

ПОЗНАНИЕ – ПОКОРЕНИЕ – УНИЧТОЖЕНИЕ: ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД¹

COGNITION – CONQUEST – DESTRUCTION: VALUES IN TEACHING ELEMENTARY SCHOOL
NATURAL SCIENCE IN THE SOVIET PERIOD

Козлова М.А.

Доцент кафедры общей социологии НИУ
«Высшая школа экономики», кандидат
исторический наук.

E-mail: makozlova@yandex.ru

Аннотация. В статье на основе анализа содержания учебников естествознания для начальной школы и методических пособий для учителей естествознания рассматриваются транслируемые школьникам ценностные ориентации и модели поведения по отношению к окружающей природной среде и их трансформации на протяжении первой половины XX в.

Ключевые слова: экологическое сознание, экологическое воспитание, ценности, окружающая природная среда, моральные ориентации.

Kozlova M.A.

Associate Professor at the Department of
General Sociology of the Higher School of
Economics, Candidate of science (History).

E-mail: makozlova@yandex.ru

Annotation. On the basis of content analysis of elementary school textbooks and teaching aids for science teachers, the author examines value orientations and models of behavior for students in relation to the natural environment, and their transformation during the first half of the 20th century.

Keywords: ecological consciousness, ecological education, values, the natural environment, moral orientation.

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 13-06-00038а.

Отношение к природе и «сверхприродному» (какие бы силы и начала под этим ни подразумевались) – важнейший ценностно-нормативный² аспект культуры. Это положение неоднократно обосновывалось в рамках разных социально-гуманитарных дисциплин [9; 25; 26; 27; 30], но и без научных доказательств оно интуитивно понятно, наверное, каждому.

Более того, отношение человека к природному окружению выступает в качестве системообразующего компонента культуры, поскольку культура при всей вариативности ее определений мыслится в модерне как «не-природа». Природа становится объектом, в отношении которого обществом вырабатываются и реализуются моральные нормы – именно моральные, хотя, казалось бы, мораль регламентирует, в первую очередь, межличностное взаимодействие.

Если мы представим природу как Другого, контакты с которым неизбежны и значимы для человека, продолжать воспринимать ее как объект становится затруднительно – Природа оказывается субъектом. Такое восприятие природы, преобладавшее на заре человеческой истории, на несколько столетий сменилось совсем иным – представлением о ней как о ресурсе, о материале, смысл и предназначение которого – способствовать удовлетворению потребностей человека. Понадобилось нынешнее обострение экологической ситуации, понадобились «Красная книга» и громкие заявления современного искусства, чтобы безусловное включение отношения человека к природе как таковой в сферу морали стало фактом общественного сознания.

Оказалось очевидным, что сохранить природу невозможно, если относиться к ней как к «кладовой» полезных вещей, сырьевых и прочих ресурсов. Экономный, хозяйский подход к использованию этих ресурсов необходим, но обеспечить действительно высокий уровень заботы о природе можно только тогда, когда человек начнет видеть и уважать в ней самостоятельную, ни к чему иному не сводимую ценность.

К такому пониманию природы человечество идет трудной и длинной (окольной?) дорогой, и осилила этот путь на сегодняшний день лишь относительно небольшая его часть. Р. Инглхарт полагает изменения «экологического сознания» важнейшим показателем перехода к совершенно новому типу социокультурного устройства – постмодерну, когда определявшие суть модернизации потребности «выживания» наконец будут удовлетворены, и на первый план выйдут задачи устойчивого развития, повышения не уровня, а качества жизни, ценности самовыражения.

Результаты социологических и социально-психологических исследований наших дней [23; 24] позволяют констатировать низкий уровень экологической грамотности российского населения и даже некоторое снижение обеспокоенности по поводу экологической ситуации по сравнению с концом 1990-х гг. Последствия экономических кризисов поддерживают техноцентристские установки и порождают определенную пассивность в отношении экологических проблем.

² Под ценностями мы понимаем «сложные, определенным образом сгруппированные принципы, придающие стройность и направленность разнообразным мотивам человеческого мышления и деятельности в ходе решения общих человеческих проблем» [29].

Идеологические стереотипы и представления периода интенсивного индустриального развития («Мы не можем ждать милостей от природы, взять их у нее – наша задача») достаточно глубоко внедрены в сознание россиян, чтобы их можно было трансформировать легко и за короткое время. Это неудивительно, поскольку модернистская идеология «преобразования» природы к XX в. достигла своего апогея и безраздельно царствовала в СССР и РФ на протяжении всего столетия. Характерными чертами «техноцентрического», «модернистского» сознания можно считать безразличие к состоянию окружающей среды (как минимум, признание безусловного приоритета материально-экономических ценностей по отношению к экологическим), выраженные установки на эксплуатацию окружающей среды, потребительски-познавательное отношение к природе, которая ассоциируется с категориями «пользы» или «сырья».

Концепция «овладения природой» складывалась в мировой культуре начиная с XVI–XVII вв. и постепенно привела к тому, что социальная жизнь все больше стала пониматься как изучение законов природы, обнаружение ее практических эффектов, создание механизмов и машин, реализующих законы природы, удовлетворение растущих потребностей человека растущих потребностей человека с использованием достижений естественных наук и инженерии.

В XX в. благодаря развитию естественных наук и инженерии появление новых технических устройств невиданной прежде мощности позволило вывести преобразование природы на принципиально новый уровень. Ощущение безграничности собственной власти укрепило энтузиазм человека, породило новые проекты и вывело процесс на новый виток: «Пусть рыхлая зеленая грудь Сибири будет одета цементной броней городов, вооружена каменными жерлами фабричных труб, скована тугими обручами железных дорог. Пусть выжжена, вырублена будет тайга, пусть вытоптаны будут степи. Пусть будет так, и так будет неизбежно. Ведь только на цементе и железе будет построен братский союз всех людей, железное братство всего человечества»³.

