
Мария Козлова

**УЧЕБНАЯ КНИГА КАК ИНСТРУМЕНТ ЗАКРЕПЛЕНИЯ
МОРАЛЬНОГО ПОРЯДКА И УПРАВЛЕНИЯ МНОГООБРАЗИЕМ:
УПОТРЕБЛЕНИЕ КАТЕГОРИИ «НАРОД/ЭТНОС» В УЧЕБНИКАХ
«ПРИРОДОВЕДЕНИЕ» И «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

В статье излагаются результаты исследования контента учебников для начальной школы советского и постсоветского периодов. Проанализирована частота употребления категории «народ» в разных значениях: в советских учебниках преобладают значения «трудящиеся» и «согражданство», в постсоветских – «этнокультурная общность». «Этносы» упоминаются в учебниках советского периода в контексте рассмотрения климатических зон с акцентом на традиционный тип природопользования. В постсоветских учебниках «народы-этносы» рассматриваются в национально-гражданском и историческом контекстах. При этом указывается необходимость однозначной этнической идентификации индивида по критериям языка, фольклора, антропологических признаков, психического склада. Утверждение гомогенности группы приводит к утверждению гомогенности нации, поскольку последняя мыслится авторами современного учебника как политически зрелая форма этноса. Подобные контексты закрепляются через утверждение репрессивной морали социального порядка, что формирует модель социальной сплоченности, основанной на эксклюзии, непроницаемости границ и иерархии, ведет к распространению дискриминационных практик в отношении меньшинств.

Ключевые слова: управление многообразием, начальная школа, дискриминация, мораль, социальный порядок, групповая сплоченность

В первое постсоветское десятилетие в программе начальной школы «Природоведение» было заменено курсом «Окружающий мир». Новая дисциплина

Мария Андреевна Козлова – к. и. н., доцент кафедры общей социологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия. Электронная почта: makozlova@yandex.ru

принципиально отличается от своей предшественницы: природоведческая компонента дополняется социальной – основами обществоведения, истории, психологии. В числе результатов освоения курса «Окружающий мир» планируется, как указано в Государственном стандарте, что дети «обретут чувство гордости за свою Родину и российский народ» (Примерная основная образовательная программа 2013). Проблема репрезентации «народа»/«этноса»/«нации» в образовательной среде обсуждается на протяжении нескольких лет (Карпенко 2008; Шнирельман 2013), однако, в фокусе, как правило, оказывается средняя и высшая ступени образования. Мы обращаемся к младшей ступени, поскольку именно здесь ребенку предъявляется первый рекомендуемый государством набор канонических образов, отражающих предпочтительную часть спектра моральных предписаний и способов взаимодействия с миром. Задаваемое наполнение категории «народ» становится точкой отсчета в системе когнитивных и нравственных координат, которая упорядочивает воспринимаемые позднее знания, нормы и практики.

Статья ориентирована на поиск ответа на основной исследовательский вопрос: какого рода моральные мотивы лежат в основе транслируемых младшим школьникам представлений о крупных социальных общностях («народ»/«этнос»/«нация») и какой моральный порядок выстраивает актуализация этих мотивов? Прежде всего, будет представлена теоретическая рамка рассмотрения учебного пособия как инструмента формирования сплоченности и закрепления морального порядка. Далее обратимся к анализу контента учебной литературы для младших школьников, сопоставляя образцы советского и постсоветского периодов. Сравнительная перспектива позволит выявить направления трансформации морального порядка, сопровождавшей политические и социальные изменения конца XX – начала XXI в.

Учебник как инструмент закрепления морального порядка и социальной стратификации

Осмысление употребления в учебниках категории «народ» выводит нас в область моральной регламентации внутри- и межгрупповых отношений. Несмотря на многочисленные работы исследующие роль образования в экономических и политических процессах (Dill, Hunter 2010), представляется, что школьное обучение захватывает и более глубокие слои. Школа, «участвуя в создании того, что общество признает законным и правдивым» (Apple, Christian-Smith 1991: 4), формирует личность и закрепляет моральный порядок. Поэтому при анализе контента учебников обратимся к современным исследованиям морали (Grahametal 2009; Janoff-Bulmanetal 2008), в частности, к подходу, который обращает особое внимание на обеспечение целостности и жизнеспособности социальной общности посредством моральной регуляции индивидуального поведения. Авторы теории моральных мотивов утверждают, что благополучие группы может обеспе-

чиваться двумя способами, различающимися базовой мотивацией: достижение и избегание. Поведенческая система, основанная на мотивации избегания, чувствительна к наказаниям, а базирующаяся на достижении – к поощрениям. Применение этих различий позволяет «развести» запрещающую и предписывающую мораль: первая – мораль социального порядка – ориентирована на обеспечение выживания группы; вторая – мораль социальной справедливости – на рост благополучия (Janoff-Bulman, Carnes 2013).

