

В.Г.Безрогов, Г.В.Макаревич

1) Доктор педагогических наук

2) Без степени

1) Главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО

2) Главный библиотекарь Научной педагогической библиотеки им.

К.Д.Ушинского

ОППОЗИЦИЯ «ГОРОД – ДЕРЕВНЯ»

В КАНОНЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 2000-Х ГОДОВ¹

Первый опыт взаимодействия с литературой некоторые из нас приобретают уже в семье, но практически все – в рамках обязательного изучения литературных текстов в школе. Предмет «Литературное чтение» занимает одно из наиболее важных мест в современном учебном плане начальной школы. Образ «госпожи/мачехи» Литературы предстает перед каждым человеком, прежде всего, со страниц школьного учебника. Именно тексты учебников начальной школы знакомят ребенка с базовыми понятиями и ценностями культуры. С их помощью он вырабатывает отношение к времени и пространству. Представление о типологии пространства, природе и качествах тех или иных его сегментов приобретает в период начального обучения. Тексты, помещенные в программу по литературному чтению, играют в этом процессе не последнюю роль. В учебнике эти тексты выстроены в соответствии с тем или иным пониманием канона литературного образования, которого придерживаются их составители и заказчики. В отличие от канона детской литературы (понимания, что она такое, где ее границы) и от канона литературного чтения (представления о составе «списков произведений», которые должен прочесть ребенок определенного возраста) под канонем литературного образования можно понимать разновидность литературного канона, связанную с представлением о том, какие литературные произведения, в каком классе и в какой последовательности должны быть изучаемы школьниками. В рамках именно третьего вида литературного канона разворачивается перед ребенком топография окружающего и воображаемого мира.

«Город» и «деревня» в качестве оппозиций в каноне учебных литературных текстов могут рассматриваться с разных позиций. Во-первых, как место действия и, соответственно, как семиотический знак социальных возможностей и индивидуальных притязаний литературных героев [2; 16]. Во-вторых, как некое «социальное» лицо, репрезентируемое через взаимоотношения тех же героев и связанное с их маркированием в качестве городских либо сельских персонажей. Если первый подход важен для анализа всего массива художественных произведений, написанных как для взрослых, так и для детей, то второй – дает ключ к постижению механизма социального конструирования «образа места» и его социализирующей функции в произведениях учебного канона [1; 3]. Постараемся вскрыть таковой механизм в учебных книгах для начальной школы, где художественные тексты, пройдя

¹ Работа поддержана грантом РГНФ 09-06-00950а.

специальный редакторский и министерский отбор, попадают в ситуацию двойного означаемого. Тексты школьных учебников по чтению одновременно репрезентируют мир литературы и мир прошлых/настоящих/будущих социальных реалий, где оппозиция города и деревни является одной из самых архаичных и, вероятно (вспомнить хотя бы пушкинскую «Осень» или «Деревню»), одной из самых отрефлексированных и значимых для литературных героев и авторов текстов. Постигание основ письменной культуры в учебнике по чтению неразрывно связано с изучением азов социальной и культурной грамотности [10; 13]. Эти азы могут в дальнейшем помочь школьнику разобраться в законах общественного мироустройства вообще и могут «здесь и сейчас» продемонстрировать образы детей и взрослых (родителей, бабушек, дедушек, соседей и т.д.), заложить отношения к ним и ожидания от них. С помощью литературных образов ребенка и взрослого на страницах современных учебников конструируются полярные пространства социального взаимодействия [15]: открытые и закрытые (К.Поппер), диалогичные и монологичные (М.Бахтин), индустриальные и традиционные (Д.Белл). Оппозиция «город – деревня», рассматриваемая в литературных произведениях для детей и как место действия, и как пространство, в котором ребенок общается со сверстниками, взрослыми, животными, дает возможность увидеть, с помощью каких средств формируются в сегодняшних учебниках рекомендуемые стратегии восприятия природного и социального, какие «урбанистические» и «сельские» стереотипы поведения транслируются в качестве базовых.

