

Федеральное государственное научное учреждение  
«Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского»  
Российской академии образования

# ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 5 | 2012



ТЕМАТИЧЕСКИЙ  
НОМЕР

---

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Н.Д. Никандров**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, президент РАО  
**В.А. Болотов**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, вице-президент РАО  
**М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ИТИП РАО  
**П.Е. Дедик**, ученый секретарь НПБ им. К.Д. Ушинского РАО  
**Б.А. Ланин**, доктор филологических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики литературы ИСМО РАО  
**Т.С. Маркарова**, кандидат филологических наук, директор НПБ им. К.Д. Ушинского РАО  
**А.М. Цапенко**, заместитель директора НПБ им. К.Д. Ушинского

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Дэн Е. Дэвидсон**, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО, президент Американских советов по международному образованию: АСПРЯЛ / АКСЕЛС; вице-президент Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ); профессор русского языка, теории и методики преподавания иностранного языка университета Брин Мар (США)  
**Гётц Хиллинг**, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО, приват-доцент истории педагогики, заведующий лабораторией «Макаренко-реферат» Марбургского университета (Германия)  
**Антопольский А.Б.**, доктор технических наук, профессор, академик РАЕН, главный научный сотрудник Института научной информации и мониторинга РАО  
**Безруких М.М.**, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, директор Института возрастной физиологии РАО  
**Данилюк А.Я.**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой теории и истории педагогики МГПУ  
**Демин В.П.**, доктор искусствоведения, профессор, академик РАО, академик-секретарь Отделения образования и культуры РАО  
**Днепров Э.Д.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, научный руководитель НПБ им. К.Д. Ушинского РАО  
**Лазарев В.С.**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Института инновационной деятельности в образовании РАО  
**Малофеев Н.Н.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института коррекционной педагогики РАО  
**Мартиросян Б.П.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заместитель президента РАО  
**Роберт И.В.**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный ученый секретарь РАО, директор Института информатизации РАО  
**Семенов А.Л.**, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, ректор МИОО  
**Собкин В.С.**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Центра социологии образования РАО  
**Усанов В.Е.**, доктор юридических наук, профессор, академик РАО, директор Института научной информации и мониторинга РАО  
**Фельдштейн Д.И.**, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, вице-президент РАО

## РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: **Н.Д. Никандров**  
Заместитель главного редактора: **В.А. Болотов**  
Ответственный секретарь: **М.В. Богуславский**  
Научный редактор: **В.Г. Безрогов**  
Шеф-редактор: **П.Е. Дедик**  
Выпускающий редактор: **Ж.С. Арутюнова**  
Редактор: **А.А. Андрианова**  
Перевод: **А.А. Пантелеев**  
Верстка: **Е.В. Ермакова**

**ОТ РЕДАКЦИИ**

Маркарова Т.С., Безрогов В.Г. История учебника для начальной школы как научная тема. .... 5

**ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Маркарова Т.С. Лингвистическая коммуникация вне и внутри учебной литературы: истоки и современное состояние..... 9

**ИСТОРИЯ УЧЕБНОЙ КНИГИ ДО 1917 ГОДА**

Кондратьева Г.В. Учебная книга по математике второй половины XIX в. (на основе изданий по арифметике). .... 25

Чуркина Н.И. Учебники и руководства для начальной школы в системе педагогической подготовки Омской учительской семинарии (вторая половина XIX – начало XX в.)..... 34

**ИСТОРИЯ УЧЕБНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА**

Сальникова А.А., Галиуллина Д.М. «Считая вопрос разрешенным»: латинизация тюркских алфавитов и татарский национальный букварь конца 1920-х – 1930-х гг. .... 39

**ИСТОРИЯ УЧЕБНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПЕРЕХОДНОГО ВРЕМЕНИ**

Макаревич Г.В. Дети и Родина на форзацах учебников по чтению 1980-х – 2000-х гг..... 57

Есмурзаева Ж.Б. Родиноведение в учебниках для начальной школы. .... 76

Рыков С.Л. Гендерное измерение содержания отечественных букварей..... 83

Козлова М.А. Конструирование моделей отношения к окружающей среде и установок природозащитного поведения в позднесоветских и постсоветских учебниках для начальной школы. .... 91

**ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ НАШЕЙ ЭПОХИ**

Ожиганова А.А. Учебные пособия «Основы религиозной культуры» с точки зрения поликультурной концепции образования. .... 109

Савченко К.В. Методические особенности преподавания предмета «Основы религиозных культур и светской этики» и их реализация в учебно-методическом обеспечении. .... 127

Гимаев Я.А. Актуализация ключевых компонентов концепта «Родина» в учебниках по литературному чтению..... 135

Цапенко А.М. Буквари и книги для чтения для младших школьников наших дней и современное авторское право. .... 142

Куровская Ю.Г. Реализация интеркультурного подхода к обучению немецкому языку в начальной школе (на примере учебников издательства Hueber)..... 151

**В ПОМОЩЬ СПЕЦИАЛИСТУ**

Шукшина Т.И. Учебная литература для мордовских школ с 60-х гг. XIX века по 30-е гг. XX века. .... 159

Галиуллина Д.М. Татарские буквари на арабской графике, изданные в Татарстане в 1890-е – 1920-е гг. (библиографический указатель). ....176

Илюха О.П., Смирнова И.И. Учебная книга для начальной школы Карелии XX – начала XXI веков: материалы к указателю..... 182

Кабашева О.В. Буквари и книги для чтения в исследованиях отечественных и зарубежных ученых (указатель литературы). .... 228

**FROM THE EDITORIAL STAFF**

<i>Markarova T.S., Bezrogov V.G.</i> History of the Elementary School Textbook as a Subject of Research.....	5
--	---

**THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL LITERATURE**

<i>Markarova T.S.</i> Linguistic Communication Within and Without Educational Literature: Origins and Current State. ....	9
---	---

**THE HISTORY OF THE TEXTBOOK BEFORE 1917**

<i>Kondratyeva G.V.</i> Mathematics Textbooks of the Second Half of the 19th Century (Based on Arithmetic Publications). ....	25
<i>Churkina N.I.</i> Elementary School Textbooks and Manuals in the Pedagogical Training System of the Omsk Teaching Seminary (Second Half of the 19th – Beginning of the 20th Century).....	34

**THE HISTORY OF ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS OF THE SOVIET PERIOD**

<i>Salnikova A.A., Galiullina D.M.</i> «Considering the Question to Be Solved»: Latinization of the Turkic Alphabets and the Tatar National Primer at the End of the 1920s – 1930s. ....	39
--	----

**THE HISTORY OF ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS DURING THE TIME OF TRANSITION**

<i>Makarevich G.V.</i> The Children and the Motherland on Reading Textbook Endpapers in the 1980s – 2000s. ....	57
<i>Yesmurzaeva J.B.</i> Homeland Study in Elementary School Textbooks. ....	76
<i>Rykov S.L.</i> Gender Assessment of the Contents of the National Primers. ....	83
<i>Kozlova M.A.</i> Representation of Cultural Values and Attitudes Towards the Nature and the Environment in Elementary School Textbooks of the Late and Post-Soviet Period. ....	91

**THE SCHOOL TEXTBOOKS OF OUR TIME**

<i>Ozhiganova A.A.</i> Study Manuals on «Basics of Religious Culture» from the Point of View of a Multicultural Education in Contemporary Russia.....	109
<i>Savchenko K.V.</i> Methodical Aspects of Teaching «Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics» and their Realization through Teaching Materials.....	127
<i>Gimaev Y.A.</i> The Actualization of Key Components of the Concept of «Motherland» in the Literary Reading Textbooks for Elementary Schools. ....	135
<i>Tsapenko A.M.</i> Primers and Reading Books for Elementary School Students and the Modern Copyright.....	142
<i>Kurovskaya Y.G.</i> Realization of an Intercultural Approach to German Language Education in Elementary Schools (through the Example of the HUEBER Publishers Textbooks). ....	151

**IN ASSISTANCE TO A SPECIALIST**

<i>Shukshina T.I.</i> Textbooks for Mordvinian Schools from the 1860s to the 1930s.....	159
<i>Galiullina D.M.</i> Tatar Primers in Arabic Script Published in Tatarstan from the 1980s to the 1920s (Bibliography). ....	176
<i>Ilyukha O.P., Smirnova I.I.</i> Elementary School Textbooks in Karelia in the 20th Century and the Beginning of the 21st Century. ....	182
<i>Kabasheva O.V.</i> Primers and Reading Books in International Studies (Selected Bibliography). ....	228



# ИСТОРИЯ УЧЕБНИКА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК НАУЧНАЯ ТЕМА

HISTORY OF THE ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOK AS A SUBJECT OF RESEARCH

---

## **Маркарова Т.С.**

Директор ФГНУ «Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского» РАО,  
кандидат филологических наук

**E-mail: [tmarkarova@inbox.ru](mailto:tmarkarova@inbox.ru)**

## **Markarova T.S.**

Chief of the Ushinsky State Scientific  
Pedagogical Library of the Russian Academy  
of Education, Candidate of Sciences (Philology)

**E-mail: [tmarkarova@inbox.ru](mailto:tmarkarova@inbox.ru)**

## **Безрогов В.Г.**

Главный научный сотрудник Института  
теории и истории педагогики РАО, доктор  
педагогических наук, член-корреспондент РАО

**E-mail: [bezrogov@mail.ru](mailto:bezrogov@mail.ru)**

## **Bezrogov V.G.**

Principal research fellow of the  
Senior research fellow of the Institute of Theory  
and History of Education of the Russian  
Academy of Education, Doctor of Sciences  
(Education), corresponding member of the  
Russian Academy of Education

**E-mail: [bezrogov@mail.ru](mailto:bezrogov@mail.ru)**

**Аннотация.** Данный номер нашего журнала является тематическим и посвящен истории учебников начальной школы. Структурирован он по хронологическому принципу, поэтому его рубрики отличаются от обычных. Настоящая статья – вводная, в которой мы обозначаем важность самой темы, а также освещаем результаты научных исследований по ней.

**Annotation.** The current issue of our magazine is thematic in nature and is dedicated to the history of elementary school textbooks. It is structured chronologically and its rubrics are different than usual. This article serves as an introduction and highlights the importance of the subject, while also reviewing the results of the research done in the field.

**Ключевые слова:** учебник, воспитание, обучение, дискурс.

**Keywords:** textbook, education, instruction, discourse.

Предлагаемый вашему вниманию номер журнала сформирован на основе результатов обсуждений докладов, прозвучавших во время научного коллоквиума «Аз да Буки, книга в руки. История учебников для начальной школы», состоявшегося в Научной педагогической библиотеке им. К. Д. Ушинского 28 февраля 2012 года. В нем приняли участие свыше 50 специалистов из 27 различных учебных и научных учреждений страны. Предлагаемый данной темой аспект, как нам кажется, еще не осознан в полной мере историками образования, которые обычно не рассматривают учебную литературу начального звена, реконструируя по преимуществу развитие только среднего и высшего уровня образовательной системы. История формирования устойчивых жанров начальной учебной литературы, как нам кажется, может оказать значимое влияние и на теорию учебника, алгоритмы его создания и восприятия.