Приоритет морали, основанной на ценностях безопасности и социального порядка, требует от группы гомогенности и иерархичности, возведения непреодолимых границ, а от входящих в группу индивидов – признания высокой значимости групповой идентичности (определяющей маркеры тождественности), лояльности и конформности. Особенно весомой становится однозначная идентификация «своих» и «чужих», а верность группе проявляет свою «темную сторону» – оправдывает насилие, направленное на аутгруппы (Leidneretal 2010). Мораль социальной справедливости, центрированная на обеспечении равенства доступа к ресурсам, основана на признании общности целей, а не на идентификации с себе подобными и допускает значительно большую степень внутргрупповой неоднородности и проницаемости границ.

Единство группы может поддерживаться как посредством акцентирования членства в ней, так и через признание значимости взаимодействия во имя достижения общих целей (Rutchicketal 2008). Но эти две этики обеспокоены разными вопросами: мораль социальной справедливости – накоплением и сохранением общественных благ включая экономические ресурсы и возможности, а мораль социального порядка – регуляцией образа жизни, контролем над более «личными» вопросами, в том числе и вопросами религиозной веры и этнической самоидентификации (Janoff-Bulmanetal 2008). Накоплена обширная база доказательств эффективности морали социальной справедливости в обеспечении благополучия группы: неравенство связано с низким социальным капиталом и высоким уровнем насильственных преступлений, а социальное равенство – с высоким уровнем счастья и здоровья (Kesebir 2011; Oishietal 2011). Поэтому важно разобраться, какого рода моральный порядок стремится утвердить современная школа.

Организация и методы исследования

Был проведен анализ частоты употребления исследуемых понятий и контекста их использования в учебниках советского и постсоветского периодов. Выявленные результаты анализа сопоставлялись с описанными типами моральных порядков.

Воспитание любви к родине и чувства гордости за свой народ фигурирует в качестве важнейшей задачи преподавания и «Окружающего

мира», и «Природоведения»¹. Однако, судя по декларируемым целям начального образования, понимание «народа» должно принципиально различаться. В учебниках советского периода сведения об этнических культурах, хозяйственной «специализации» населяющих страну народов, оказываются лишь пришедшимися «к случаю» дополнениями магистральной линии повествования о живой и неживой природе, и действуют скорее на периферии сознания ребенка². Учебники постсоветского периода включают разделы, реализующие конкретно поставленные учебной программой задачи: сформировать у ребенка «уважительное отношение к другим народам, живущим на Земле» (2-й класс), умение «объяснять различия между людьми современного человечества: отличать граждан разных государств; национальность человека от его расы; верующих разных религий и атеистов» (4-й класс) (Вахрушев и др. 2009).

Эмпирическую базу исследования составили 15 учебников для начальной школы, в их составе выделена в общей сложности 1361 текстовая единица (учебные статьи и задания). Каждому тексту было присвоено значение в зависимости от того, была ли в нём выражена тема «народа», и какая интерпретация понятия использовалась. Индикаторами в тексте выступали: *лексика* – такие определения, как «народ», «советские люди»/«россияне», «граждане», «население/люди/граждане страны», названия отдельных этнических общностей и все их производные; *смысловые описания* социальных общностей, обозначаемых понятием «народ», позволяющие отнести его упоминание к определенной категории.

Таблица 1.

Доля текстов, упоминающих «народ»

<i>Учебник/Период</i>	<i>Текст с упоминанием / % от общего кол-ва текстов</i>	<i>Общее кол-во текстов</i>
Природоведение (1982–1983)	38/19	200
Окружающий мир (2001–2005)	265/23	1 161

¹ «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» (Павлович 1939: 4).