Федеральный перечень учебников, рекомендованных (допущенных) Министерством образования и науки РФ к использованию на 2006/2007 учебный год, включает пятнадцать комплектов по литературному чтению [14]. В 1999-2002 годах в России прошел национальный конкурс по созданию «учебников нового поколения» для средней школы, результатом которого и явилось количественное разнообразие комплектов по чтению в начальной школе [12]. В качестве основного источника исследования нами выбран комплект «Литературное чтение» Г.Н.Кудиной и З.Н.Новлянской, предназначенный для 4-летней общеобразовательной начальной школы; он стал одним из победителей конкурса. Еще в 1980-х годах его авторы разрабатывали программу по чтению на основе эксперимента в средней общеобразовательной школе № 91 (Москва),² – специально для школ развивающего обучения системы Д. Эльконина–В. Давыдова.³ Одной из ключевых установок этой системы выступал диалог между учеником и учителем. В связи с этим можно сказать, что ориентация на конструирование данного типа взаимодействия между субъектами процесса обучения существовала уже в позднесоветский

² <http://www.91.ru/index91/nauka.htm>.

³ В начале 1980-х годов многомиллионными тиражами издавались книги по чтению, одним из главных авторов которых был Горецкий Всеслав Гаврилович. Монополию учебных книг Горецкого сумела потеснить только Джежелей Ольга Валентиновна, но и ее учебно-методическая концепция была разработана в рамках традиционной школы. Авторы анализируемого источника не имели выхода в массовую школу до рубежа 1990-2000х гг., так как базой для апробации инновационных подходов избрали школу, принадлежащую к системе развивающего обучения.

период. Учебник «Литературное чтение», судя по всему, отразил позицию и современных чиновников, так как его авторы в 1999 году за свой учебник были удостоены премии Правительства РФ в области образования. В состав комплекта входит шесть книг, рассчитанных на период обучения с 1-го по 4-ый класс начальной школы.

Город и деревня как пространства социального взаимодействия присутствуют во всех учебниках курса «Литературное чтение».⁴ 26 % ситуаций взаимодействия ребенка и взрослого, ребенка и животного, детей между собой осуществляется в городе, 46 % – в деревне. В двадцати случаях из семидесяти (28 %) социальное пространство не имеет четко выраженных характеристик (это может быть двор/дом/дорога вообще, без конкретных указаний на городской или деревенский способ организации жизни) – подобная аморфность характерна только для учебников первого и второго классов. 67 % текстов учебников третьего и четвертого года обучения моделируют мир традиционной или советской «деревенскости»⁵, в остальных произведениях конструируются представления о городском образе жизни начала XX века или 1950 – 1960-х годов⁶.

Исследуем, как в системах взаимодействия «ребенок – взрослый», где город и деревня представлены как место действия, эксплицитно и имплицитно заданы нормативные ситуации общения. Требования взрослого (городского или деревенского жителя) по отношению к ребенку одинаково назидательны: и городские, и деревенские дети обязаны соблюдать общественные правила поведения. Подобная особенность подчеркивает дидактичность конструируемого учебником образа ребенка. Дети обязаны слушаться старших и являть себя в качестве «хороших, правильных» в любой среде. Природное и социальное, деревенское и городское здесь выступают в качестве синонимов, так как встроены в иерархию межличностных отношений, оцениваемых по жесткой шкале «хорошо – плохо, правильно – неправильно». Однако и в рамках этой усредненной модели якобы «одинакового социального пространства» можно обнаружить семантические поля, дискредитирующие строго заданный ребенку поведенческий канон и вскрывающие скрытое противостояние между городским и деревенским ландшафтом, урбанистическим и «природным» образом жизни. Речь идет о характере взаимодействия ребенка и взрослого, о

