Russian).

Schönpflug U. (2001) Intergenerational transmission of values: The role of transmission belts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 32(2). P. 174-185.

Schönpflug U. (ed.), (2009) *Cultural transmission: Psychological, developmental, social, and methodological aspects*. New York, NY: Cambridge University Press.

Sverchkov I. (1924) *Pioner. Detskij bukvar'* [Pioneer. A children's primer], Leningrad (in Russian).

Selunskij A. (1927) *Veselyj bukvar' dlya derevenskih detej* [A fun ABC book for children of the village], Riga (in Russian).

Steenland B. Moral Classification and Social Policy // S. Hitlin, S. Vaisey (eds.), *Handbook of the Sociology of Morality, Handbooks of Sociology and Social Research*. Springer Science+Business Media, LLC 2010. P. 455-468.

Vedder P., Berry J., Sabatier C., Sam D. The intergenerational transmission of values in national and immigrant families: The role of zeitgeist // *Journal of Youth and Adolescence*. 2009. Vol. 38. Issue 5. P. 642–653.