Результаты разработок по истории учебной литературы в начальной школе, отраженные в статьях данного номера, можно широко использовать в историко-педагогических обобщающих работах для контекстуализации всемирного историко-педагогического процесса, а также при разработке инструментария и оценочных процедур в различных исследованиях национального, наднационального и международного уровней.

Учебники наглядно показывают, насколько далека была подчас моделируемая с их помощью практика от самых разных теорий обучения, или проговариваются, например, о таких идеях, которые данные теории или представляющие их власти хотели бы лишь имплицитно имплантировать в новое поколение учеников – подрастающих взрослых ближайшего (по отношению к автору учебника) будущего. Применение полученных результатов в высшем профессиональном образовании покажет студентам – будущим педагогам – важность учебника как продукта педагогики, культуры, политики, программирующего их поведение. Учет такого программирования, осознанная работа с многослойностью текстуального и визуального уровней открывает перед исследователем возможности и природу учебника как жанра и инструмента в образовании.

Тема номера, ранее никогда не изучавшаяся в отечественной педагогической науке, показывает, что появляющиеся в учебниках те или иные новшества существуют в среде воспроизводящихся старых учебных книг, из которых не так много отменяется, чтобы их присутствие считать немаловажным. История учебников есть история дидактической традиции, в которой ее памятники не уходят со сцены в «славное прошлое», но продолжают быть весьма активны, постоянными переизданиями формируя для себя «вечное настоящее».

Раз возникнув, та или иная содержательная и дидактическая позиция или схема может воспроизводиться долгое время наряду с появляющимися новыми вариантами. Формирующиеся традиции учебной литературы в последующем историческом развитии показывают возможные направления и пределы взаимодействия педагогов различных стран. Данный конкретный опыт бытия и трансформации учебников является недооцененным. Его изучение позволит впервые пристальнее к нему более пристально. Впервые специально и комплексно затронутая в российской историко-педагогической науке тема показывает учебник и учебную литературу в целом важным и богатым источником

для исследовательской практики и ее теоретического осмысления, дополняющего другие стороны исторических исследований в образовании.

Учебники, безусловно, относятся к числу наиболее читаемых книг. Таковыми они стали примерно в конце XVI века. Особенно массовым на протяжении следующих столетий было чтение учебников для первого этапа обучения. Учебные пособия для начальной школы демонстрируют те минимальные фундаментальные навыки, идеи, знания, которые, с точки зрения педагогической теории и властного дискурса, должны были осваивать представители подрастающих поколений.

Учебник:

- воплощает понимание *знания/навыка* в рамках научного и дидактического предмета (плюс «общую теорию учебника»);
- своей *властностью* стремится определить ту или иную *политику знания*, воплощаемую в путях приобретения знания/навыка и в программе такого приобретения;
- полагает *правила* жизни, поскольку данное в учебнике не только «экземплярно», но также императивно;
- учебник задает *классификацию* явлений мира по степени их «официальной важности» в той или иной культурной среде;
- фактом своего использования он в известной степени *подчиняет* себе ученика.

Дети еще не искушены в размышлениях, и поэтому их моральное воспитание стремятся осуществить как можно раньше, вместе с обучением «самым важным вещам». Первое, что им следует найти в школе, исходя из данной концепции, составившей фундамент педагогических концепций начала Нового времени, – это веру и мораль. Потому учебник долгое время предполагал, что ученик не должен и не может искать истину самостоятельно. Поскольку она уже явлена в этом мире, ее следует как можно быстрее и полнее сообщить учащимся.

Затем, примерно в конце XIX – начале XX веков парадигма меняется на другой образ ребенка – активного существа, имеющего свою субкультуру и самостоятельно формирующего стратегии познания и восприятия мира. История накопила немалый опыт разного отношения к воспитанию и обучению, особенно на начальных ступенях школы, когда именно воспитание через чтение считалось главным. Этот исторический опыт чрезвычайно актуален сегодня, ибо показывает позитивные и негативные стороны такого отношения, позволяет принимать обоснованные решения, не бросающиеся в ту или иную крайность и следующие глубинному развитию традиций образования.

Изучение учебников различных исторических эпох демонстрирует, как проходило взаимодействие педагогики, культуры, политики, учебной практики и внешкольной жизни, обычаев семейного воспитания и культурных стереотипов данного времени в такой важной сфере как мировоззренческая (учебники начального этапа в меньшей степени укоренены в науках своего времени).

Поскольку учебники прошлых столетий обычно писались не авторами педагогических трактатов или законов об образовании, а совсем другими людьми, то восприятие / интерпретация этими «совсем другими людьми» социокультурного заказа на ту или иную учебную книгу выступает хорошим комментарием к идеям первых и установлениям вто-

рых. Учебники рисовали одновременно и желательный, идеальный мир, в котором должно жить следующее поколение, и мир реальный, в котором оно уже существовало вместе со своими старшими наставниками, «экскурсоводами» по нему и руководителями. В итоге исторического анализа учебной литературы мы получаем хороший комментарий и коррелят к общей истории педагогики, комментарий со стороны тех, кто непосредственно организовывал педагогический процесс.

Редколлегия журнала и авторы данного номера очень надеются, что история учебной литературы станет теперь неотъемлемой частью отечественной педагогической науки. Приглашаем всех заинтересовавшихся такой темой исследований к дальнейшему сотрудничеству.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 5



# ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ ВНЕ И ВНУТРИ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ИСТОКИ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ<sup>1</sup>

LINGUISTIC COMMUNICATION WITHIN AND WITHOUT EDUCATIONAL LITERATURE: ORIGINS AND CURRENT STATE

---

## **Маркарова Т.С.**

Директор ФГНУ «Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского» РАО, кандидат филологических наук, доцент

**E-mail: tmarkarova@inbox.ru**

**Аннотация.** Рассматриваются философско-методологические подходы к изучению языковой коммуникации в историческом и современном аспектах. Раскрывается сущность коммуникативных функций вербального языка применительно к различным его аспектам. Прослеживается взаимосвязь социальной сущности лингвистических процессов и социализации участников образовательной деятельности. Подчеркивается роль фундаментальных филологических исследований как в истории культуры стран и народов, так и в становлении личности на протяжении всей жизни. Делается попытка описать языковой контекст реального положения дел – языковую картину мира.