⁴ Такая ситуация не является повсеместной в новых учебниках по литературному чтению. Некоторые авторы принципиально элиминируют для 1-2 класса тему «город», выстраивая преподавание на чтении текстов о природе и деревне как средах, предположительно максимально близких младшему школьнику, его характеру, мировоззрению, восприятию и т.д. Такое отношение к «природе ребенка», вероятно, соединяется со стремлением подчеркнуть крестьянские корни народной словесности, противоположной, по представлениям составителей учебников, литературе городской. Например, в части 1 «Азбуки» О.В.Джежелей урбанизированный пейзаж встречается трижды (с.38, 86, 148-149), сельский – в 49 случаях (С.3, 6-7, 8, 9, 12, 13, 18, 21, 24, 25, 26-27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36-37, 39, 42-43, 45, 48, 50, 55, 59, 61, 62-63, 70-71, 73, 77, 80, 81, 85, 88-89, 92-93, 94-95, 106-107, 110-111, 118, 121, 128-129, 132, 133, 135, 138, 139, 140-141, 143, 146-147). Подобная же тенденция продолжается в книгах серии «Чтение и литература» того же автора для 1-2 классов.

⁵ Паустовский К. Барсучий нос [7, 55-58], Платонов А. Никита [7, 59-68], Алексеев О. Горячие гильзы [7, 69-85], Айюга. Нанайская нар. сказка. Пре. Нагишкина Д. [6, 8-10], Паустовский К. Подарок [9, 45-48], Паустовский К. Стальное колечко [9, 49-56].

⁶ Пантелеев Л. Честное слово [7, 48-54], Носов Н. Живая шляпа [7, 85-87], Чехов А. Ванька [9, 32-36].

социальном портрете взрослого и о допустимых нарушениях в действиях ребенка.

Анализ результативной стороны литературных (сюжетных) диалогов детей и взрослых показывает, что деревня представлена в учебнике по чтению более открытым пространством социального взаимодействия, нежели город. Если в 50 % случаев итогом контакта городского ребенка и взрослого становится обоюдное понимание,⁷ и столько же раз ребенок не доволен или возмущен позицией матери, соседа или соседки⁸, то отсутствие диалога между дочерью и родителями из нанайского стойбища – это единственный пример отсутствия контакта в традиционном сообществе.⁹ В одиннадцати ситуациях из двенадцати (91,7 %) дети и взрослые, живущие в деревне, пребывают в полном мире и согласии друг с другом, даже не помышляя о каких-либо ссорах.¹⁰ Самым примечательным среди городских детей является, на наш взгляд, персонаж из произведения Э. Успенского «Дядя Федор, пес и кот», не находящий мира в городе и обретающий согласие с другими в деревне.¹¹

Шестилетний мальчик по имени «дядя Федор» (имя указывает на взрослость и самостоятельность персонажа) после неудачной попытки выстроить отношения с родителями отправляется жить в деревню, где, как известно (и что из приведенного отрывка читателю еще неясно, но хорошо знакомо по мультипликационному сериалу), искомое понимание и будет найдено. Отметим важную закономерность: противостояние между городом и селом на уровне взаимодействия ребенка и взрослых решается не в пользу урбанизированной среды. Город как носитель социальных и культурных приоритетов оказывается неинтересен ребенку, лишенному возможности общаться с домашним животным (то есть с миром природы). С точки зрения российских «конструкторов учебного чтения», его ценностная значимость для ребенка ничтожна также из-за отсутствия свободы и самостоятельности. В достаточно ограниченном пространстве городской квартиры все выстроено по эстетическому принципу «неживой предметности» (шкаф, стол, стул должны стоять на «своих местах», чтобы в доме было чисто, красиво и уютно).