Безусловно, эти процессы в общем-то не специфичные для советской идеологии, будучи, так сказать, «явлениями планетарного масштаба», нашли непосредственное отражение в формулировке советской школой целей и задач учебно-воспитательного процесса. По сути то же высказывание, что и приведенное выше, но в адаптированном для детского восприятия виде стало статьей в учебнике для начальной школы: «Над землей звучат властные приказы. И вот огромная гора, которая всю свою жизнь стояла на одном месте, вдруг шевельнулась и попятилась на несколько шагов. Трудно было и реке менять свои привычки. Но она поднатужилась, сдержала свой бег и, словно кто-то скомандовал ей: «Кру-гом!» – побежала на юг... Это не сказки. И тот, кто отдает приказы природе, не таинственный волшебник. Реками и горами командует человек» [17, с. 127–128]. Возможности для трансляции детям ценностных установок в отношении природы заложены в каждом учебном предмете, однако непосредственно направлено на решение этих задач естествознание / природоведение / «окружающий мир» (название соответствующего курса начальной школы менялось со временем).

³ Высказывание В.Я. Зазубрина (1895–1937), прозвучавшее в 1926 г. на Первом съезде писателей Сибири. Цит. по [22, с. 205].

Проследим, как изменялись транслируемые ценностные суждения и предписания «экологической направленности» в пособиях для подготовки учителей младших классов и в учебниках естествознания для начальной школы на протяжении первой половины XX в. Для этого сопоставим три периода: дореволюционный, раннесоветский (до 1931 г.) и период 1930–1950-х гг. Эмпирическую базу нашего исследования составили пособия для подготовки учителей естествознания и учебники по естествознанию/природоведению для начальной школы, выпущенные:

а) в 1910–1920-е гг.:

Герд, А. Я. Предметные уроки. Пособие для учителей начальных школ при преподавании по книжке «Мир Божий». – СПб., 1910.

Боголюбский, С. Н. Первый шаг к природе : пособие для школы и семьи к преподаванию первоначального природоведения. – М., 1912.

Трояновский, И. И. Природа и ее явления. Неорганический мир. Растения. Человек и животные. Сведения из физики. – М., 1913.

б) в 1920–1940-е гг.:

Капелькин, В., Цингер, А. Природоведение : учебник для школ I ступени. Часть II. Ботаника / сост. В. Ф. Капелькин. – М.–Пг.: Государственное издательство, 1923.

Ульянинский, В. Ю. Азбука естествознания. В объеме школы первой ступени. Четвертый год обучения. – М.–Л., 1927.

Павлович, С. А. Практика преподавания естествознания в начальной школе. – Л., 1939.

Беляев, М. М., Ковалев, К. Н. Хрестоматия по естествознанию. Неживая природа : пособие для учителя начальной школы. – М., 1948.

в) в 1950–1970-е гг.:

Скаткин, М. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе : пособие для учителей. – М., 1952.

Маркин, В. И. Объяснительное чтение по естествознанию в начальной школе. Пособие для учителей начальной школы. М.–Л., 1953.

Скаткин, М. Н. Методика преподавания естествознания в начальных классах. Учебник для педагогических училищ. М., 1956.

Скаткин, М. Н. Природоведение : учеб. пособие для 3 класса. – М., 1971.

Мельчаков, Л. Ф., Скаткин, М. Н. Природоведение : учебник для 3 и 4 кл. – М., 1983.

Проанализируем на примерах из указанных учебников и пособий расстановку ценностных акцентов в формировании у школьников отношения к природе в разные исторические периоды.

Поскольку содержание образования, особенно начального, несколько (а порой весьма существенно) отстает от развития науки и практики, мы можем наблюдать отголоски раннего этапа модернизма в учебниках естествознания для начальной школы в досоветский период. Здесь отношение к природе представляется «чисто исследовательским», основной мотив изучения природы – любознательность. Как отмечал С.Н. Боголюбский, «в таком архиначальном курсе нужно показать детям единство природы, природы мертвой и живой, без конца многообразной в своих проявлениях... И когда же, как не в таком

детском возрасте, наблюдать различные формы и внешние проявления жизни: у животных, растений; знакомиться с постоянно встречаемыми с колыбели законами жидкостей, воздуха, температуры и изучать все это на вполне доступных, вечно новых и интересных примерах. Полюбить природу, выучиться наблюдать ее, охватить пытливым взором и пользоваться ее дарами – вот идеал, который стоит еще далеко перед нами, но к которому мы стремимся...» [4, с. 6].

Отсутствие навыка такой исследовательской деятельности и, более того, потребности в ней представляется дореволюционным педагогам – авторам учебников главным «пробелом» начального образования: «Наша начальная школа не развивает в детях достаточного интереса к знанию, потребности и стремления расширить свой кругозор путем чтения и наблюдений, не научает ценить книгу и пользоваться ею как источником дальнейшего образования. Главная причина этого крупного недостатка начальной школы в том, что она сама не дает почти никаких ценных знаний. Правда, она научает детей порядочно читать и писать, но, ведь, это – не знания, а только средство к приобретению знаний. Для того, чтобы воспользоваться этими средствами, нужны и интерес к науке, и некоторое знакомство с методами приобретения знаний, и умение пользоваться книгою и другими средствами образования» [7, с. 5].

Соответственно цель обучения естествознанию в начальной школе видится в том, чтобы дать детям правильное – научное – и, насколько возможно, целостное представление об окружающем мире, о земле и о созданиях, на ней живущих, в том числе и человеке: «Мать земля, с ея теплым солнечным блеском, с ея сладкими плодами и тысячью других даров – вот родина человека, и к этой родине, прежде всего, должно быть направлено обучение и знание при воспитании и образовании юношества... Земля с ея веществами, силами, жизненными явлениями и созданиями есть для нас то, что мы называем природой, и эта природа есть наша родина, в которой быть чужим вредно и стыдно для каждого» ([18, с. 8], цит по [7, с. 7–8]).