² «Естествознание содействует развитию чувства патриотизма. Учащиеся, знакомясь с ландшафтом родной страны, с ее природными богатствами, узнают о том, как советские люди отвоевывают от пустынь миллионы гектаров земли и превращают их в цветущие долины, изменяют направление и течение рек...» В связи с изучением темы «Тело человека и уход за ним», учащиеся узнают об огромной заботе партии и правительства о здоровье трудящихся, особенно детей, и приобретают законное чувство гордости за свою социалистическую Родину, за героизм советского народа» (Маркин 1953: 3).

Анализ частотности использования понятия «народ» в разных значениях

На первом этапе анализа тексты были разделены на упоминающие и не упоминающие «народ» (табл. 1), а также осуществлена их классификация в зависимости от того значения, в котором это понятие употребляется (табл. 2). Полученные показатели используются для сравнения учебников советского и постсоветского периодов и разных комплектов учебников.

Данные таблицы демонстрируют высокую долю содержания текстов, где использовано понятие «народ», даже в учебниках по курсу «Природоведение», программа которого не предполагала непосредственного обращения к обществоведческой проблематике. Распределение текстов в зависимости от значения, в котором употребляются интересующие нас термины, отражено в таблице 2 (% вычисляется от общего числа текстов, поскольку подсчет доли от числа тестов с использованием понятия «народ» невозможен в отношении учебников советского периода). Констатируем исчезновение из постсоветских учебников «народа» как общности трудящихся, занимавшего одно из лидирующих мест по частоте использования в учебниках советского периода¹. Категория «простолюдины» также почти исчезла, но и в советский период она была слабо представлена.

В трех комплектах постсоветских учебников по-разному расставлены акценты в освещении рекомендованного материала: в комплекте издательства «Дрофа» природоведческий компонент в целом преобладает, в отличие от учебников издательства «Вентана-Граф», где начиная с третьего класса существенно больший объем занимает обществознание. В постсоветских учебниках в целом доминирует значение «этноязыковая общность», тогда как советских – «согражданство» (табл. 2).

На втором этапе анализа мы сосредоточились на текстах, где под понятием «народ» подразумевается этноязыковая общность, на что указывает наличие в тексте соответствующих этнонимов. Рассмотрим, какие этнические общности представлены в учебниках для начальной школы (табл. 3).

Если в учебной литературе советского периода «окружающий мир» представляется внеэтническим – этнические общности упоминаются очень редко (табл. 2), то в постсоветских учебниках – моноэтническим (табл. 3)². Русские, непосредственно «произошедшие» от славянских племен древности (во всех учебниках славяне упоминаются в сочетании со словами «наши предки» и в непосредственном соседстве с этнонимом «русские»),

¹ Речь идет об индивидуализации труда, как в отношении целей, так и средств, вследствие чего занятые трудом перестают идентифицироваться как общность.

² В советских учебниках (2–4-й класс) по одному разу упомянуты шесть этнических групп, в постсоветских (все три издательства, 1–4-й класс) – 19 этнических групп, из них – 15 по одному разу, 4 (ненцы, эвенки, татары, белорусы) – по 2–4 раза.

встречаются в пять раз чаще, чем упоминания всех иных этноязыковых групп вместе взятых.

Таблица 2.

**Доля текстов, использующих понятие «народ» в разных значениях
(кол-во/% от общего числа текстов)**

<i>Период</i>	<i>Этно- языковая общность</i>	<i>Сограждан- ство</i>	<i>Простолю- дины</i>	<i>Трудя- щиеся</i>	<i>Общее число</i>
Природове- дение	5/2,5	21/10,5	3/1,5	19/9,5	200
Окружаю- щий мир, в т.ч.	188/16	70/6	7/0,6	0	1161
Мир вокруг нас, «Просве- щение»	86/7,4	55/4,7	3/0,3		
Окружающий мир, «Вентана- Граф»	96/8,3	12/1	4/0,3		
Мир и человек, «Дрофа»	6/0,5	3/0,3			

Таблица 3.

