

В ЛАБОРАТОРИИ УЧЕНОГО

УДК 316.612 + 316.77 + 316.75

П. А. Амбарова

КУЛЬТУРНАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ «СОЦИАЛЬНЫХ ЧАСОВ». НАЧАЛО ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

Обобщены и проанализированы результаты антропологических, культурологических, социологических исследований, а также обыденных наблюдений, связанных с представлениями о времени развертывания и содержании «жизненных сюжетов» детства как особого периода социализации. Показано, что культурная вариативность «социальных часов» обусловлена различными факторами — ценностным отношением к определенному возрасту, культурными традициями, типом цивилизации, уровнем социально-экономического развития общества.

Ключевые слова: «социальные часы», социализация, межкультурные различия.

Понятие «социальных часов» определяет основные возрастные периоды в жизни человека, в которые предписывается или допускается освоение тех или иных социальных статусов и ролей, видов деятельности. Имеются в виду не только законодательно закрепленные возрастные нормы (возраст кандидата на пост президента, получения паспорта, совершеннолетие), хотя и они являются секторами «социальных часов». Речь идет о легитимности, которой наделяется стремление человека занять ту или иную позицию в социальной структуре, и ожиданиях общества относительно освоения предписанных статусов и ролей.

Сектора «социальных часов» образованы значимыми этапами социализации личности и соответствующими им социальными статусами. При этом возможно их условное разделение на несколько сфер — семейную (брачный воз-

АМБАРОВА Полина Анатольевна — кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и социальных технологий управления Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург (e-mail: borges75@mail.ru)

© Амбарова П. А., 2011

раст, возраст родительства), профессиональную (профессиональный, должностной статусы), а также общественную (совершеннолетие, начало обучения). Сектора представлены также «жизненными сюжетами» — социокультурными условиями и обстоятельствами обретения того или иного статуса и освоения соответствующей социальной роли.

Ключом к анализу «социальных часов» служит категория социального времени. Она обозначает «длительность, сменяемость объектов, их стадий и состояний» [10, 164]. Временная картина мира является основой организации и функционирования социальных систем, она обуславливает обыденное поведение людей и их повседневные взаимодействия [11, 165]. Временное измерение человеческой жизни осуществляется «социальными часами» и заключается в представлениях о «старте» и окончании, продолжительности тех или иных «жизненных сюжетов». Временная картина мира и «социальные часы» в различных культурах имеют свою специфику, что отражается на содержании и значимости различных этапов социализации.

Особенности «социальных часов» выявляются как при диахронном, так и синхронном рассмотрении. Вариативность социального времени наблюдается в рамках одной культуры при смене исторических эпох (например, различия «социальных часов» в русской культуре XIX и XX вв. связаны с переходом от традиционного типа общества к индустриальному). При синхронном рассмотрении характер «социальных часов» определяется не только цивилизационным развитием, но и национально-культурной спецификой. Например, в западноевропейских и американском обществах, находящихся на одной ступени развития, имеются различия в оценке этапов становления личности, времени освоения социальных ролей.

Один из факторов «социальных часов», связанных с особенностями национальных культур, — ценностное отношение к различным возрастным периодам. Представления о значении и возможностях того или иного возраста нашли отражение в обыденных представлениях, философских и культурологических сочинениях, трудах антропологов и психологов [1, 5, 6, 9, 12, 15, 17, 20], художественных произведениях (картины «Три возраста женщины» Г. Бальдунга, Э. Мунка и Г. Климта, детские образы в произведениях Ч. Диккенса, М. Твена, Л. Н. Толстого).

Остановимся на ценности таких этапов, как младенчество и детство.

Определенный интерес в данном вопросе представляет «психогенная» теория истории Л. Демоза, согласно которой причины и особенности культурного развития общества определяются взаимоотношениями детей и родителей [8].

Демоз выделяет инфантицидный стиль (с древности до IV в. н. э.), характеризующийся незначительной ценностью детей, их жизни. В доказательство он приводит легитимность инфантоцида. Второй стиль — бросающий (с IV по XIII в.) — выразился в стремлении отделить детей от родителей (отдать кормилице, в монастырь) или «незаметного существования» дома. Амбивалентный стиль (с XIV по XVII в.) характеризуется вниманием к детям и детскому возрасту как «сырому материалу» и «переходному этапу», не имеющему самостоятельного значения. Четвертый стиль — навязчивый — устанавливает

тотальный контроль за поведением и внутренним миром ребенка (XVIII в.) Этот период ознаменовался появлением конфликтов отцов и детей. Следующий стиль (с XIX до сер. XX столетия) Демоз называет социализирующим, так как отношение взрослых к детям определяется задачей подготовки их к будущей жизни. Шестой стиль (с сер. XX в.) — помогающий — характеризуется признанием автономности детства и детей, «которые сами знают лучше родителей, что им надо».