Безусловно, возможности и направления использования природы человеком также обсуждаются в дореволюционных учебниках для начальной школы. И рассказы учителя, и ответы самих учеников на обращенные к ним вопросы позволяют детям понять прикладное значение изучения природы: «Но для чего же человеку нужно изучать природу? Наблюдая жизнь, мы увидим, что все, что необходимо человеку для жизни, он получает только от природы: она дает и пищу, и одежду, и жилище. Без природы он не мог существовать. Но все это человек получает от природы с большим трудом, ему постоянно приходится бороться с нею. И вот для того, чтобы победить природу, чтобы взять у нее все необходимое для жизни, человеку надо знать природу» [21, с. 1]; «Люди много потратили времени, чтобы узнать, как построена земля, как живет животное, как растет растение. – А знаете ли, зачем надо людям все это знать? Сейчас сами догадаетесь... Из чего же люди делают свои дома? Откуда берется железо? Из чего сшита ваша одежда и сделаны ваши сапоги? Чем вы питаетесь, что едите?... Теперь мы увидели, что люди постоянно берут различные предметы из природы и делают из них все, что им нужно для жизни. Зачем же людям надо знать Мир Божий? – Чтобы уметь приготовить все нужное для них: получить хорошую шерсть от овец, добыть железо из камня, вырастить хороший лен. Для этого надо

знать, и как животное живет, и как растет растение, и как построена наша земля. Другими словами, надо знать природу» [7, с. 18].

Тем не менее этот «природопользовательский» аспект звучит в досоветском образовании еще очень мягко, как-то «по-доиндустриальному»: «присматриваясь к природе, он (человек – МК) мало-помалу заставил ее работать для себя... Нельзя перечислить всей той пользы, которую принесло человеку изучение природы. Можно только сказать, что все, чем отличается в настоящее время наша жизнь от жизни дикаря, мы получили только благодаря изучению природы... Но не одна польза заставляет человека изучать природу. Живя среди природы, постоянно наблюдая ее явления, человек много видит в ней непонятного. Все это непонятное возбуждает в нем интерес, желание узнать, как и почему это происходит...» [21, с. 2].

В первые годы советской власти изменения социокультурной и политической ситуации, естественно, потребовали кардинальных трансформаций в системе образования – создания новых образовательных моделей, отвечающих новым задачам. Одной из таких моделей стала теория Единой трудовой школы (ЕТШ). Основные документы, регламентировавшие работу школы в соответствии с этой теорией, были опубликованы в 1918 г.: «Положение об единой трудовой школе РСФСР», «Основные принципы единой трудовой школы» [16, с. 137]. Согласно концепции ЕТШ образование на I ступени должно было носить энциклопедический характер, но при этом фокусироваться на трудовых процессах, что предполагало: а) «изучение заранее подобранных объектов – продуктов производства, либо предметов культурного назначения» [2, с. 98]; б) «систематическое ознакомление детей при помощи самостоятельной работы с историей труда и на этой основе с историей всего общества» [2, с. 98]. Реализация этих задач требовала предоставить детям сведения о физических и химических свойствах изучаемых объектов, о способах обработки и истории их развития.

Обучение на II ступени предполагало переход от энциклопедического к предметному преподаванию. Труд учащихся II ступени рассматривался уже как реальный производительный труд на ближайших производствах. Существенное место отводилось эстетическому развитию детей: «рисование, лепка, эскизы, проекты, иллюстрации должны были присутствовать на каждом уроке» [2, с. 99].

Такая модель представляется весьма логичной. Если рассматривать труд человека в качестве механизма и способа развития культуры как таковой, а совершенствование форм труда – этапов исторического процесса, вполне естественно, что последовательное включение ребенка в разные формы трудовой деятельности мыслится способным открыть ему широкие культурные горизонты [3, с. 18].

Однако «идеальный» продукт такой образовательной системы представляется еще более масштабным. Ребенок в процессе школьного обучения как бы вовлекался в современность, и именно на изучении современности строилось образование. Для этого ЕТШ должна была выработать механизмы практического влияния на окружающую действительность, в частности механизмы коммуникации с семьей и влияния на сельскую часть населения, которая составляла большинство, притом большинство проблемное с точки зрения вовлечения его в образовательный процесс.

Уровень грамотности населения России к 1920-м гг. вырос по сравнению с концом XIX в., но тем не менее оставался весьма низким: грамотных среди мужчин в городе было 89%, в деревне – 65,1%; среди женщин в городе – 71%, в деревне – 28,6% [3, с. 18]. Мотивация к обучению детей была невысокой. Информированность безграмотных родителей о целях, задачах и методах обучения оставляла желать лучшего. Существенной проблемой оказался синтез или, скорее, взаимная адаптация предлагаемых педагогическим сообществом задач и методов обучения и представлений населения страны, преимущественно крестьянского, о роли школы, – говоря современным языком, имидж школы.

С одной стороны, необходимость школьного обучения должна была стать очевидной в том случае, если школа научит ребенка делать что-то полезное, именно то, что ему и придется делать в реальной – внешкольной – жизни: например, кормить корову, кролика, разбивать грядки, сажать овощи. С другой стороны, ограниченность освоением подобных практик, которые ребенок и без школы прекрасно осваивал, оказалась очевидной не только для педагогов, но и для населения. Крестьяне весьма критично отзывались о нововведениях ЕТШ: «В школу ходили плясать, а не учиться. Плясали, пели да рисовали, а учиться-то и некогда» или «А чему теперича учат в школе? Песням, гулянкам (экскурсии) да куколки лепить (лепка и рисование)...», «Что это наших детей почти каждый день стали водить по лугам, по садам и огородам, – на гулянье что ли? Или хотят обучить их в пастухи?» А после объяснения учителем сущности «комплексного метода» заявляли: «Да как же это наши дети были в школе без ничего. Не было уроков, не было звонков, не было книг и не было учителей. Ну и выдумали!» (Цит. по [11, www.science-education.ru/103-6026].)

Эти соображения обязывали школу приблизиться к местным условиям, сосредоточиться на экономической жизни деревни, природных и других особенностях, в процессе изучения выявить, что нужно этой среде, чего она желает и чего не умеет.

В зависимости от этих запросов предстояло строить в дальнейшем свою работу. Конечную цель «новой школы», таким образом, составляла подготовка к практической трудовой деятельности, которая должна была осуществляться на таком уровне, чтобы оканчивающий школу мог в нее непосредственно включиться.

Вообще эти цели и задачи мало отличаются от тех, которые ставились перед начальным образованием в досоветский период. Иными словами, активные поиски и экспериментирование в первые советские годы затрагивали, в первую очередь, сферу организации образования и в меньшей степени его содержание.