**Этноязыковые общности, «попавшие в учебник»
(кол-во/% от общего числа текстов)**

<i>Период</i>	<i>Этно- языковая общность</i>	<i>Русские</i>	<i>Славяне</i>	<i>Другие народы СССР/РФ</i>	<i>Этно- языковые общности других гос-в</i>
Природоведе- ние (1982–1983)	5/2,5	1/0,5	1/0,5	3/1,5	0
Окружающий мир (2001– 2005), в т.ч.	188/16,2	65/5,6	64/6	24/2,1	35/3,1
Мир вокруг нас, «Просвещение»	86/7,4	23/2	21/1,8	19/1,6	23/2
Окружающий мир, «Вентана- Граф»	96/8,3	38/3,3	43/3,7	5/0,5	10/0,9
Мир и человек, «Дрофа»	6/0,5	3/0,3	1/0,5		2/0,2

На третьем этапе работы мы перешли к анализу содержания текстов, сфокусированных на «народе/этнoсе», чтобы понять, корреспондируют ли выявленные количественные различия с содержательным наполнением и контекстами употребления понятия «народ» в значении «этнокультурная общность».

Анализ контекстов использования понятия «народ» в значении «этнос»

Предполагая соотнесение выявленных значений с транслируемым учебниками моральным порядком, обратим особое внимание на следующие аспекты: (1) иерархичность/равенство этнических общностей, (2) степень гомогенности состава, (3) проницаемость этнических границ.

В учебниках советского периода народы-этнoсы упоминаются исключительно в статьях, посвященных хозяйственной деятельности в разных природно-климатических зонах: *«С давних времен в тундре живут ненцы <...> Ненцы занимаются не только оленеводством, но и охотой на песцов, волков и других зверей...»* (Скаткин 1983: 77–78). В приведенном примере фиксируется: (1) привязка народа-этнoса к территории проживания, (2) профессиональная специализация, посредством которой «традиционные» виды деятельности позиционируются как единственно возможные, (3) определенность и непроницаемость этнических границ (обусловленные привязкой к природно-климатическим и экономическим условиям). Очевидно, что понятие «этнос» в данном случае воплощает классический для советской этнографии примордиалистский смысл (Бромлей 1983: 57–58).

В постсоветских учебниках «природно-климатический» контекст употребления понятия «народ-этнос» сохраняется, однако, уходит из основного текстового содержания в иллюстративный материал. Это позволяет оценивать подобные иллюстрации как элемент «скрытой учебной программы», предъявляющей в качестве естественного факта принадлежности индивида к объективно существующей общности, идентифицируемой внешним наблюдателем определенным образом на основании естественных/природных маркеров. В постсоветских учебниках «природно-климатический» контекст упоминаний народов-этнoсов дополняется двумя новыми: национально-гражданским и историческим контекстами.

В комплекты всех издательств включены статьи, посвященные этнокультурному разнообразию. Рассмотрим два примера.

Частью общества является и народ, к которому ты принадлежишь. На Земле насчитывается до 5 тысяч различных народов<...> У каждого народа свой язык, свои национальные костюмы, свои сказки, песни, танцы; представители многих народов различаются цветом кожи, чертами лица (Плешаков 2005: 17).

В приведенном примере указание на определенность этнической принадлежности индивида подразумевает необходимость этнической идентификации. Предлагаются и критерии: язык, фольклор, расово-антропологические признаки – по которым можно (а) однозначно категоризировать индивидов; б) оценить степень гомогенности группы.

В аналогичной статье учебника издательства Вентана-Граф идея необходимости однозначной этнической идентификации и самоидентификации (соответственно, однозначность и непроницаемость этнических границ) усиливается:

Каждый человек принадлежит какому-нибудь народу, имеет одну национальность. Один – русский, другой – татарин, третий – эвенок, четвертый – башкир. Больше всех в нашей стране русских (Виноградова, Калинова 2004а: 81).

В приведенных цитатах интерес представляет и набор этнических групп, которые составители учебников сочли достойными упоминаниями, что в сочетании с указанием на численное доминирование русских, репрезентирует определенную иерархическую структуру.

Иерархический порядок составляет базу и тех статей, где «народ-этнос» упоминается в историческом контексте. Глава учебника для третьего класса («Вентана-Граф») «Какими людьми были наши предки славяне» разделена на параграфы: «Славяне были трудолюбивыми», «Славяне были смелыми и умели защищать свою родину», «Славяне были гостеприимными» (Виноградова, Калинова 2000: 104–109). Основные идеи этого исторического пассажа: славяне как этноязыковая общность позиционируются в качестве носителей ряда безусловных достоинств, к сформированному ранее набору критериев оценки гомогенности группы – язык, бытовая культура, расово-антропологический тип – добавляется и психический склад, современные россияне представляются непосредственными потомками древних славян.