Ряд других зарубежных исследователей (М. Мид, Р. Бенедикт, К. Дюбуа, Дж. и Б. Уайтинги), уделявших большое внимание отношению к личности ребенка в различных культурах, взаимоотношениям в системе «дети — взрослые», подтверждают, что детство как автономный мир и период жизни, обладающий самостоятельной ценностью, было осознанно в европейской культуре только в конце XVIII в. Концепции Л. Демоза и М. Мид наиболее ярко отражают динамику ценностного отношения к детству в рамках европейской культуры. Кстати, само появление этнологии детства, психоаналитических и этологических концепций детства является показателем внимания к данному периоду и его признания.

Игнорирование детства как ценности характерно для традиционных обществ, хотя любовь к детям проявляется в них в той же степени, что и в цивилизованных странах. Данные этнографических и антропологических исследований свидетельствуют о том, что детство и подростковый период в традиционном обществе были и остаются чрезвычайно краткими и расцениваются как переходные состояния. Младенец считается недочеловеком, поскольку не обладает такими «человеческими» признаками, как речь, прямохождение. Этим объясняется обычай двойного имянаречения младенца: одно имя давалось на период младенчества и детства (часто оно было связано не с человеческим, а животным миром), другое (настоящее) присваивалось при вхождении во взрослый мир [16].

Таким образом, в рамках одного и того же типа общества (традиционного, индустриального или постиндустриального) наблюдается общность оценок детства: либо признание его самостоятельного значения, либо игнорирование. Тем не менее в конкретных культурах, принадлежащих к одному цивилизационному типу, не наблюдается абсолютного единства в понимании содержания, характера, результатов и факторов социализации ребенка, что выражается в разности подходов к воспитанию детей. Например, в США ребенок с рождения считается личностью со своими потребностями и желаниями, имеет право на их признание, понимание и удовлетворение в рамках допустимого. В России младенец и ребенок лишены самостоятельности. В большинстве случаев работает традиционная установка: мать сама знает потребности ребенка и способы их наилучшего удовлетворения. В соответствии с такими представлениями сформированы нормы детского поведения: американская мама стимулирует ребенка к активному освоению окружающего мира, а российская мама желает видеть свое дитя послушным, спокойным, неактивным — «маленьким взрослым».

Некоторые принципы воспитания, бытующие в восточных культурах и базирующиеся на своеобразном отношении к детям, вызывают удивление у евро-

пейцев и вряд ли могут быть заимствованы западной культурой. Для Японии и Южной Кореи характерна практика «вседозволенности», резко сменяемая системой жестких требований и социального контроля. В этих странах ребенок считается до определенного возраста особым существом (в Японии — до 5, в Корее — до 7 лет), с ним обращаются «как с королем», с 5 до 15 лет — «как с рабом», а после 15 — «как с равным». Пятнадцатилетний подросток — уже взрослый человек, четко следующий предписанным обязанностям и правилам.

Иная оценка детства сложилась в еврейской культуре: дети — высшая ценность, требующая бережного отношения и заботы независимо от возраста. Такое отношение сформировалось еще в древности: детей не убивали, не приносили в жертву, не считали имуществом, даже маленькие дети были субъектами права, нанесенный им ущерб должен был компенсироваться [8].

Приведенные примеры ценностного отношения к детству свидетельствуют о достаточно существенных межкультурных различиях. Они проявляются в самых разных аспектах социализации детей и соответственно в понимании «социальных часов».

Набор культурных навыков, усваиваемых в детстве, чрезвычайно многообразен, а возраст, в котором они должны быть усвоены, варьируется от культуры к культуре. Хотя на первый взгляд младенчество и детство не столь наполнены «жизненными сюжетами», как последующие периоды, на самом деле это самый интенсивный этап социализации, так как за два-три года ребенок усваивает такой объем социального опыта, на освоение которого в последующие периоды требуются десятилетия. Главные результаты социализации в детстве связаны с интериоризацией социальных и культурных навыков, необходимых для будущей бытовой и трудовой деятельности. Они служат основой более сложных форм социальной деятельности и взаимодействия.