**Ключевые слова:** языковые взаимодействия, языковая личность, этнический язык, речевое поведение, коммуникативная модель языка, языковая картина мира.

## **Markarova T.S.**

Chief of the Ushinsky State Scientific Pedagogical Library of the Russian Academy of Education, Candidate of Sciences (Philology)

**E-mail: tmarkarova@inbox.ru**

**Annotation.** Philosophical and methodological approaches to studying linguistic communication in historical and modern terms are explored in the article. The communicative functions of verbal language in relation to its different aspects are revealed. The connection between the social nature of linguistic processes and socialization of the educational process participants is evident. The article stresses the role of fundamental philological research in cultural history of different countries and peoples, as well as in the lifelong development of an individual. Finally, the article attempts to describe the linguistic context of the actual state of affairs – the linguistic picture of the world.

**Keywords:** linguistic interactions, linguistic individual, ethnic language, vocal behavior, communicative model of language, linguistic picture of the world.

---

<sup>1</sup> Работа поддержана грантом РГНФ 10-06-01113а.

*Язык старше общества...  
и он связывает нации.  
И.А. Бродский*

Язык, имея в своей основе разнородные и разнонаправленные сущности элементов, тем не менее образует единый объект. Отношения, связывающие разнородные элементы языка и вырастающие из множества лингвистических функций, представляют собой целостную систему, формирующую коммуникативные связи в социуме.

В одной из недавно защищенных диссертаций содержится, на наш взгляд, верная и емкая формулировка современной коммуникативной ситуации в условиях техногенной цивилизации: «Одной из глобальных проблем современности является проблема общения, взаимопонимания между людьми, преодоление отчуждения в сфере межличностной коммуникации и дегуманизации межсубъектных отношений. Пытаясь преодолеть разрыв между теорией и практикой, современная постнеклассическая философия обращается к осмыслению бытия человека, исследованию повседневного «жизненного мира», основу которого составляет сфера коммуникативных взаимодействий индивидов, связанная с достижением интересубъективности понимания языковых высказываний в процессе диалогического общения.

Разрыв с «метафизическим мышлением», ставший одной из определяющих тенденций развития современной западной философии, сопровождался переходом от классической парадигмы «чистого» трансцендентального сознания к изучению коммуникативно-прагматических аспектов языка и символической интеракции, направленной на достижение взаимопонимания ее участников.

В этом контексте особую актуальность приобретает рефлексия относительно существующих методологических подходов к изучению языковой коммуникации, установление диалога между различными школами и направлениями западной философии, которые внесли значительный вклад в решение указанной проблемы, с целью осмысления тенденций и перспектив дальнейших исследований в этой области.

Современная постнеклассическая философия становится все больше ориентированной на практические задачи. Возникновение нового типа процедурной рациональности, на которую опирались опытные модерные науки, кризис легитимности, охвативший различные области культуры, морали, политики, а также социальных учреждений правового государства, обусловили особую значимость проблематики, связанной с аргументационным дискурсом коммуникативного сообщества.

Легитимность общественных порядков и институтов становится все более зависимой от процедур обоснования, аргументации, связанных с коммуникативными практиками. В связи с указанными процессами встает проблема коммуникативной рациональности, также требующая философского осмысления, приобретающая особое значение в условиях господства технической целерациональности, которое привело человечество к критическому рубежу.

В современных условиях как никогда становится актуальным методологическое обоснование дискурсивной коммуникативной этики, способной объединить всех людей,

чтобы предотвратить самые страшные последствия современной техногенной цивилизации и одностороннего технократического типа мышления. В настоящее время человечество поставлено перед необходимостью солидарной ответственности за последствия своей деятельности в планетарном масштабе, что предполагает обоснование универсальных нравственных принципов и формирование новой всеобщей дискурсивной этики» [20].

Эта развернутая характеристика подтверждает заметный рост интереса к проблемам языковых взаимодействий и коммуникаций в современной науке и позволяет довольно уверенно прогнозировать углубление такого интереса в ближайшем будущем. Феномен языковой личности, который возникает в актах человеческого общения, и составляет его качественно особый атрибут. Ментальные, типичные для конкретной цивилизации, нации, субкультуры языковые стереотипы, составляющие фундамент языковой личности, являются одним из самых удобных и перспективных объектов для эмпирических исследований речевых коммуникаций в языкознании.

История языкознания с точки зрения теории коммуникаций может быть представлена в виде диалектической борьбы и единства двух факторов существования языка:

- «внешнего», то есть функционально-коммуникативного и психологического, связанного с характеристикой языкового субъекта и социального контекста речи;
- «внутреннего», то есть имманентно-структурного, связанного со спецификой устройства языка как системы субзнаков, знаков и суперзнаков.

Первый фактор обуславливает изменчивость языка, основанную на том, что каждый индивид не просто механически усваивает языковую структуру как материал для речевых сообщений, а приспособливает ее к особенностям своей интеллектуальной и практической деятельности. Второй фактор, напротив, обуславливает устойчивость языка как коммуникативного кода, обязательного для членов социума.

Разные школы, направления и формации в науке о языке по-разному решали вопрос о предмете лингвистики. Так, языкознание средних веков было, по существу, надсоциальным: испытывая сильнейшее влияние формальной логики, оно фактически содержало имманентно-структурную апологию. Это было обусловлено тем, что структура языка (в особенности – грамматическая) представлялась всеобщей и универсальной, и не только отдельная личность, но и отдельный народ не рассматривался как самостоятельный и свободный языковой субъект, способный в определенной степени варьировать стандартную логическую основу.