Таким образом, учебник приходит к утверждению гомогенности нации, что неудивительно в случае, если нация мыслится как политически зрелая форма этноса. И снова визуальный ряд закрепляет это неравенство, представляя, например, право российских граждан на свободу вероисповедания как картинки-модели православия (рис. 1).

Мы сталкиваемся с отражением сложившейся в советское время ориентации на построение вертикального иерархического общества, основой которого оказывается принцип этнокультурной дифференциации. Предоставление «титულным» народам особых прав – иметь издательства, подразделения Академии наук, университеты и проч. – и, следовательно, «формировать» свою историю, т.е. фокусировать научные труды и учебники по истории отдельных субъектов федерации на истории титульных народов, а не соответствующих территорий (Шнирельман 2013), что пред-

полагало отказ в этих правах иным, нетитульным, этносам. Та же идея, как видно, реализуется и в программах постсоветского периода.



Рисунок 1. Свобода вероисповедания (Виноградова, Калинова 2004б: 151).

Повышенное внимание, уделяемое одним народам в ущерб другим, должно соответствовать интересам доминирующих этносов («титульных» в советское время/ русских – в современной России). Недоминирующие же этнические общности оказываются в постоянно воспроизводимом и поддерживаемом состоянии страха поглощения доминирующими группами – субъектами и творцами истории. Этот страх порождает потребность защищаться через отстаивание собственной уникальности, что предполагает принятие меньшинствами «правил игры» – того эссенциалистского взгляда на этнос, который навязывается элитами (Хомяков 2006). В результате представители и доминирующих групп, и «меньшинств», оказываются убеждены в объективности, а, следовательно, неустранимости различий между ними и в справедливости сложившегося иерархического порядка.

Понятия как инструмент закрепления морального порядка

Эссенциалистский подход становится воплощением репрессивной морали социального порядка, необходимой для обеспечения безопасности социальной общности, защиты от внешних врагов и внутренних противоречий (Janoff-Bulman, Carnes 2013). Мораль, основанная на социальном порядке, уделяя значительное внимание единообразию членов группы, нивелирует, в том числе, и те различия, которые важны для членов подгруппы, и, таким образом, согласуется с концепцией «плавающего котла» – ориентацией, которая предполагает не слияние различных,

но ассимиляцию меньшинств доминирующей группой. Мораль, основанная на социальной справедливости, признает важность обобщающей категории (например, гражданской идентичности), но принимает существование социальных подгрупп («мультикультурализм»).

В постсоветских учебниках также фиксируется «привязка» народа-этноса к территории его проживания, что и в советских учебниках, эссенциализация этноса – приписывание ему неизменного набора свойств, «несоединимость» сущностей, обладающих разными свойствами. Установки в интерпретации «этнического», поддерживаемые репрессивной моралью социального порядка, вливаются в формируемую картину мира, где границы обозначены, различия непреодолимы, иерархический порядок неизблем. Это сплачивает группу «своих» во имя противостояния «чужим». Таким образом, представление культуры в качестве объективного явления, непосредственно детерминирующего восприятие и поведение индивида, а этносов – как обособленных целостностей, неизбежно приводит к росту ксенофобии, позволяет сформироваться дискриминационному дискурсу, от которого до дискриминационных практик уже совсем недалеко (Мукомель 2013). Так моральный порядок закрепляет соответствующие принципы политико-административного устройства государства, основанные на неравенстве этнических групп.

Сложившаяся в советский период ориентация на воспроизводство подобного морального порядка в постсоветских учебниках сохраняется, однако, меняется масштаб общности, идентифицируемой как «Мы». В советских учебниках заложено внутреннее противоречие. С одной стороны, «народ» представляется, преимущественно, как согражданство – общность разных, но равных. С другой – эссенциалистский взгляд на этнос утверждает отношения неравенства между «коренными» и «некоренными», «титультными» этносами и прочими, и выстраивается система, в которой гражданская идентичность подменяется этнической. Противоречивость приводит к смешиванию смыслов в употреблении категории «народ». Эти противоречия и подмены одних понятий другими приводят к тому, что провозглашаемый классовый подход на деле подменяется этнической дифференциацией, идея нациестроительства оборачивается интерпретацией этноса в примордиалистском ключе, «дружба народов» превращается в дискриминацию по отношению к «нетитульным» и «некоренным» (Шнирельман 2013: 97–115). Масштабные политические и социокультурные трансформации «снимают» указанные противоречия, и в постсоветских учебниках перед нами предстает уже совершенно определенное «Мы»-сообщество, однозначно представляемое как «братство крови», объединяющее членов одной этнической группы, идентифицируемой по языку, сходству быта, расово-антропологическим признакам и чертам «национального характера».