Как отмечается специалистами по истории педагогики, в первое послереволюционное десятилетие происходила в основном «косметическая перестройка» учебных пособий [12, с. 6]. Анализ школьных учебников и пособий для подготовки учителей естествознания также позволяет заключить, что 1920-е гг. по сути еще во многом воспроизводят идеологию досоветского периода, по крайней мере, в отношении вопросов взаимодействия человека и природы.

В учебниках и пособиях для самостоятельной работы школьников в этот период сохраняются еще идеи эстетического восприятия природы, «чистого» любопытства и благодарного принятия ее даров. Вот как, в частности, описываются сезонные изменения

в природе в учебнике начала 1920-х гг.: «Лиственный лес тихо шелестит только что распутившимися, точно лаком покрытыми, листьями. Аромат молодых березовых листьев смешивается с тонким, но сильным запахом цветов. Сквозь еще редкую листву целыми снопами пробиваются солнечные лучи. Это май – время ландышей» [10, с. 19]; «Лес ли начнется: сосна да осина – /Не весела ты, родная картина!/ Некрасов. Действительно, осина наряду с сосной являются наиболее обычными деревьями нашего леса. Летом осиновый лес производит унылое впечатление серыми гладкими стволами и темной мертвенной листвой. Зато осенью такой лес становится замечательно красивым. Сначала зарумяниваются отдельные деревья, но затем и весь он одевается в «багрец», по выражению поэта. Изредка по опушкам такого леса встречается высокий колючий кустарник, называемый боярышником» [10, с. 24].

Те же идеи и задачи – разбудить интерес к природе и сформировать любовь к ней – определяли набор используемых средств в досоветских учебных пособиях для учителей: в них предлагалось начинать беседы с детьми о тех или иных природных явлениях с чтения художественных произведений, в которых эти явления упоминаются или описываются. Например, в беседах о разливе рек рекомендовалось прочесть басни Крылова «Ручей» и «Крестьяне и река»; в рамках темы «Плавание разных предметов» – басню Измайлова «Ворона и кувшин», а изучая раздел о животных (рыбах), рекомендовалось множество художественных детских книг и басен. Упоминались и народные пословицы: «На то и шука дана, чтобы карась не дремал» [4, с. 97]. «Басни эти добавят кое-что к разобранным вопросам и дадут материал для новых. Морские бури, волны, приливы и отливы, действие волн на берега, берега обрывистые и отлогие, течение подземных вод и речек, оползни, – все это, будучи иллюстрировано и снабжено живыми рассказами, находящимися под рукой, даст прекрасный образовательный и интересный для детей материал» [4, с. 49–50].

В 1930-е гг. «лирика» из учебников естествознания уходит почти полностью. Сюжеты, которые остаются, работают на решение совсем иных, не связанных с формированием эстетического отношения к природе задач: «Гроза, как явление необычное, мощным проявлением сил природы издавна обращала на себя внимание людей. Грозовые явления играли очень большую роль в первобытных верованиях и мифах. По этим верованиям грозой и громом управляли обычно «высшие» боги – Зевс-громовержец, Перун и др. В христианской религии древний бог «громовик» был превращен в Илью-пророка, который якобы заведует небесным хозяйством. Сказка об Илье-пророке – один из самых распространенных мифов. Еще и теперь необходимы усилия для того, чтобы выкорчевать из сознания некоторых трудящихся остатки этой глупой сказки» [1, с. 21]. Однозначная позиция советской идеологии относительно материализма/креационизма в учебниках для начальной школы понятна, приведенная цитата лишь демонстрирует, каким образом учителям предписывалось адаптировать эту позицию с тем, чтобы она стала доступна младшим школьникам.

Более того, борьба с религиозно-идеалистическими представлениями видится авторам учебных пособий для учителей не только самостоятельной, но и важнейшей задачей преподавания естествознания в начальной школе: «Первоначальные сведения о природе сообщала детям и старая (дореволюционная) школа. Но, давая эти знания, она часто не-

правильно объясняла явления природы, используя естествознание для целей религиозно-идеалистического воспитания детей. Советская школа показывает детям природу такой, какова она есть на самом деле, без всяких религиозно-идеалистических прибавлений и истолкований. Знакомя детей с предметами и явлениями природы, учитель должен постепенно внедрять в сознание учащихся мысль о материальности всего окружающего мира» [19, с. 6]. «Для целей материалистического воспитания очень важно показать детям на ярких примерах, как человек покоряет и преобразует природу, овладевает ее силами и богатствами» [19, с. 7].

Позиция досоветской педагогики тоже очевидна – уже само название предмета и соответствующих учебников и пособий («Мир Божий» [7]) красноречиво свидетельствует о ней. Положения из курса естествознания иллюстрировались сюжетами из Священного Писания как источника, гарантированно знакомого всем детям.⁴

В постсоветских учебниках для младших классов общеобразовательных школ – новый поворот. Конечно, гроза не объясняется проявлением воли богов, а рассматривается как явление вполне материальное, и тем не менее визуальный контент учебников включает изображение и языческих богов, и христианских святых (см. рис.).

Приведенный пример иллюстрирует процессы, безусловно, очевидные и понятные, но позволяет в который раз убедиться, как кардинально меняется не научное содержание школьных предметов, но ценностно-смысловое его наполнение при смене идеологий «взрослого общества». То, что предписывалось детям в начальной школе узнавать о природе, очень мало менялось на протяжении последнего столетия, а вот то, как с этой информацией обращаться и как к ней относиться, менялось до неузнаваемости, сначала в одну сторону, потом в обратную.