Из постулатов логицизма с неизбежностью вытекает вывод, что носителем языка, в сущности, выступает весь человеческий род. Это дает основание усматривать в логицизме, как и в натуралистических работах А. Шлейхера, «мнимый» антропологический принцип, который, в отличие от современных социолингвистических исследований, носил не эмпирический, а априорный и косвенный характер [1, 22].

Признание универсальности языка было возможно только при одном условии – если языковое содержание и языковая форма понимались дизъюнктивно, причем языковой форме приписывался статус лишь вторичной по значимости материальной оболочки универсального, согласующегося с логикой языкового содержания. Эта точка зрения уже в средние века была подвергнута критике в восточном языкознании. Так, арабский

философ Абу Хаййан ат-Таухиди (X – XI вв.) доказывал «соразмерность» мысли и вмещающей ее словесной формы, отвергал экспансию логицизма в семантическом анализе языковых выражений. Его «Книга услады и развлечения», по существу, содержит открытую апологию этнолингвистики: по мнению автора, членение фразы на смысловые компоненты в соответствии с правилами логики «исходит из разума греков и обусловлено их языком, а разум индийцев, тюрков и арабов не позволяет так мыслить» [3, с. 63].

Более последовательно и систематически данная точка зрения была выражена В. фон Гумбольдтом, который декларировал прямую связь языка с психологией и культурой народа. В русском языкознании развитие этого направления связано, прежде всего, с именами И. И. Срезневского, А. А. Потебни, Ф. И. Буслаева, А. А. Шахматова. «Каждое слово для историка, – писал И. И. Срезневский, – есть свидетель, памятник, факт жизни народа» [15, с. 3].

Известное гумбольдтовское толкование языка как выражения «духа народа» характеризовалось амбивалентностью и отражало определенное равновесие коммуникативной и психической функции языка. Доминировавшие в конце XIX – начале XX вв. психологические теории заимствовали у Гумбольдта лишь понятие «дух», тем самым, ориентируя лингвистическое описание исключительно на психическую сферу индивида. «По своей сущности любое языковое выражение является индивидуальным духовным творчеством», – утверждал один из авторитетов того времени К. Фосслер [17, с. 292].

Сменившая психологизм структурная парадигма, напротив, вычеркнула из определения Гумбольдта слово дух, а также и слово народ, исключив из рассмотрения все внелингвистические факторы, проявляющиеся в конкретных актах использования языка. Именно в этом смысле справедливо известное утверждение В. И. Абаева о структурализме как о дегуманизации науки о языке [2].

Ф. де Соссюр сосредоточил внимание на социальной (коммуникативной) функции языка, благодаря которой он культивируется как устойчивый, наиндивидуальный код (система знаков), лежащий в основе речевой деятельности и выступающий важнейшим фактором ее успешности – понимания речевых сообщений. По словам одного из видных представителей французского структурализма, философа Н. Мулуда, Ф. де Соссюр по отношению к любому содержанию человеческого опыта... придавал языку роль априорного организатора; язык не может быть номенклатурой фактов опыта; все, что мы воспринимаем или представляем, включается в определенные им рамки [11, с. 296].

Теория де Соссюра методологически контroversивна: с одной стороны, основатель структурализма утверждал, что по своей сущности язык является социальным и независимым от индивида феноменом, указывая, в частности, на связь между семиологией и социальной психологией. С другой стороны, утверждается, что язык представляет собой замкнутую, имманентную сущность, систему значимостей, индифферентную по отношению к жизнедеятельности языковой общности. Данное противоречие разрешимо, если принять, что понятие «социальный» понималось де Соссюром как «наиндивидуальный», то есть конвенциональный, имеющий отношение к тому общему семиотическому опыту, который регулирует в обществе обмен вербальной информацией [14, с. 256].



Проблемы коммуникации в истории гуманитарной мысли имеют мощную историческую традицию таких исследований проблем языковых коммуникаций и языковой личности, как:

- понимание языка как некоего метаначала, реально существующего опыта групповых взаимодействий, данного на символическом уровне, в силу чего акцентируется роль языковой личности как атрибута именно групповой, а не индивидуальной жизни, признается существование мощного внеличного начала в любом акте общения (софисты, римская историография, Ш. Монтескье, позитивизм, бихевиоризм);
- трактовки аудиальной вербальной активности как прямого транслирования личности, причем в таком аспекте суть языкового пространства составляет простой обмен сообщениями. (Аристотель, Н. Винер, Р. Якобсон, К. Шеннон).

Важное значение имеет признание феномена языковой личности выражением групповых законов социального поведения, распределения собственно статусов и меток принадлежности к социальным стратам:

- именно такая личность специфическим образом, уже в процессе речи, хранит внутригрупповые нормы, символы и ряды ассоциативных образов этого поведения (данная позиция встречается чаще всего в социальной психологии В. Парето, элитологии Г. Моски, Г. Ашина, в теории имиджей Г. Почепцова, Д. Майерса);
- такая личность есть простая совокупность человеческих способностей, обуславливающих создание и транслирование ментально определенных речевых произведений (Ю. Караулов, современная школа семиосоциопсихологии Т. Дридзе);
- она есть обычная речевая коммуникация, отличающаяся лишь стихийным транслированием личности корреспондентов в общении («деятельностно-ролевые» школы советской социологии и психологии, классическая социология О. Конта, Э. Дюркгейма, Г. Спенсера, М. Вебера);
- языковая личность есть индивидуально окрашенная система языкового круговорота цивилизаций (А. Тойнби, О. Шпенглер, Л. Гумилев, Д. Вико); она представляет собой особую форму, инакобытие движения индивидуальной духовности, демонстрируя приоритет единичного над особенным и общим (Сократ, средневековый номинализм и реализм, теории когнитивного диссонанса);
- языковая личность есть простая морфема речи, скрывающая более глубокие универсальные законы языка и языковых коммуникаций (Л. Витгенштейн, школа методологии науки К. Поппера, Р. Карнапа);
- через ее бытие выражаются не просто законы языка или личности, но глубинные, интимные основы жизни разума, лишь опосредованные диалектикой коммуникаций между людьми (Т. де Шарден, В. Вернадский, С. Боэций, П. Сорокин, П. Флоренский, Г. Гарфинкель).