Эта предметность довлеет на характер взаимоотношений «отцов и детей». Стремление ребенка к природному, подвижному и текучему, миру подавляется в первую очередь на уровне эмоций, то есть еще до того, как персонаж превратится в «дядю Федора» и станет протраивать свою собственную, отличную от взрослых линию поведения и биографическую стратегию. Все персонажи, которых условно можно поименовать как «бесчувственные взрослые», принадлежат урбанистической среде. Таких отстраненных от

⁷ Драгунский В. Друг детства [4, 12-16], Габе Д. Мама. Пер. с болгарского Сефа Р. [5, 114], Твардовский А. Рассказ танкиста [5, 75-76], Пантелеев Л. Честное слово [7, 48-54].

⁸ Квитко Л. Лошадка. Пер. с еврейского [идиш] Маршака С. [4, 6-8], Токмакова И. Это ничья кошка [4, 36], Заходер Б. Никто [4, 49], Драгунский В. Он живой и светится... [5, 23].

⁹ Айога. Нанайская нар. сказка. Пре. Нагишкина Д. [6, 8-10].

¹⁰ Чарушин Е. Страшный рассказ [4, 30-32], Пермяк Е. Торопливый ножик [4, 42], Ушинский К. Четыре желания [4, 100], Аким Я. Осень [5, 12-13], Белозеров Т. Пельмени [5, 112], Паустовский К. Барсучий нос [7, 55-58], Платонов А. Никита [7, 59-68], Алексеев О. Горячие гильзы [7, 69-85], Чехов А. Мальчики [9, 37-44], Паустовский К. Подарок [9, 45-48], Паустовский К. Стальное колечко [9, 49-56].

¹¹ По Успенскому Э. Дядя Федор, пес и кот [5, 69].

ребенка и отстраняющих его фигур на протяжении всего курса литературного чтения, выстроенного Г.Н.Кудиной и З.Н.Новлянской с 1 по 4 класс, четыре. Из них трое сосредоточены в первой части учебника для 1 класса (75% от общего числа подобных персонажей). На его страницах роль закрытого для общения с ребенком взрослого-горожанина исполняют три горожанина из непосредственного окружения ребенка: сосед-мизантроп [4, 6-8], бездушная соседка [4, 36], строгая мать [4, 49]. Отсутствие в этой роли отца отсылает не только к проблемам неполной семьи, но и к такой системе распределения ролей в городской семье, в которой основным дисциплинирующим началом становится мать.

Мальчик из стихотворения «Лошадка»¹² получает подарок и хочет поделиться своей радостью с соседом Петром Кузьмичем. На все просьбы ребенка (а это семь строк умоляющей интонации) тот отвечает отказом. Черствость и эмоциональная закрытость – ведущие черты социального портрета соседа по городской квартире. Поведение бессердечной соседки подтверждает этот тезис:

*Это ничья кошка,
Имени нет у нее.
У выбитого окошка
Какое ей тут житье.
Холодно ей и сыро,
У кошки лапа болит.
А взять ее в квартиру
Соседка мне не велит.*¹³

Если прочесть данные тексты о соседях, используя культурный код 1920-1950-х годов, то в них выявляется советский быт коммунальных квартир (как объяснить современному ребенку, почему в его отдельной квартире распоряжается соседка, а не папа с мамой?).

В стихотворении Б. Заходера «Никто»¹⁴ показано, как все происходящие в доме запретные действия (кража конфет из буфета, рисование на обоях, разорванное пальто, беспорядок в папином столе) переносятся на безличный персонаж. На другом полюсе взаимодействия столь же обобщенный образ потерпевших (с тем же именем!):

*Никто с ним, правда, не знаком,
Но знают все зато,
Что виноват всегда во всем
Лишь он один – НИКТО!*

Никто-озорник выполняет роль «козла отпущения» и принимает на себя все грехи семьи (а, может быть, и всего общества). В нормативных регулятивах социального взаимодействия вопрос о презумпции невинности отсутствует. Иерархия социальных ролей выстраивается следующим образом: главный

¹² Квитко Л. Лошадка. Пер. с еврейского [идиш] Маршака С. [4, 6-8]. См.: http://lib.mediarling.ru/TALES/KWITKO_L/detskie_stihi.txt.

¹³ Токмакова И. Это ничья кошка [4, 36].