К концу 1930-х гг. постепенно нараставший «преобразовательский» напор достигает своего апогея в учебном пособии для учителей С.А. Павловича, где в числе прочих опытов, демонстрация которых на уроках в начальной школе предписывается учителю, упоминается и вивисекция (лягушки, кролика или крысы, как «наиболее пригодных» [15, с. 40]). Необходимость подобных демонстраций обосновывается следующим образом: «Только на свежевскрытом объекте ребята получают полное понятие о строении, форме, цвете, консистенции и взаимном отношении тех частей, которые в целом составляют организм: никакая самая художественная таблица, не говоря уже о схематическом черном книжном рисунке, никакая грубая лепная модель, никакой спиртовой, обесцвеченный, сморщившийся препарат не дадут ребятам этих понятий так полно и так глубоко, как изучение непосредственной еще живой природы» [15, с. 40]. Далее подробно описывается процесс подготовки животных, особое внимание обращается, в частности, на то, чтобы «не передержать лягушки в хлороформе больше 20–25 минут. В этом случае почти на верное сердце еще будет сокращаться, а показ живого сердца дает лучшее понимание его работы» [15, с. 40]. Считаю, что и подобные мероприятия реализуют не столько учебные, сколько воспитательные задачи, и играют, таким образом, свою роль в деле формирова-

⁴ Например, на уроке, где речь идет об органах чувств, в том числе об осязании, «следует рассказать факт из Библии, как маленький Моисей схватил руками горячие угли вместо золота» [4, с. 2].

Изображение славянских богов в учебнике
по предмету «Окружающий мир» [6, с. 121]



ния личности чуждого сантиментов юного «строителя социализма» и «борца за победу мирового пролетариата»⁵. Справедливости ради заметим, что в других источниках подобные учебно-воспитательные мероприятия нам не встретились, потому вполне допускаем, что их упоминание и подробное обсуждение в цитируемом пособии представляет собой проявление индивидуально-личностного понимания автором путей не только воспита-

⁵ Идеологической основой таких уроков мог служить тезис об «экспериментальном естествознании», которое научит усваивать и «лишь тем знаниям верить, в правильности которых можно убедиться экспериментальным путем» [14, с. 13]. Для сравнения: предлагаемые способы работы с теми же животными из учебника досоветского периода: «Материал по животным и растениям лучше собирать самим во время экскурсий или там только знакомиться с ним (рыбы, лягушки, ракушки), а уже вернувшись устроить свой, хотя бы самый примитивный, аквариум, посадить туда рыб, растения и начать наблюдать» [4, с. 8].

ния общего мировоззрения, восприятия и оценки живой природы, но также и «экспериментального» (в отношении детей) отбора среди учеников будущих светочей советской биологической науки⁶.

К 1950-м гг. формируется относительно устойчивая идеологическая линия, определяющая воспитательные акценты в преподавании естествознания/природоведения в начальной школе, которая не меняется уже по сути до 1990-х (за исключением того, что из текста удаляются упоминания о товарище Сталине и в 1970-х гг. в теме гигиены человека и использования природы добавляются отдельные вопросы и по ее охране⁷). Задачи изучения природы в послевоенной начальной школе, сформулированные довольно сухо, представлены совершенно нейтральными с точки зрения ценностей, которые транслируются ученикам: углубление интереса детей к природе и расширение их знаний о некоторых явлениях природы, о человеческом теле и уходе за ним, развитие мышления и речи детей, формирование и развитие патриотических чувств, подготовка детей к успешному изучению основ биологии, физики, химии, географии, сельского хозяйства в последующих классах школы.

Ценностный аспект проявляется, когда мы обращаемся к «расшифровке» этих задач и знакомимся с комментариями авторов пособий для учителей и студентов педагогических училищ и вузов. Так, воспитание любви к родине предлагается осуществлять на примерах именно побед советского народа над природой: «Героические подвиги советских летчиков и стратонавтов, покоривших воздушную стихию, завоевавших Северный полюс и неприступные высоты стратосферы, покорение Днепра, Риона и других рек СССР, открытие новых месторождений полезных ископаемых, победы социалистического земледелия и животноводства, Сталинский план преобразования природы, великие стройки коммунизма – все эти яркие факты нашей героической советской действительности должны найти свое отражение на уроках естествознания» [19, с. 80]. «Материал курса начального естествознания дает учителю все возможности показа того, как Советская страна овладевает богатствами своих недр и создает счастливую жизнь населяющих ее народов. Изучение

⁶ Сергей Андроникович Павлович (1884–1966) воспитывался в семье революционеров, окончил в 1910 г. физико-математический факультет Петербургского университета. С 1907 г. преподавал на Фребелевских педагогических курсах, с 1908 г. работал на кафедре зоологии Психоневрологического института. С 1919 г. – в Ленинградском педагогическом институте, с 1935 г. – профессор. Одновременно (с 1921 г.) читал курс методики естествознания в педагогическом техникуме им. К.Д. Ушинского, проводил показательные уроки в средних школах (http://publ.lib.ru/ARCHIVES/P/PAVLOVICH_Sergey_Andronikovich/_Pavlovich_S.A..html; последнее обращение 02.06.2013). Среди других публикаций данного автора: Простейшие работы по изготовлению коллекций. М., 1926; Как преподавать начальные знания о неживой природе. М. – Л., 1948; Самодельные пособия по ботанике и зоологии. Л., 1954; Кабинет биологии в средней школе. Л., 1955.

⁷ Появляется раздел «Использование и охрана природы», в котором, с одной стороны, уже видим слово «охрана», но «охрана» все еще подчинена доминирующему над ней «использованию». Нам представляется важным проследить в будущем отдельном исследовании взаимоотношения школьных учебников и общих тенденций развития экологии в России, например в связи с организацией заповедников в 1943–1945 гг., решением И.В. Сталина закрыть 88 из 128 заповедников (Постановление СМ СССР от 29.08.1951 № 3192; в 1961 г. закрыли еще 16) или «Законом об охране природы» 1960 г. Об общих тенденциях см. [5, 31, 32].

в школе добычи полезных ископаемых и их применения тесно связано с рассказами о том, какие грандиозные сооружения растут у нас в Союзе, какое развитие индустрии, транспорта, оборонной мощи Красной Армии достигается на базе широкой разработки этих богатств...» [15, с. 4].

Задача формирования материалистического мировоззрения конкретизируется через перечисление идей, на примере которых предлагается демонстрировать материальный характер природных явлений: «На ярких фактах надо показать детям, как человек, познавая природу, покоряет ее стихийные силы, как он управляет этими стихийными силами, овладевает воздухом, электричеством, использует энергию воды и ветра, утилизирует богатства, скрытые в недрах земли, как переделывает климат, выводит новые сорта растений и породы животных» [19, с. 79]. О «перевоспитывании» теплолюбивых растений также предлагается (до середины 1950-х гг.) сообщать детям уже в начальной школе. Но увлеченность идеями Лысенко [19, с. 5, 80; 13, с. 137, 150–152] комментировать сегодня не имеет никакого смысла: действительно, в результате фальсификации данных и устранения оппонентов истинность его идей и оправданность рекомендаций не вызывали на тот момент никаких сомнений.