Используемые в учебной литературе понятия и их ценностное наполнение превращаются в «учебные модули» – блоки, из которых выстраивается целостная система мировоззрения школьника, на основе которых генерируются более конкретные системы оценивания и поведенческие модели, позволяющие детям быстро и почти автоматически распознавать примеры ценных добродетелей и осуждаемых пороков и, соответственно, поддерживать или отвергать те или иные практики.

Государственное обучение в России всегда было проектом в рамках «управления многообразием»: и в имперский, и в советский периоды, и на современном этапе школы воплощали разные стратегии совладания с культурным плюрализмом, выстраивая границы идентичности и определяя характер моральной регуляции инtragрупповых и аутгрупповых отношений.

Выражения благодарности

В публикации использованы результаты исследования, проводившегося при поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Многообразие видов социокультурной сплоченности в условиях российских реформ: концептуализация и квалиметрия», грант № 14–18–03784.

Список источников

Бромлей Ю. В. *Очерки теории этноса*. М.: Наука, 1983.

Вахрушев А. А., Данилов Д. Д., Раутиан А. С., Тырин С. В. *Программа «Окружающий мир»* (для четырехлетней начальной школы) 2009 // http://schuv1965.mskobr.ru/files/files/%D0%9F%D1%80_%20%D0%BE%D0%BA%D1%80_%D0%BC%D0%B8%D1%80.pdf (дата обращения: 03.03.2014).

Виноградова Н. Ф., Калинова Г. С. *Окружающий мир: Учебн. для учащихся 3 кл. общеобразовательных учреждений*. М.: Вентана-Граф, 2000.

Виноградова Н. Ф., Калинова Г. С. *Окружающий мир: Учебн. для учащихся 2 кл. общеобразовательных учреждений*. М.: Вентана-Граф, 2004а.

Виноградова Н. Ф., Калинова Г. С. *Окружающий мир: Учебник для учащихся 4 кл. общеобразовательных учреждений*. М.: Вентана-Граф, 2004б.

Карпенко О. Обучение «национальным» различиям: «народ» в школьных учебниках обществознания // В. Воронков, О. Карпенко, А. Осипов (ред.) *Расизм в языке образования*. СПб.: Алетейя, 2008: 47–88.

Маркин В. И. *Объяснительное чтение по естествознанию в начальной школе. Пособие для учителей начальной школы*. М., Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1953.

Мукомель В. Роль государства и общества в продуцировании дискриминаций // Е. Деминцева (ред.) *Расизм, ксенофобия, дискриминация. Какими мы их увидели...* М.: НЛО, 2013: 195–212.

Павлович С. А. *Практика преподавания естествознания в начальной школе*. Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. Ленинград, 1939.

Плешаков А. А. *Мир вокруг нас*: учеб. для 3 кл. нач. шк. В 2 ч. Ч.1 М.: Просвещение, 2005.

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. Е. С. Савинов (сост.). М.: Просвещение, 2013 // standart.edu.ru/attachment.aspx?id=415 (дата обращения: 03.03.2014).

Скаткин М. Н. *Природоведение*. Учебн. для 3 и 4 кл. М.: Просвещение, 1983.

Хомяков М. Б. Идентичность, толерантность и идея гражданства // Л. М. Дробижева (ред.) *Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России*. М.: ИС РАН, 2006: 30–56.

Шнирельман В. Советский парадокс: расизм в стране «дружбы народов»? // Е. Деминцева (ред.) *Расизм, ксенофобия, дискриминация. Какими мы их увидели...* М.: НЛЮ, 2013: 97–115.

Apple M. W., Christian-Smith L. K. (eds.) *The Politics of the Textbook*. New York: Routledge, 1991.

Dill J. S., Hunter J. D. Education and the Culture Wars. Morality and Conflict in American Schools // S. Hitlin, S. Vaisey (eds.) *Handbook of the Sociology of Morality, Handbooks of Sociology and Social Research*. Springer: Science+Business Media. LLC, 2010: 275–291.