¹⁴ Заходер Б. Никто [4, 49].

потерпевший – отец, судья и исполнитель приговора – мать, преступники – дети. В осуждении виновных обязательно принимают участие все члены взаимодействия, включая, вероятно, и читателей. На иллюстрации, однако, красуются мятые фантики от конфет (на одном из них, развернутом чистой стороной вверх, красным карандашом сделан эскиз не то смеющейся рожицы, не то солнца) и рисунки на обоях конца 1960-х – начала 1970-х годов. Все это выглядит так привлекательно, что современный читатель, знакомый с культурой граффити, скорее присоединится к озорникам, которых должны «примерно наказать», чем к их обвинителям. Прием переноса изображения ненормативного поведения с антропоморфных образов на неодушевленные предметы в данном случае работает на разрушение нормативных установок, заложенных в тексте. «Никто», вероятно, неслучайно появляется в городском контексте: город позволяет скрыть лицо и имя, затеряться.

Назидательность и строгая нормативность педагогического дискурса в отношении моделирования социальных пространств города и деревни эксплицирует еще один коннотационный ряд: город как своего рода источник соблазна/распутства/хулиганства. Ленивыми и безалаберными могут быть как городские, так и деревенские дети.¹⁵ Но лгуны, хулиганы, нахалы¹⁶ проживают только в городе. Они нарушают границу допустимых (одобренных обществом, постоянно контролируемых) норм сознательно и хладнокровно. Из двух городских пейзажей, присутствующих в учебнике по чтению, первый является визуальной заставкой к разделу «Какие ж это шутки!» (цитата, содержащая возглас возмущения расчетливого хулигана, получившего ответный снежок из-за угла), в котором транслируются схемы ненормативного поведения трусливого озорника и нахальной эгоистки. Словесный портрет Любочки из одноименного стихотворения А. Барто ориентирован на педагогическую культуру советской эпохи с ее дидактичностью, однозначностью, прямолинейностью. На иллюстрации изображена беспечная девочка: она скачет на одной ножке, повернувшись к зрителю спиной (толстая коса с развязавшейся ленточкой отлетает вправо, короткая плиссированная юбочка – влево). Визуально-семантические значения легкости, непринужденности, беззаботности (говоря языком юного читателя, «отвязности» – на что собственно и намекает ленточка в волосах) прочитываются и усваиваются раньше, чем лексические (назидательное осуждение поведения героини поддержано и системой вопросов к тексту). Они больше соответствуют канонам современных масс-медиа. На визуальном уровне за пространством города также закрепляются значения нравственной распущенности, нарочитой ненормативности (в противовес картинам идеального города, к примеру, в советских учебниках по чтению 1930-начала 1980х годов).

Открытым для ребенка взрослый-горожанин становится в чрезвычайных обстоятельствах. Это могут быть реальные военные действия или

¹⁵ Аким Я. Неумейка [4, 53-56]; Осеева В. Сыновья [4, 51], Квитко Л. Лемеле хозяйничает. Пер. с еврейского [идиш] Найденовой Н. [4, 52].

¹⁶ Драгунский В. Фантазеры [5, 18-22], Заходер Б. Никто [4, 49], Барто А. Два снежка [5, 82], Барто А. Любочка [5, 83].