Очевидна, таким образом, тенденция: из учебников естествознания ко второй половине 1930-х гг. уходят – и до 1990-х практически не возвращаются – созерцательность и эстетический компонент в восприятии природы, усиливается интенция к преобразованию и покорению природной среды, и в соответствии с этими содержательными изменениями происходят изменения в рекомендуемых формах подачи материала. Принципы наглядности и предметности все чаще предлагается реализовывать не в естественных условиях – в процессе наблюдения детей за явлениями живой и неживой природы во время экскурсий или собственной деятельности⁸, – а в условиях класса, с опорой на препарированный (в прямом и переносном смысле) материал, изъятый из естественной природной среды, представленный в виде таблиц и схем или в мертвом «заформалиненном» виде. Ответ на вопрос «Как (учить)?» абсолютно соответствует ответу на вопрос «Чему (учить)?», а тот, в свою очередь, – ответу на вопрос «Зачем?».

Описанные тенденции в развитии моделей взаимодействия человека с природой, заключавшиеся в абсолютизации преобразовательского отношения к природе, постепенного ужесточения потребительских интенций (не брать, а отбирать), естественно, требовали некоего морального обоснования, чтобы окончательно лишить милосердное отношение к природе шансов проявиться. Эстетический компонент ослабевает до почти полного исчезновения. Природа становится врагом, победа над которым в учебниках представляется

⁸ Правда, студентов – будущих учителей продолжают обучать экскурсионному методу, но такое обучение уже выглядит как необычная «человечность» вузовского педагога: «Я запомнила Павла Илларионовича [Боровицкого, 1896–1966] как доброжелательного, взыскательного педагога, который проводил увлекательные экскурсии в природу со студентами, учителями, педагогами-внешкольными. Одно из самых любимых мест, куда он проводил экскурсии для всех желающих во все времена года, был Шуваловский парк. Это сейчас с позиции лет просматриваются образовательные цели каждой экскурсии, а тогда нам студентам было непривычно и стеснительно то, что на нас тратит свое личное время человек, обремененный грузом производственных и семейных обязанностей». [8].

если не средством спасения человечества (либо мы ее, либо она нас), то, по крайней мере, «делом чести». Соответственно и лексика, используемая для описания отношений человека и природы, приобретает выраженное военизированное звучание: победы, покорение, овладение, взятие неприступных высот и т.д.

Потребительские установки в отношении к природе, безусловно, не являются порождением советской идеологии и практики – во всех промышленно развитых странах XX в. характеризовался именно такими установками, и несколько поколений на них выращивались. Тот факт, что большинство западных стран несколько раньше осознали губительность такого отношения, большинством социологов и экономистов объясняется объективными – экономическими – причинами⁹.

Впрочем, представляется, что в этой «замедленности реакции» россиян присутствует и неэкономический аспект. Дополнительный пафос транслируемых в советский период экологических установок предполагал не просто потребительское отношение к природе. В учебной литературе акцентируется просоциальная направленность борьбы с природой: «Надо довести до сознания детей, что в нашей стране природные богатства принадлежат всему народу, а не кучке богачей, как в капиталистических странах. Советское правительство отпускает огромные средства на изучение природных богатств и их хозяйственное использование» [18, с. 80]; «...следующие, очень важные принципы:...Показ роли советской социалистической системы хозяйства и социалистического уклада общественной жизни – в науке и технике, в постановке и разрешении больших и сложных хозяйственных и научно-технических проблем, с разрешением которых не могла справиться помещичье-капиталистическая система старой царской России»; «Непосредственно рядом с задачей воспитания завоевателей природы стоит перед преподавателем почетнейшая задача воспитания чувства любви к нашей Родине и гордости за ее силу и мощь» [15, с. 4]; «Проведенное по инициативе и под личным руководством товарища Сталина сооружение канала имени Москвы – один из самых блестящих образцов нашего социалистического строительства. Вооруженный знаниями советский человек, повернув Волгу в красную столицу, смело передал природные условия в интересах социализма, в интересах великого советского народа. То, что считалось неизменным, «от века установленным», смело изменено на пользу нашего народного хозяйства. И так всюду в нашей великой социалистической стройке. Используя науку, мы все глубже и полнее овладеваем природой и заставляем ее служить нашим целям, целям социализма» [15, с. 74].

⁹ См., например, «концепцию недостатка» Р. Инглхарта, которая выводится из предположения о том, что ценности индивида отражают его социально-экономическое окружение. Люди склонны придавать большее значение тем потребностям, в которых они испытывают недостаток, если же базовые потребности удовлетворены, основанные на них ценности теряют свое былое значение и уступают место другим. Следуя этой гипотезе, можно ожидать, что изменение экономических условий будет немедленно приводить к изменениям в ценностных приоритетах. Изменение характера производства, основанного на технологическом прогрессе, позволяет современному человеку удовлетворять материальные потребности достаточно просто и быстро, а по мере их удовлетворения само по себе материальное благополучие утрачивает свою значимость, и на первый план выходят такие проблемы, как необходимость сочетать безопасность и свободу, справедливость и ответственность.

Таким образом, из контекста потребления преобразование природы переводится в сферу морально-нравственных установлений и оценок. Вследствие этого усиливается и эмоциональный накал – моральные эмоции, как полагают некоторые авторы [28], одни из самых сильных, поскольку складывались на протяжении человеческой истории как инструмент поддержания жизнеспособности группы.

Эта эмоциональная насыщенность и связанность модернистских установок с моральными императивами, предписывающими заботу о благе Родины, «своего народа» существенно усложняет распространение иных – постмодернистских, природозащитных – ориентаций. Прямые «нападки» неэффективны – группа лишь сплачивается и гомогенизируется в противостоянии им. Здесь необходима тонкая и кропотливая работа по постепенному «переводу» морали ингрупповой лояльности с индустриального языка на язык постмодернизированной культуры иного понимания соотношения экономики и экологии.