Graham J., Haidt J., Nosek B. Liberals and conservatives use different sets of moral foundations // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2009. (96): 1029–1046.

Janoff-Bulman R., Carnes N. C. Surveying the Moral Landscape: Moral Motives and Group-Based Moralities // *Personality and Social Psychology Review*. 2013. 17 (3): 219–236.

Janoff-Bulman R., Sheikh S., Baldacci K. G. Mapping moral motives: Approach avoidance, and political orientation // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2008. (44): 1091–1099.

Kesebir S. The superorganism account of human sociality: How and when human groups are like beehives // *Personality and Social Psychology Review*. 2011. (16): 233–261.

Leidner B., Castano E., Zaiser E., Giner-Sorolla R. Ingroup glorification, moral disengagement, and justice in the context of collective violence // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2010. (36): 1115–1129.

Oishi S., Kesebir S., Diener E. Income inequality and happiness // *Psychological Science*. 2011. (22): 1095–1100.

Rutchick A. M., Hamilton D. L., Sack J. D. Antecedents of entitativity in categorically and dynamically construed groups // *European Journal of Social Psychology*. 2008. (38): 905–921.

SCHOOL TEXTBOOKS AS INSTRUMENTS FOR CONSOLIDATING THE MORAL ORDER AND ENSURING DIVERSITY MANAGEMENT: THE USE OF THE CATEGORY "NATIONAL/ETHNIC GROUP" IN "NATURAL SCIENCE" AND "THE WORLD AROUND US"

Maria Kozlova

This study analyzes the contexts employed in the category "people" (narod) in Soviet and post-Soviet primary school textbooks. The empirical base of the research was three textbooks from the 1970–80's and 12 textbooks from 2001–2006. This allowed an analysis of how often the concept "people" was used in a variety of contexts and meanings. In Soviet textbooks, ideas such as "working people" and "co-citizenship" were dominant, whereas the Post-Soviet textbooks focused on the "ethno-cultural community". Ethnic groups' are mentioned in the Soviet textbooks only within the context of natural-climatic zones, with an emphasis on economic specialization as the "traditional" type of production. In the post-Soviet textbooks, "ethnic groups" are mentioned within civil and historical contexts. This includes the possibility and necessity of definite ethnic identification at the level of the individual. The criteria for this are language, folklore, anthropological characteristics and mental outlook. Confirmation of the homogeneity of the group based on these criteria leads to the approval of the homogeneity of the nation. The nation as a political community is conceived in modern textbooks as a developed, evolved form of the ethnic community. Such contexts are fixed through the approval of morality of the social order, which leads to the strengthening of social hierarchy and to the spread of discriminatory practices against minorities.

Keywords: diversity management, primary school, discrimination, morals, social order, cohesion

References

- Apple M. W., Christian-Smith L. K. (eds.) (1991) *The Politics of the Textbook*, New York: Routledge.
- Bromley Yu. V. (1983) *Ocherki teorii etnosa* [Essays on the Theory of Ethnos], Moscow: Nauka.
- Dill J. S., Hunter J. D. (2010) Education and the Culture Wars. Morality and Conflict in American Schools. Hitlin S., Vaisey S. (eds.) *Handbook of the Sociology of Morality, Handbooks of Sociology and Social Research*, Springer: Science+Business Media: 275–291.
- Graham J., Haidt J., Nosek B. (2009) Liberals and conservatives use different sets of moral foundations. *Journal of Personality and Social Psychology*, (96): 1029–1046.
- Janoff-Bulman R., Carnes N. C. (2013) Surveying the Moral Landscape: Moral Motives and Group-Based Moralities. *Personality and Social Psychology Review*, 17 (3): 219–236.
- Janoff-Bulman R., Sheikh S., Baldacci K. G. (2008) Mapping moral motives: Approach avoidance, and political orientation. *Journal of Experimental and Social Psychology*, (44): 1091–1099.
- Karpenko O. (2008) Obuchenie "natsional'nym" razlichiyam: "narod" v shkol'nykh uchebnykh obshchestvoznaniya [Training "National" Differences: "Nation" in School Social