Рассмотрим несколько «жизненных сюжетов», в которых межкультурные различия «социальных часов» видны особенно четко.

Приучение детей к «туалетному поведению» в этом случае наиболее показательное. Вопрос о том, в каком возрасте необходимо приучение ребенка к горшку, мог возникнуть только в западном индустриальном и постиндустриальном обществах. В психологической, медицинской, педагогической литературе сочинения о возрасте и методах приучения к горшку составляют весьма солидное направление и пользуются огромным спросом у родителей. В то же время в «неразвитых» странах этот вопрос не актуален и не составляет предмета специального изучения. Для традиционного общества характерна культура раннего высаживания (естественные методы гигиены ребенка), а для индустриального — приучение к горшку в позднем возрасте. Высаживание когда-то практиковалось и в западных странах, но потом было исключено из культуры родительства как пережиток «несовершенного прошлого». В западной культуре метод раннего высаживания рассматривается как элемент концепции «естественного родительства», основанной на заимствовании опыта воспитания детей в традиционных обществах.

Антропологи не случайно обратили внимание на «туалетное поведение» как явление в целом и на различия в данном вопросе в разных культурах.

Медики среди причин неврозов у детей в западных странах и возникновения на их основе соматических заболеваний и вредных привычек называют позднее насильственное приучение ребенка к горшку. В традиционных культурах приучение к туалетному поведению основано на развитии физиологических механизмов и происходит бесконфликтно, соответственно, некоторые детские заболевания имеют не психосоматическое, а физиологическое происхождение.

Кроме того, высаживание играет ключевую роль в системе методов воспитания, нацеленных на раннее взросление детей. Сформированность «туалетных» навыков у ребенка означает определенную степень самостоятельности и независимости его от родителей. Не случайно в традиционном обществе мать может рассчитывать на практическую помощь детей самого раннего возраста, даже в уходе за новорожденным. В цивилизованном обществе достаточно сложно ухаживать за двумя детьми сразу — и за новорожденным, и за подростком, так как разница в степени самостоятельности у них чрезвычайно мала [2].

В некоторых традиционных обществах высаживание начинается с первых недель жизни. Так, например, в южноафриканском племени диго, а также Пакистане детей начинают высаживать в возрасте 2–3 недель, а в 4–6 месяцев ребенок остается сухим и чистым и днем, и ночью. В африканских племенах женщина, испачканная своим малышом через неделю после родов, считается невнимательной матерью [Там же].

У других народов время «старта» сдвигается к 6 месяцам, но в любом случае оно связано с первым полугодием жизни ребенка, так как считается, что после 6 месяцев этот процесс будет протекать более сложно. Полная независимость и самостоятельность наступает тогда, когда ребенок начинает ходить, т. е. примерно к году. Вспомним, что в советское время готовность ребенка к яслям (к 1,5 годам) определялась в том числе умением управлять своими естественными потребностями. В западных культурах дети, приученные к естественной гигиене, обычно становятся полностью самостоятельными где-то в период между первым и вторым днем рождения. В менее «цивилизованных» странах этот момент наступает еще раньше.

В современной Америке знакомство с горшком начинается примерно с трех лет. В 70-е гг. американской официальной медициной были разработаны рекомендации по приучению детей к туалету. Эти инструкции авторитетно *не рекомендовали* начинать обучение высаживанию до двух лет, а до этого времени нужно пользоваться одноразовыми подгузниками. При этом прилагался список признаков готовности ребенка обучаться [Там же]. Постепенно возраст «памперсных» детей сдвигается до трех и четырех, а иногда и пяти лет (заметьте, что самый большой размер детского подгузника предназначен для детей весом в 25 кг).

Нужно отметить, что возраст приучения к туалету связан не только с социальными факторами, но и культурными традициями. Дело в том, что традиция высаживания сохранилась в индустриальную и постиндустриальную эпоху в некоторых развитых странах Европы, а также Японии, Китае, России.

Следующий «жизненный сюжет», демонстрирующий культурную вариативность «социальных часов», связан с *отделением ребенка от матери*. Имеется

в виду тот возраст, в котором начинает расширяться социальное окружение ребенка и когда мать теряет значение главного и единственного агента социализации. Отделение осуществляется в нескольких формах. Одна из них — это *раздельный сон*.