Динамические отношения между разными уровнями специализации языка не получили в литературе однозначной оценки. Согласно Г.Г. Шпету, человек говорит с собой на языке других, а индивидуальная деятельность становится фактом для субъекта только

тогда, когда она принимает общезначимые формы: «Человек понимает и себя, лишь удостоверившись в том, что его понимают другие» [23, с. 16].

Но есть и противоположная точка зрения, высказанная П. Д. Успенским: «Вы можете понять других ровно настолько, насколько понимаете самих себя и только на уровне вашего собственного бытия» [16, с. 442].

Возможно, в этих полярных трактовках проявляется различие двух моделей этнического языка – стратификационной и коммуникативной. Развитие лингвистики в первой половине XX в. проходило под знаком системного, лангвового (ср. фр. *langue* – язык в теории Ф. де Соссюра) подхода к языку, что означало преимущественную ориентацию на изучение имманентных закономерностей языковой системы. Этнический язык интерпретировался как единая, монолитная, строго упорядоченная система, включающая в качестве системообразующих компонентов соответствующие «формы существования».

Результатом этого подхода явилось создание стратификационной модели языка, где отдельные страты отражали поступательное развитие языковой материи, проходящей через разные эволюционные состояния: от территориального диалекта до вершины языковой иерархии – литературного языка. Стратификационная модель представляла собой диахроническую проекцию развития языка на плоскость его синхронного состояния. Эту модель также можно было бы назвать литературноцентрической, поскольку литературный язык здесь занимает главенствующее положение. Он рассматривается как единственная общезыковая функциональная доминанта, способная обслуживать весь спектр как межличностной, так и общеэтнической коммуникации. Литературный язык как самая престижная форма существования этнического языка представляет собой вершину языковой эволюции.

Предлагаемая некоторыми исследователями коммуникативная модель этнического языка квалифицируется как паролевая (фр. *parole* – речь в теории де Соссюра), то есть ориентированная на функционирование языковых средств в коммуникативном пространстве социума. Это как бы взгляд на язык извне. Сущность данного подхода заключается в рассмотрении строения языкового пространства через призму взаимоотношений языковой системы с другой, связанной с ней системой коммуникации.

На первом этапе построения модели проводится членение коммуникативного пространства, то есть выделение ситуаций и сфер вербального общения – таких, как общегосударственное, региональное, местное, производственное, семейно-бытовое, ритуальное общение и др. Однако, внимание на то, что строгая закрепленность того или иного социального диалекта, или идиома, за той или иной коммуникативной сферой прослеживается далеко не всегда, особенно, если принять во внимание специфику языковой компетенции индивидуума, его индивидуальное речевое поведение, а также ряд других моментов, нередко приводящих к возникновению зон функционального пересечения форм существования языка друг с другом.

Один из современных исследователей в области лингвистики Г. П. Нецименко [12] вводит понятие коммуникативного ареала, который представляет собой комплексную категорию, для вычленения которой существенны: специфика коммуникативных функций,

характер общения, адресат и др. В отличие от коммуникативных сфер, численность коммуникативных ареалов постоянна и равняется двум:

- ареал высших коммуникативных функций;
- ареал непринужденного повседневного общения.

Применение понятия «коммуникативный ареал» позволяет интерпретировать коммуникативное пространство как двуединую, то есть бинарную, структуру, в составе которой вычлняются два глобальных массива, рельефно отличающихся друг от друга в функциональном отношении. Совокупность ареалов и составляет комплексное коммуникативное пространство.

Таким образом, моделирование структуры языка осуществляется не снизу, как при микроситуациях общения, а сверху – через более обобщенную коммуникативную категорию. Членение языкового пространства предопределяется членением коммуникативного пространства. В силу этого проекция коммуникативного континуума с его бинарной структурой на плоскость вербальной коммуникации позволяет получить бинарное членение языкового пространства, в соответствии с которым каждый коммуникативный ареал имеет свое языковое обеспечение. Языковое обеспечение высших коммуникативных функций отличает регулируемое речевое поведение, контролируемое не только внешней языковой цензурой (редакторская правка, соблюдение кодификации и пр.), но и речевой самодисциплиной субъекта. Речевое поведение, характерное для второй подсистемы (языковое обеспечение непринужденного повседневного общения), отличается ослабленным речевым самоконтролем (иногда и полным его отсутствием), повышенной экспрессией, свободным потоком сознания и т. п.