приближенное к ним по значимости честное слово в игре под названием «война». Для создания такой сюжетной ситуации требуется высокостатусный взрослый. Например, командир танка из стихотворения «Рассказ танкиста» или майор из рассказа «Честное слово»¹⁷. Маленький герой Л. Пантелеева, несмотря на голод и страх, остается стоять на часах даже тогда, когда все дети и взрослые покинули парк, а играющие забыли снять его с поста: *«Мальчик, у которого такая сильная воля и такое крепкое слово, не испугается темноты, не испугается хулиганов, не испугается и более страшных вещей. А когда он вырастет... Еще не известно, кем он будет, когда вырастет но, кем бы он ни был, можно ручаться, что это будет настоящий человек»* [7, 54]. Разделение людей на «настоящих» и «ненастоящих» относится не только к детям, но и к взрослым. Вопросы к тексту: *«Каким должен быть «настоящий человек», с точки зрения рассказчика? А с вашей точки зрения»*, – активизируют категорию долга кого-то перед кем-то, а вместе с ней и дают возможность ребенку понять, что значит быть с взрослым на равных. Заметим, означенное равенство возможно исключительно в обстановке «военизированного» города, города как воспитательного учреждения или места для инициации. Рассказ «Честное слово» был написан Л. Пантелеевым в 1941 году¹⁸. С позиции советской педагогики, взаимодействие ребенка с взрослым «на равных» выглядит привлекательным и является допустимым между нынешними и будущими защитниками государственных интересов. Постсоветская педагогика пытается реанимировать актуальные значения вчерашнего дня и не учитывает степень информированности сегодняшнего читателя. Современные военные конфликты нагляднее рассуждений о «настоящем человеке» показывают, что человек в военной форме уже не является столь однозначно авторитетной фигурой, как это было в 1940-е годы. Мы видим, как в конструирование образов ребенка и взрослого закладываются черты социального взаимодействия далекого прошлого, связанные с ориентацией на войну, эмоциональную закрытость, мобилизацию моральных и физических сил, борьбу с внешним врагом, а город – место, где живут большей частью закрытые для диалога или сомнительные для контакта взрослые – кодифицируется как подозрительное пространство взаимодействия.

В отличие от взрослых-горожан, являющихся по преимуществу людьми средних лет, социально активные и открытые для общения взрослые из деревни представлены в разных возрастных категориях. В семи текстах показано, как мать, отец, бабушка, дедушка, взрослый-друг могут выступать в качестве

¹⁷ Твардовский А. Рассказ танкиста [5, 75-76], Пантелеев Л. Честное слово [7, 48-54].

¹⁸ «В начале 1941 года редколлегия журнала "Костер" обратилась к нескольким писателям с просьбой: ответить детям на важные этические вопросы, связанные с представлениями о долге и чести. Журнал успел поместить ответы двух писателей: в № 4 были напечатаны три небольшие новеллы М.Зоценко под названием: "Разве это неудобно?", а в № 6, вышедшем в самые первые дни войны, был опубликован рассказ Л. Пантелеева "Честное слово". В том же месяце он был перепечатан в московском "Бюллетене Детгиза". В 1943 году рассказ "Честное слово" был напечатан в сборнике того же названия, вышедшем в московском Детгизе. По рассказу на студии Мосфильм в 1957 году "Честное слово" был снят фильм под тем же названием» [11].

партнеров социального взаимодействия¹⁹. Ситуация, когда взрослый озабочен не нормативной, а процессуальной стороной диалога, лично значимого для обеих сторон, вскрывает в образе ребенка значения самостоятельности, равенства, автономности, индивидуальности:

*Ветер крышей громыхает,
Воет жалобно в трубе...
А в печи огонь порхает –
Хорошо у нас в избе!
У меня в муке колени,
У сестренки в тесте нос –
Дружно летим мы пельмени
И выносим на мороз.
Друг от друга по секрету
И от бабушки тайком
То кладем в пельмень монету,
То начиним угольком.
Взглянет бабушка лукаво
Сквозь колесики-очки
И вздохнет:
И то забава!
Эх вы, птички-кулички!..²⁰*

Деревня репрезентирована как социально престижное пространство социального взаимодействия. Городскому недругу-соседу в системе образов противостоит деревенский взрослый-друг²¹. Ценность партнерских взаимоотношений, заинтересованного внимания к «другому» показана осознаваемой и присваиваемой читателем-школьником в качестве поведенческой стратегии на небольшом сегменте пространства деревни, выстроенного по постсоветским нормативам: префигуративный тип взаимодействия представлен в одной сотой части текстов учебного пособия. Примеров переноса данной стратегии в другие социальные измерения, включая город, постсоветский педагогический дискурс пока не знает.