В традиционных культурах период между рождением ребенка и его отделением от матери продолжается не менее, а то и более трех лет. Кормление и совместный сон являются основой этих отношений. Так, например, в индейском племени майя (штат Юкатан, Мексика) днем дети спят в гамаках, а на ночь перебираются в кровать матери. Такая практика продолжается в течение нескольких лет после родов. После рождения следующего ребенка старшие дети переходят на кровать в той же комнате или делят кровать с другим членом семьи [14]. В Японии в первый год жизни ребенок остается как бы частью тела матери: она практикует постоянный физический контакт (носит на руках или привязанным за спиной, ночью кладет спать рядом с собой и дает грудь по требованию). Не случайно матерей в Японии называют амаэ (от глагола «амаэру» — быть избалованным, зависимым от матери) [18, 73]. У китайцев ребенок до пяти лет спит между родителями. Считается, что так он получает достаточно и материнской, и отцовской энергии, благодаря чему будет счастлив в любви и здоров.

В индустриальных обществах младенцев иногда сразу или вскоре после рождения отделяют от матери, сокращают период грудного вскармливания и стараются поместить в отдельную комнату. Раздельный сон ребенка и родителей стал практиковаться в западных странах не так давно — примерно 100 лет назад — и, безусловно, в этом большую роль сыграли фундаментальные западные ценности — независимость, индивидуализм и самостоятельность. Считается, что сон в одиночку способствует развитию уверенности в себе, независимости и самостоятельности в детстве и взрослой жизни. Так, в США дети с самого рождения спят в отдельных комнатах без родителей. В качестве утешительных предметов, предназначенных компенсировать отсутствие близких, ребенку предлагаются игрушки, маленькие подушки, предметы одежды мамы и др.

Следующая форма социализации, связанная с отделением, может быть названа «*выход из дома*». «Социальные часы» определяют, в каком возрасте к воспитанию ребенка подключаются другие агенты и институты, не относящиеся к семье.

В европейских странах этот момент определяется несколькими факторами. Во-первых, многие матери стремятся как можно быстрее вернуться к работе или учебе. Ребенок передается либо няням, либо в дошкольное учреждение. Примечательно, что к помощи близких родственников или соседей, как правило, не прибегают. Во-вторых, даже если ребенок находится дома, вне системы дошкольного образования, воспитатели все равно культивируют раннюю независимость ребенка, полагая ее обязательным условием его развития. Детям сразу дается понять, что у каждого человека есть свои интересы и желания. Немцы считают ребенка, привязанного к своей матери, испорченным [14].

«Старт» второго этапа отделения от матери в немецкой культуре наступает в среднем в 3–4 месяца, реже — в течение первых трех лет. После трех лет «неорганизованный» ребенок посещает игровую группу для общения со сверстниками.

Во Франции ребенок почти с рождения весь день проводит сначала в яслях, потом в детском саду, потом в школе [13].

Контраст немецкой и французской практикам составляют японские традиции, которые предписывают матерям самостоятельно воспитывать малышей дома как можно дольше. В Японии есть ясли и детские сады, но воспитание в них не приветствуется. «Если женщина отдает ребенка в ясли, а сама идет работать, то ее поведение часто рассматривается как эгоистическое. О таких женщинах говорят, что они недостаточно преданы семье и ставят на первое место свои личные интересы. А в японской морали общественное всегда превалирует над личным» [19, 21]. Такая практика обусловлена описанным выше ценностным отношением к детям и сохранением традиционных гендерных ролей: в Японии большинство женщин по-прежнему ориентированы на семью и «женские обязанности».

«Выход из дома», безусловно, связан с социально-экономическими и социокультурными факторами. Возраст отделения от матери снижается в тех обществах, в которых женская работа является вынужденной, так как составляет значительную долю в общем семейном доходе, или когда меняются содержание гендерных ролей и функции семьи по выхаживанию и воспитанию детей. В традиционных культурах в основном сохраняется установка на пролонгирование тесных отношений матери и ребенка, а если это невозможно, то мать заменяют близкие родственники или соплеменники, которые рассматриваются как члены большой семьи-племени. Не случайно у некоторых народов существует обычай временной передачи ребенка на воспитание в другую семью или кормление детей «по кругу», когда все кормящие матери по очереди прикладывают к груди детей своих соплеменниц. Известен еще один способ поддержания тесной связи матери и ребенка в условиях экономической необходимости женского труда, когда матери берут детей на работу, привязывая их к себе или находясь на расстоянии видимости. Так поступают цыганки, решая проблему присмотра за детьми и используя их в качестве орудия труда.