Итак, организующими принципами коммуникативной модели языка являются:

- *несубординатный характер модели* – при оценке конкретного текста или же идиома решающее значение имеет соответствие их нормы стандарту коммуникативной ситуации;
- *конфигурация модели* – коммуникативная модель является плоскостной, горизонтальной, состоящей из двух рядоположенных подсистем: языкового обеспечения ареала высших коммуникативных функций и ареала непринужденного (повседневного общения);
- *равнообязательность и коммуникативная взаимодополняемость* подсистем этнического языка – обе подсистемы являются равнообязательными, поскольку взятые в совокупности они обеспечивают весь комплекс коммуникативных потребностей социума;
- *изоморфность строения языка* – выделяемые в составе языка подсистемы основываются на тождественном организационном принципе, в соответствии с которым языковые идиомы, входящие в состав каждой подсистемы, дифференцируются на центральные и периферийные. В центре каждой из подсистем находится ее функциональная доминанта, которая по своим субстанциональным и социолингвистическим параметрам оптимально соответствует функциональному назначению данной подсистемы – служить языковым обеспечением вполне определенных ситуаций общения;

- *континуальность системы языка* – подсистемы языка взаимодействуют друг с другом, демаркационная линия между ее центром и периферией отсутствует, что обуславливает возможность внутреннего движения в самой подсистеме.

Несомненно, что социально значимая, научная, образовательная и культурная информация, закрепленная в материальных и духовных ценностях – текстах, является контентным наполнением для коммуникативных функций высшего ареала. Посредством текстов осуществляется коммуникативная, регулирующая и управленческая функция культуры, образования и воспитания в обществе. Однако для осуществления коммуникативной функции недостаточно лишь наличия текста, важны также и способы трансляции информации (образовательной и научной) и культуры. Социокультурная значимость того или иного текста, помимо его собственной, определяется еще и степенью внедрения в ткань социальной среды. Такое распространение происходит во многом за счет интерпретации, выступающей в данном случае посредником в процессе адаптации, преобразования субъективной индивидуальной интерпретации в общезначимую.

Основным трансляционным средством для вербальных текстов является естественный язык. Проецируя внешний мир, язык выступает в качестве одного из звеньев законов отражения и поступательного движения. Мышление, в основном выражаемое в языковой форме, осуществляет законы проекции на уровне высокоорганизованной материи, при этом имеет место избирательность и целенаправленность восприятия, оперирование понятийными формами сознания, эвристическая деятельность при общем доминировании холистических моделей обработки информации. Особые модели действуют и при функционировании языковой предсказуемости как внутрисистемного феномена. Лингвистическая предсказуемость – одна из сущностных характеристик языка, связанная с глубинными закономерностями его существования.

В теории информации предсказуемость – это способность предугадать элемент соображения, который последует за уже продуманными элементами [6, с. 37]. Организующий принцип, который руководит обработкой информации, согласно структурным механизмам или ситуациям, соответствует различным областям человеческого опыта – принцип, успешно применяемый при когнитивном подходе, который может быть использован для текстуального анализа.

Согласно этому подходу, память и обработка информации в целом рассматриваются как активная интеграция входящей информации с уже имеющимися структурами знания и встраивающуюся в определенную структуру – текст. Познавательный опыт участников коммуникации входит в прагматические условия коммуникации как часть пресуппозиции коммуникантов: говорящий рассчитывает на такой опыт адресата при планировании и организации своих высказываний.

Новые смыслы строятся на базе имеющихся данных, которые могут не только входить в новые смыслы, но и стимулировать развитие эвристического процесса, выступать как знаки знаков и таким образом способствовать интерпретации высказывания говорящего адресатом. Здесь когниция основана на воспоминании о прежнем восприятии в концептуальной системе адресата, которая с помощью анализа и синтеза превращается в логический вывод.



В данном случае имеет значение не знание правил употребления языка (такое знание входит в презумпцию речевого общения), а знание социальных ритуалов, конвенций, речевых жанров. Способность предугадать последующее речевое событие может быть связана с тематикой дискурса. То, что пресуппозиция обоим коммуникантов включает примерно одинарное значение ритуалов речевого общения и связанных с ними тем беседы, позволяет адресату осуществлять опережающее прогнозирование относительно характера последующей информации.

Теоретическая основа такого подхода заключается в том, что процессы познания и коммуникации органически соединены уже в процессе формирования языковой способности человека. Диалогическое взаимодействие убедительно подтверждает мысль о том, что «Восприятие, мышление (значение) и речь суть этапы единого мыслительно-речевого процесса, этапы взаимосвязанные и постоянно переходящие друг в друга» [5].

Монотематическое развертывание информации, включающее в свой процесс речевое и письменное (вербальное) взаимодействие, раскрывается постепенно при помощи интродуктивных подтем. Развертывание этих подтем сопровождается метакоммуникативными и оценочными вставками, модифицирующими и регулируемыми модальными оттенками информации.

Главная особенность лингвистической коммуникации состоит в том, что слово выступает в качестве способа трансляции, а интерпретация – всегда необходимая сторона общения и как таковая является неизбежным моментом трансляции информации и культуры в пространстве и во времени, как внутри одного поколения, так и между разными поколениями, способствуя при этом распространению и развитию общества.

Одной из главных задач лингвистической коммуникации является кодирование и декодирование внутреннего смысла текста, его подтекста. Любое осмысление высказывания основывается на общепринятых, общезначимых предпосылках, пресуппозициях. Автор текста (устного или письменного), употребляя те или иные общезначимые слова, наделяет их смыслом. Смысл слова обнаруживается в контексте предложения/высказывания внутри текста. Высказывание характеризуется предметно-ориентированной содержательностью и грамматической оформленностью. Задача коммуниканта – раскрыть, выявить, конституировать тот смысл, который вложил в высказывание коммуникатор. Если первый поймет этот смысл, интенцию, замысел – коммуникация состоится.

Большинство лингвистов и логиков не разграничивают смысл и значение слова, исходя из тождественности смысла и значения, смысла и понятия, суждения. Однако, анализируя различные концепции и конкретные примеры, можно сделать вывод, что смысл слова и его значение – понятия неидентичные. Любое произнесенное слово, любое высказывание, сообщение имеет наряду с общественно приписанным ему значением и свой скрытый, объективированный внутренний смысл. На наш взгляд, смысл слова – явление субъективное в противоположность значению, которое объективно и не зависит от участников коммуникативного процесса. При этом значение и смысл в любом речевом высказывании, письменном тексте находятся в неразрывном единстве.