- Studies Textbooks]. V. Voronkov, O. Karpenko, A. Osipov (eds.) *Rasizm v yazyke obrazovaniya* [Racism in the Language of Education] SPb.: Aleteija: 47–88.
- Kesebir S. (2011) The superorganism account of human sociality: How and when human groups are like beehives. *Personality and Social Psychology Review*, (16): 233–261.
- Khomyakov M. B. (2006) *Identichnost', tolerantnost' i ideya grazhdanstva* [Identity, Tolerance and the Idea of Citizenship]. L. M. Drobizheva (ed.) *Grazhdanskie, etnicheskie i religioznye identichnosti v sovremennoy Rossii* [Civil, Ethnic and Religious Identities in Modern Russia], Moscow: IS RAS: 30–56.
- Leidner B., Castano E., Zaiser E., Giner-Sorolla R. (2010) Ingroup glorification, moral disengagement, and justice in the context of collective violence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (36): 1115–1129.
- Markin V. I. (1953) *Ob'yasnitel'noe chtenie po estestvoznaniyu v nachal'noy shkole. Posobie dlya uchiteley nachal'noy shkoly* [Explanatory Reading in Science in Elementary School. A Manual for Primary School Teachers], Moscow: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR.
- Mukomel' V. (2013) Rol' gosudarstva i obshchestva v produtsirovani diskriminatsiy [The Role of the State and Society in the Generation of Discriminations]. E. Demintseva (ed.) *Rasizm, ksenofobiya, diskriminatsiya. Kakimi my ikh uvideli...* [Racism, Xenophobia, Discrimination. What We Saw...], Moscow: NLO: 195–212.
- Oishi S., Kesebir S., Diener E. (2011) Income inequality and happiness. *Psychological Science*, (22): 1095–1100.
- Pavlovich S. A. (1939) *Praktika prepodavaniya estestvoznaniya v nachal'noy shkole* [Practice of Teaching the Science in Primary School], Leningrad: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Narkompros RSFSR.
- Pleshakov A. A. (2005) *Mir vokrug nas: ucheb. dlya 3 kl. nach. shk. V 2 ch. Ch.1* [The World Around Us: a Textbook for Grade 3 of Primary School], Moscow: Prosveshchenie.
- Rutchick A. M., Hamilton D. L., Sack J. D. (2008) Antecedents of entitativity in categorically and dynamically construed groups. *European Journal of Social Psychology*, (38): 905–921.
- Savinov E. S. (ed.) (2013) *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Nachal'naya shkola* [An Approximate Basic Educational Program for Primary School], M.: Prosveshchenie. Available at: standart.edu.ru/attachment.aspx?id=415 (accessed: 03 March 2014).
- Shnirel'man V. (2013) Sovetskiy paradoks: rasizm v strane "druzhby narodov"? [The Soviet Paradox: Racism in the During the "Friendship of Peoples"?]. E. Demintseva (ed.) *Rasizm, ksenofobiya, diskriminatsiya. Kakimi my ikh uvideli...* [Racism, Xenophobia, Discrimination. What We Saw...], Moscow: NLO: 97–115.
- Skatkin M. N. (1983) *Prirodovedenie. Uchebnik dlya 3 i 4 klassov*. [The Nature Study. Textbook for 3 and 4 Classes], M.: Prosveshchenie.
- Vakhrushev A. A., Danilov D. D., Rautian A. S., Tyrin S. V. (2009) *Programma "Okruzhayushchiy mir" (dlya chetyrekhletney nachal'noy shkoly)* [The Program "World Around Us" (for a Four-Year Primary School)] Available at: <http://goo.gl/U15XKC> (accessed: 03 March 2014).
- Vinogradova N. F., Kalinova G. S. (2000) *Okruzhayushchiy mir: Uchebnik dlya uchashchikhsya 2 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy*. [The Surrounding World: a Textbook for Students of the 2 grade], Moscow: Ventana-Graf.
- Vinogradova N. F., Kalinova G. S. (2004a) *Okruzhayushchiy mir: Uchebnik dlya uchashchikhsya 3 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy*. [The Surrounding World: a Textbook for Students of the 3 grade], Moscow: Ventana-Graf.
- Vinogradova N. F., Kalinova G. S. (2004b) *Okruzhayushchiy mir: Uchebnik dlya uchashchikhsya 4 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy*. [The Surrounding World: a Textbook for Students of the 4 grade], Moscow: Ventana-Graf.