Современный педагогический дискурс находится в ситуации конфликта интерпретаций литературных текстов и канона учебного чтения. Текст учебника по чтению 2000-х годов не только ограничивает формы репрезентируемого детям социального мира, типов человеческого взаимодействия, но и демонстрирует необходимость смены старых представлений о природном и социальном, городском и деревенском как о негативном («взрослом») и позитивном («природно-детском»). Поиск новых культурных образцов для литературного образовательного канона важен не только на примере произведений описательного характера (например, «Моя

¹⁹ Чарушин Е. Страшный рассказ [4, 30-32], Аким Я. Осень [5, 12-13], Белозеров Т. Пельмени [5, 112], Паустовский К. Барсучий нос [7, 55-58], Чехов А. Мальчики [9, 37-44], Паустовский К. Подарок [9, 45-48], Паустовский К. Стальное колечко [9, 49-56].

²⁰ Белозеров Т. Пельмени [5, 112].

²¹ Паустовский К. Барсучий нос [7, 55-58], Паустовский К. Подарок [9, 45-48].

Родина» М.Пришвина [5, 110]), которые, кстати сказать, ученики читают вполглаза и слушают вполуха, но и на базе «остросюжетной» детской прозы и лирики, дающих самый разный, подчас весьма неожиданный для взрослых фон повествования, готовящих своих читателей к выживанию в непредвиденных обстоятельствах. Педагогический потенциал и литературные проекции таких текстов еще мало изучены филологами и культурологами применительно к современной ситуации, где масс-медийные глобальные стандарты задают новые коды прочтения для текстов классической и актуальной словесности, становятся доступными как в урбанистическом, так и в рустическом мире.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М. 1995.
2. Детская литература и детская книга: актуальные проблемы изучения, преподавания и интерпретации. Ярославль. 2001.
3. Детский сборник: Статьи по детской литературе и антропологии детства. М. 2003.
4. Кудина Г., Новлянская З. Литература как предмет эстетического цикла. «Литературное чтение». Учебник-хрестоматия для 1-го класса четырехлетней начальной школы. М. 2001.
5. Кудина Г., Новлянская З. Литературное чтение. Учебник для 2-го класса четырехлетней начальной школы. 3-е издание, переработанное и дополненное. М. 2003.
6. Кудина Г., Новлянская З. Литературное чтение. Учебник для 3-го класса четырехлетней начальной школы: В двух частях. Часть 1. 2-е издание. М. 2003.
7. Кудина Г., Новлянская З. Литературное чтение. Учебник-хрестоматия для 3-го класса четырехлетней начальной школы: В двух частях. Часть 2. М. 2002.
8. Кудина Г., Новлянская З. Литературное чтение. Учебник для 4-го класса четырехлетней начальной школы: В двух частях. Часть 1. М. 2003.
9. Кудина Г., Новлянская З. Литературное чтение. Учебник для 4-го класса четырехлетней начальной школы: В двух частях. Часть 2. М. 2003.
10. Лакан Ж. Пространство речи и поле языка в психоанализе. СПб. 1996.
11. Пантелеев Л. Собрание сочинений в четырех томах. Том 3. Л. 1984.
12. Рекомендации по модернизации образования в начальной школе// Аспекты модернизации российской школы: Научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования. М. 2001. с. 83-113.
13. Социализация ребенка. Психологические и педагогические проблемы. СПб. 1999.
14. Федеральный перечень учебников, рекомендованных (допущенных) Министерством образования и науки РФ на 2006/2007 учебный год // <http://www.ndce.ru/new3/title.htm>
15. Щеглова С. Детство как социальный феномен (Концепция социального конструирования детства). М. 1999.
16. Ehlers S. Der Umgang mit dem Lesebuch: Analyse – Kategorien – Arbeitsstrategien. Hohengehren. 2003.