В индустриальных и постиндустриальных странах раннее расставание с ребенком и выход на работу обусловлены не только экономическими соображениями, но и ценностными ориентациями, в структуре которых женский труд и профессиональная карьера занимают не последнее место, конкурирующее с семьей и деторождением.

Вариативность «социальных часов» наблюдается в такой форме социализации, как *обучение детей* в рамках института образования. Она предполагает дальнейшее отделение ребенка от родителей и расширение социального окружения.

Содержание и время обучения зависят от представлений о качествах, необходимых взрослому человеку. В одних культурах обучение связано с приобретением трудовых навыков, в других — общетеоретических и общекультурных знаний, служащих базой профессионального обучения, которое по времени сдвигается на более поздние сроки.

В европейских странах общеобразовательная подготовка начинается довольно рано. Например, в Бельгии — с 2,5 и продолжается до 16 лет (в вечерних

школах — до 18). В Великобритании школу начинают посещать с 4 лет. Российские дети поступают в школу в возрасте 6–7 лет. К тому же в нашей стране практикуется раннее обучение в дошкольном учреждении, которое обеспечивает ребенка, поступающего в школу, не только умением учиться, но и навыками чтения и письма, иностранной речи.

Среди восточных стран специфична южнокорейская культура, в которой большое значение имеют конфуцианские ценности. Корейские дети довольно рано начинают школьную жизнь, поскольку образование является эффективным «лифтом» восходящей социальной мобильности. Корейская система воспитания нацелена на раннее формирование чувства ответственности за свои поступки, в том числе за учебу. Поэтому юные корейцы уделяют школьным и внешкольным занятиям намного больше времени и сил, чем дети в других странах [4].

Анализ содержания европейских образовательных программ показывает, что школьное обучение детей раннего возраста в целом учитывает специфику их психического, интеллектуального и социального развития, однако нацелено на стимулирование раннего интеллектуального развития. Кроме того, увеличение продолжительности школьного дня за счет учебных и внеучебных занятий приводит к длительному пребыванию вне семьи. Таким образом, нормы западной культуры предписывают раннее отделение ребенка от ближайшего окружения, раннее и продолжительное общеобразовательное обучение с акцентом на интеллектуальное развитие и отнесение профессионального обучения на поздние сроки.

В традиционных культурах практикуется раннее обучение трудовым навыкам, общеобразовательная же подготовка либо сокращена, либо идет параллельно с профобучением, либо вообще отсутствует (в зависимости от уровня культурного и социально-экономического развития страны, законодательства, содержания гендерных ролей и т. п.). Вообще *обучение трудовым навыкам и приучение к труду, включение в самостоятельную трудовую деятельность* в детском возрасте можно рассматривать как важнейшие этапы социализации и, соответственно, отдельные «жизненные сюжеты».

Некоторые культурантропологические исследования были специально посвящены связи между типами труда и предпочитаемыми детьми моделями взаимодействия друг с другом, мотивам трудовой деятельности, соотношению игры и труда, структуре и видам детского труда [см.: 3]. Эти исследования также фиксируют межкультурные различия данного сектора «социальных часов».

Во всех культурах, независимо от их типа, детский труд первоначально вплетен в игру, принимает ее форму, хотя уже в раннем детстве можно выделить элементы трудовой активности в чистом виде (прежде всего это домашний труд и самообслуживание). Достаточно сильно варьируется возраст, с которого труд становится сначала равнозначным игре, а затем и ведущей деятельностью.

В традиционных обществах ребенок включается в данную сферу деятельности раньше, чем в индустриальных и постиндустриальных. Исследование, проведенное Р. Г. и Р. Л. Монро, Г. С. Шиммин «Труд в четырех культурах:

детерминанты и следствия» (1984), показало, что в три года различные обязанности занимают у детей из традиционного общества до десяти процентов времени, а к девяти годам они затрачивают на это до трети своего внешкольного времени, в жизни детей современного постиндустриального общества от трех до девяти лет труду отводится минимальная роль [3].

Таким образом, дети работают там, где имеют экономическую ценность. В традиционных обществах посильный детский труд — общепринятая практика, проверенная веками и закреплённая традициями. В развитых странах характер детского труда и возраст вовлечения в него определяются особенностями социального положения. Дети из депривированных социальных слоев начинают работать рано (в 5–6 лет), и труд этот имеет вынужденный характер и негативные последствия для физического, психического, социального здоровья. Западное общество рассматривает вынужденный ранний детский труд как асоциальное явление, антиценность и стремится противодействовать этому в теории и практике законодательства, социальной защиты, педагогики. За норму принимается подростковый труд, общественно либо лично значимый, не опасный для жизни и здоровья. Тем не менее в рамках западной культуры могут наблюдаться некоторые различия. Так, в одних странах принято серьёзно относиться к детскому труду: в Бельгии подростки систематически подрабатывают с 15, в Великобритании — с 16 лет. В России труд детей и подростков рассматривается не только и не столько как способ заработать на карманные расходы, сколько как игра во взрослую жизнь, иногда как пустая трата времени.