Список литературы:

1. *Беляев, М. М.* Хрестоматия по естествознанию. Неживая природа : пособие для учителя начальной школы / М. М. Беляев, К. Н. Ковалев. – М., 1948.
2. *Бендриков, А. Н.* К десятилетию советской школы в СССР (Из архива Октябрьской революции) / А. Н. Бендриков // Народное просвещение. – 1928. – № 7. – С. 95–108.
3. *Богданов, В. И.* Принципы трудовой школы / В. И. Богданов. – М., 1922.
4. *Боголюбский, С. Н.* Первый шаг к природе : пособие для семьи к преподаванию первоначального природоведения. Ч. 1 / С. Н. Боголюбский. – М., 1912.
5. *Вайнер, Д. Р.* Экология в советском союзе. Архипелаг свободы: Заповедники и охрана природы / Д. Р. Вайнер. – М., 1991.
6. *Виноградова, Н. Ф.* Окружающий мир : учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений / Н. Ф. Виноградова, Г. С. Калинова. – М.: Вентана-Граф, 2005.
7. *Герд, А. Я.* Предметные уроки : пособие для учителей начальных школ при преподавании по книжке «Мир Божий» того же автора / А. Я. Герд. – СПб., 1910.
8. *Добрецова, Н. В.* О педагогах, которые определили мою судьбу / Н. В. Добрецова // Вестник РГПУ. – 2007. – № 12. – С. 41–47.
9. *Инглхарт, Р.* Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Р. Инглхарт // Политические исследования. – 1997. – № 4. – С. 6–32.
10. *Капелькин В.,* Природоведение : учебник для школ I ступени. Часть II. Ботаника / В. Капелькин, А. Цингер ; сост. В. Ф. Капелькин. – М.–Пг., 1923.
11. *Корякин, А. Н.* Единая трудовая школа: проблемы создания и специфика в Вятском регионе в 1920-х годах / А. Н. Корякин // Современные проблемы науки и образования : электронный научный журнал. – 2012. – № 3. – Режим доступа: www.science-education.ru.
12. *Маркарова Т. С.* Партийное возвращение к чистой человечности / Т. С. Маркарова, В. Г. Безрогов // «Букварь – это молот». Учебники для начальной школы на заре советской власти, 1917–1932 гг. – М., 2011.

13. Маркин, В. И. Объяснительное чтение по естествознанию в начальной школе : пособие для учителей начальной школы. – М.–Л., 1953.
14. Павлович, С. А. Изготовление приборов для шк. лабораторных занятий / С. А. Павлович. – М., 1929.
15. Павлович, С. А. Практика преподавания естествознания в начальной школе / С. А. Павлович. – Л., 1939.
16. Положение о единой трудовой школе РСФСР // Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа : сб. документов 1917–1973 гг. – М., 1974.
17. Родная речь : кн. для чтения в 3 кл. / сост. М. С. Васильева, Л. А. Горбушина, Е. И. Никитина, М. И. Оморокова. – М., 1974.
18. Росмесслер, Э. А. Значение естественных наук в образовании и преподавании их в школе / Э. А. Росмесслер. – СПб., 1864.
19. Скаткин, М. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе / М. Н. Скаткин. – М., 1952.
20. Скаткин, М. Н. Методика преподавания естествознания в начальных классах : учебник для педагогических училищ / М. Н. Скаткин. – М., 1956.
21. Трояновский, И. И. Природа и ея явления. Неорганический мир. Растения. Человек и животные. Сведения из физики : для двухклассных училищ и др. низш. учебных заведений / И. И. Трояновский. – Изд-е Т-ва И.Д. Сытина. – М., 1913.
22. Штильмарк, Ф. Р. Таежные дали : очерки биолога-охотоведа / Ф. Р. Штильмарк. – 2-е изд. – М., 1976.
23. Экологическое сознание россиян // Портал «ЭКОинформ» [Электронный ресурс] / Агентство экологической информации «ИНЭКО». – Режим доступа: http://www.ecoinform.ru/public/release/print_version/?id=2808.
24. Экология в России: оценка ситуации : [данные опроса населения] // Фонд “Общественное мнение” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bd.fom.ru/report/cat/cult/sci_sci/d073222.
25. Яницкий, О. Н. Экологическая культура. Очерки взаимодействия науки и практики / О. Н. Яницкий. – М.: Наука, 2007.
26. Catton W. R. Jr. A New Ecological Paradigm for Post-Exuberant Sociology / W. R. Jr. Catton, R. E. Dunlap // American Behavioral Scientist. – 1980. – Vol. 24. – № 1. – P. 15–47.
27. Flanagan, S. Measuring value change in advanced industrial societies / S. Flanagan // Comparative political studies. – 1982. – Vol. 15. – № 1.
28. Haidt, J. The emotional dog and its rational tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment / J. Haidt // Psychological Review. – 2001. – Vol. 108. – № 4. – P. 814–834.
29. Klakhojn, F. Variation in Value Orientation / F. Klakhojn, F. Strodtbeck. – New York, 1961.
30. Knutsen, O. Materialist and Postmaterialist values and social structure in the Nordic countries / O. Knutsen // Comparative politics. – 1990. – Oct. 81.

31. *Weiner, D. R. A Little Corner of Freedom: Russian Nature Protection From Stalin to Gorbachev / D. R. Weiner. – Berkeley, 1999.*
32. *Weiner, D. R. Models of Nature: Ecology Conservation and Cultural Revolution in Soviet Russia / D. R. Weiner. – Bloomington: Indiana University Press, 1988.*

Spisok literatury:

1. *Beliaev, M. M. Khrestomatiia po estestvoznaniuu. Nezhivaia priroda : posobie dlia uchitel'ia nachal'noĭ shkoly / M. M. Beliaev, K. N. Kovalev. – M., 1948.*
2. *Bendrikov, A. N. K desiatiletiiu sovetsoĭ shkoly v SSSR (Iz arkhiva Oktiabr'skoĭ revoliutsii) / A. N. Bendrikov // Narodnoe prosveshchenie. – 1928. – № 7. – S. 95–108.*
3. *Bogdanov, V. I. Printsipy trudovoĭ shkoly / V. I. Bogdanov. – M., 1922.*
4. *Bogoliubskii, S. N. Pervyi shag k prirode : posobie dlia sem'i k prepodavaniuu pervonachal'nogo prirodovedeniia. Ch. 1 / S. N. Bogoliubskii. – M., 1912.*
5. *Vainer, D. R. Ėkologiya v sovetskom soiuze. Arkhipelag svobody: Zapovedniki i okhrana prirody / D. R. Vainer. – M., 1991.*
6. *Vinogradova, N. F. Okruzhaiushchii mir : uchebnyĭ dlia uchashchikhsia 3 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii / N. F. Vinogradova, G. S. Kalinova. – M.: Ventana-Graf, 2005.*
7. *Gerd, A. Ia. Predmetnye uroki : posobie dlia uchitelei nachal'nykh shkol pri prepodavanii po knizhke «Mir Bozhiĭ» togo zhe avtora / A. Ia. Gerd. – SPb., 1910.*
8. *Dobretsova, N. V. O pedagogakh, kotorye opredelili moiu sud'bu / N. V. Dobretsova // Vestnik RGPU. – 2007. – № 12. – S. 41–47.*
9. *Inglkhart, R. Postmodern: meniaiushchiesia tsennosti i izmeniaiushchiesia obshchestva / R. Inglkhart // Politicheskie issledovaniia. – 1997. – № 4. – S. 6–32.*
10. *Kapel'kin V., Prirodovedenie : uchebnyĭ dlia shkol I stupeni. Chast' II. Botanika / V. Kapel'kin, A. Tsinger ; sost. V. F. Kapel'kin. – M.–Pg., 1923.*
11. *Koriakin, A. N. Edinaia trudovaia shkola: problemy sozdaniia i spetsifika v Viatskom regione v 1920-kh godakh / A. N. Koriakin // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia : ėlektronnyi nauchnyi zhurnal. – 2012. – № 3. – Rezhim dostupa: www.science-education.ru.*
12. *Markarova T. S. Partiinoe vozvrashchenie k chistoĭ chelovechnosti / T. S. Markarova, V. G. Bezrogov // «Bukvar' – ėto molot». Uchebniki dlia nachal'noĭ shkoly na zare sovetsoĭ vlasti, 1917–1932 gg. – M., 2011.*
13. *Markin, V. I. Ob"iasnitel'noe chtenie po estestvoznaniuu v nachal'noĭ shkole : posobie dlia uchitelei nachal'noĭ shkoly. – M.–L., 1953.*
14. *Pavlovich, S. A. Izgotovlenie priborov dlia shk. laboratornykh zaniatii / S. A. Pavlovich. – M., 1929.*
15. *Pavlovich, S. A. Praktika prepodavaniia estestvoznaniia v nachal'noĭ shkole / S. A. Pavlovich. – L., 1939.*
16. *Polozhenie ob edinoĭ trudovoĭ shkole RSFSR // Narodnoe obrazovanie v SSSR: Obshcheobrazovatel'naia shkola : sb. dokumentov 1917–1973 gg. – M., 1974.*

17. Rodnaia rech' : kn. dlia chteniia v 3 kl. / sost. M. S. Vasil'eva, L. A. Gorbushina, E. I. Nikitina, M. I. Omorokova. – M., 1974.
18. Rosmessler, È. A. Znachenie estestvennykh nauk v obrazovanii i prepodavanii ikh v shkole / È. A. Rosmessler. – SPb., 1864.
19. Skatkin, M. N. Metodika prepodavaniia estestvoznaniia v nachal'noï shkole / M. N. Skatkin. – M., 1952.
20. Skatkin, M. N. Metodika prepodavaniia estestvoznaniia v nachal'nykh klassakh : uchebnik dlia pedagogicheskikh uchilishch / M. N. Skatkin. – M., 1956.
21. Troianovskii, I. I. Priroda i eia iavleniia. Neorganicheskiï mir. Rasteniia. Chelovek i zhi-votnye. Svedeniia iz fiziki : dlia dvukhklassnykh uchilishch i dr. nizsh. uchebnykh zavedeniï / I. I. Troianovskii. – Izd-e T-va I.D. Sytina. – M., 1913.
22. Shtil'mark, F. R. Tazhnye dali : ocherki biologa-okhotoveda / F. R. Shtil'mark. – 2-e izd. – M., 1976.
23. Èkologicheskoe soznanie rossiian // Portal «ÈKOinform» [Èlektronnyï resurs] / Agentstvo èkologicheskoi informatsii «INÈKO». – Rezhim dostupa: http://www.ecoinform.ru/public/release/print_version/?id=2808.
24. Èkologiia v Rossii: otsenka situatsii : [dannye oprosa naseleniia] // Fond “Obshchestvennoe mnenie” [Èlektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: http://bd.fom.ru/report/cat/cult/sci_sci/d073222.
25. Ianitskii, O. N. Èkologicheskaiia kul'tura. Ocherki vzaimodeïstviia nauki i praktiki / O. N. Ianitskii. – M.: Nauka, 2007.
26. Catton W. R. Jr. A New Ecological Paradigm for Post-Exuberant Sociology / W. R. Jr. Catton, R. E. Dunlap // American Behavioral Scientist. – 1980. – Vol. 24. – № 1. – P. 15–47.
27. Flanagan, S. Measuring value change in advanced industrial societies / S. Flanagan // Comparative political studies. – 1982. – Vol. 15. – № 1.
28. Haidt, J. The emotional dog and its rational tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment / J. Haidt // Psychological Review. – 2001. – Vol. 108. – № 4. – P. 814–834.
29. Klakhohn, F. Variation in Value Orientation / F. Klakhohn, F. Strodtbeck. – New York, 1961.
30. Knutsen, O. Materialist and Postmaterialist values and social structure in the Nordic countries / O. Knutsen // Comparative politics. – 1990. – Oct. 81.
31. Weiner, D. R. A Little Corner of Freedom: Russian Nature Protection From Stalin to Gorbachev / D. R. Weiner. – Berkeley, 1999.
32. Weiner, D. R. Models of Nature: Ecology Conservation and Cultural Revolution in Soviet Russia / D. R. Weiner. – Bloomington: Indiana University Press, 1988.