Представленные «жизненные сюжеты» детства не исчерпывают всего многообразия содержания данного периода социализации и его временной вариативности. Выбор сюжетов обусловлен в первую очередь их ключевой ролью в формировании типа личности, свойственного той или иной культуре. Кроме того, кросскультурный анализ данных «сюжетов» позволяет обратить внимание на специфику явлений культуры, «спрятанную» в повседневной жизни ребенка.

-
1. Ариес Ф. Возрасты жизни // *Философия и методология истории*. М., 1977.
 2. Бауэр И. Жизнь без подгузников. М., 2009.
 3. Белик А. Культурология. Антропологические теории культур. М., 1999.
 4. Воспитание в Южной Корее [Электронный ресурс]. URL: <http://nansysan.narod.ru/index481.html>.
 5. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // *Вестн. Моск. ун-та*. 1991. Сер. 14 : Психология. № 4.
 6. Гидденс Э. Социология. М., 1999.
 7. Горелик М. Дорога короткая, но длинная [Электронный ресурс]. URL: www.judaicaru.org/menu/3_klali.html.
 8. Демоз Л. Психоистория. Ростов н/Д, 2000.
 9. Законы Ману. М., 1960.
 10. Кемеров В. Е. Время и пространство // *Современный философский словарь*. Лондон ; Франкфурт-на-Майне ; Париж ; Люксембург ; Москва ; Минск, 1998.
 11. Кемеров В. Е. Время социальное и пространство социальное // *Современный философский словарь*.

12. Кон И. С. Ребенок и общество. М., 2003.
13. Лебедь Н. Воспитание по-французски // Мама и малыш. 2005. № 9.
14. Мацумото Д. Психология и культура. СПб., 2003.
15. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
16. Панченко А. Отношение к детям в русской традиционной культуре [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2004. № 3. URL: www.strana-oz.ru/?numid=18&article=862.
17. Руссо Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании // Руссо Ж. Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. М., 1981. Т. 2.
18. Степанишина А. И. Воспитание детей в Японии // Путь Востока. Проблема методов: материалы IV науч. конф. по проблемам философии, культуры, религии Востока. Сер. Simposium; вып. 10. СПб., 2001.
19. Тимофеева Т. Японское воспитание // Мама и малыш. 2005. № 3.
20. Шопенгауэр А. Афоризмы для усвоения житейской мудрости. М., 2009.

Статья поступила в редакцию 15.01.2011 г.

УДК 82–9(059) + 808.1

Ю. Б. Балашова

ПОЭТИКА АЛЬМАНАХА-КАЛЕНДАРЯ КАК ИЗДАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНОГО ТИПА

Анализируется поэтика альманаха с точки зрения реализации маркирующего данный тип аспекта календарности. Привлекается как исторический, так и современный альманашный материал. В центре внимания — литературные сборники, сохраняющие эксплицированную зависимость от календарного прототипа.

Ключевые слова: альманах, календарь, поэтика, «Круг чтения», продолжающееся издание, массовая литература.

В переходные эпохи — в ситуации смены картины мира — наряду с демонстративным разрывом с традициями на уровне коллективного сознания обостряется потребность в освященных традицией ценностях, поддерживаемых ритуально-обрядовой стороной жизни и мифологическими моделями. С древнейших времен гарантом и хранителем архаичной модели мира служил сакральный по своей сути календарь. С конца Средних веков, когда огромной популярностью пользовались альманахи-календари, содержавшие различные астрологические предсказания, и вплоть до настоящего времени альманах неизменно остается календарем. Альманах — это литературный сборник, предлагающий «круг чтения» на определенный отрезок времени. Календарная первооснова альманаха реализует себя в календарной (праздничной) семантике и прагматике явления, его энциклопедичности, наконец, интенции обозреть состояние словесности за отчетный временной промежуток (реже — сезонно, чаще — на год).

БАЛАШОВА Юлия Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурных технологий Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (e-mail: u_balashova@mail.ru).

© Балашова Ю. Б., 2011