Но адекватное понимание смысла того или иного высказывания достигается лишь при наличии условий, определяющих понимание слушателя. Последнее обстоятельство

связано со спецификой опыта и знаний слушателя/учащегося/адресата речи и т.д., формой изложения материала, интенциональной направленностью в процессе восприятия текста/речи/сообщения.

Дискуссионным является вопрос о том, сводится ли понимание к усвоению смысла, вложенного автором, или же оно допускает придание нового, дополнительного смысла. Сторонники традиционной точки зрения, которой придерживаются многие специалисты, считают, понимание текста связано с усвоением и адекватной передачей смысла, вложенной самим автором. Задача же исследователя, переводчика или иного специалиста заключается в том, чтобы посредством тщательного изучения самого текста, биографии, жизненного окружения автора раскрыть точный авторский замысел и без искажений и добавлений донести его до читателя/слушателя.

Сторонники противоположной точки зрения утверждают, что внесение чужого смысла в авторский текст не только неизбежно, но и необходимо. Они исходят из того, что подлинное понимание, расширяющее наш продукт познания, не ограничивается только усвоением наличного смысла, а предполагает придание ему дополнительного нового смысла, не замеченного автором в свое время, либо возникшего с изменениями условий нового времени – социокультурного контекста.

Анализируя и сопоставляя различные точки зрения, можно прийти к выводу, что понимание – это постижение, усвоение смыслов и придание смысла тексту. Это диалог, в ходе которого происходит их трансформация. Понимание есть акт придания смысла и акт постижения, раскрытия. Понимать можно лишь нечто, имеющее смысл, ибо именно смысл раскрывает человеческое значение всех событий, их отнесенность к человеку и обществу. Вместе с тем, вполне возможно и приписывание нового (другого) смысла тексту. Понимание вряд ли возможно без достраивания, домысливания, без активной деятельности воображения. Таким образом, пониманию присуще как смыслопридание, так и смысло-раскрытие продуктов человеческой культуры и жизни.

Проблема понимания, непосредственно связанная с интерпретацией, представлена герменевтической традицией в философии. Эта традиция многоаспектна и ее можно кратко описать следующим образом: Немецкий философ Ф. Шлейермахер заложил основы герменевтики как общей теории интерпретации, при этом она стала превращаться в проблему языка [21]. Далее герменевтика как методологическая основа гуманитарного знания была развита другим немецким философом – Дильтеем, который утверждал, что герменевтика – учение об искусстве толкования письменно зафиксированных явлений и фактов жизни [7]. Остановимся подробнее на теории понимания, предложенной Г.-Г. Гадамером, потому что многие современные исследователи предпочитают опираться на его точку зрения [4].

Г.-Г. Гадамер, оттолкнувшись от мнения М. Хайдеггера о том, что «герменевтический круг» нельзя понимать как неустранимое [19], предложил свое видение «герменевтического круга» и герменевтики. Он говорит о том, что человек, читающий какой-либо текст, подходит к этому тексту уже с некоторым предпониманием. Прочитав текст один раз, читатель корректирует свое восприятие данного текста, то есть текст сразу не поддается индивидуальному пониманию. Прочитав текст еще раз, читатель

снова изменяет свое понимание, читатель независимо от себя входит в «герменевтический круг», стараясь перевести текст на язык своей индивидуальности. Лишь изучение в контексте, то есть в системе, и дальнейший анализ позволяют понять, насколько верна первая интерпретация. С каждым чтением растет и понимание текста. Герменевтика как наука об интерпретации может иметь позитивное практическое значение. Ее методы особенно полезны, когда они касаются культурологического подхода к обучению. Более широко герменевтику можно рассматривать как методологическую основу гуманитарного знания.

С этой точки зрения герменевтики различают объяснение и понимание. Считается, что при понимании совпадает мысль интерпретатора и автора. Фактически объяснение и понимание образуют «герменевтический круг».

У Г.-Г. Гадамера игровая природа языка предстает как герменевтическая истина; при этом центр тяжести переносится с мышления на язык и выделяется роль традиции в этом. Он пишет: «Я полагаю, что не только процедура понимания людьми друг друга, но и процесс понимания вообще представляет собой событие языка даже тогда, когда речь идет о внеязыковых феноменах или об умолкнувшем и застывшем в буквах голосе, событие языка, совершающееся в том внутреннем диалоге души с самой собой, в котором Платон видел сущность мышления» [4, с. 356]. Во многих историко-лингвистических и историко-философских исследованиях вербальность принимается как универсальный аспект герменевтического опыта. В современных герменевтических рассуждениях истолкования языка выявляется своеобразие гадамеровского подхода к проблемам объяснения человеческой деятельности вообще и ее результатов в частности.

Опираясь на идею Гумбольдта о языке как мировидении, Гадамер утверждает положение о языке как медиуме, посреднике герменевтического опыта. Превращенной нормой этого положения является тезис Гадамера о языке как опыте мира. Лингвофилософская концепция Гадамера может быть рассмотрена как дальнейшее развитие идей Гумбольдта. Во многом она соотносима и с другими концепциями, выросшими на этой почве: концепцией «языковой относительности» Сепира-Уорфа и концепцией промежуточного мира Л. Вейсгербера. Однако в то время как эти языковеды сознательно обращались к релятивистской картине мира, Гадамер, напротив, всячески стремится избежать обвинений в релятивизме. Он не отрицает того факта, что язык оказывает определяющее влияние на культуру, что мир в различных языковых картинах истолкован по-разному, однако, несмотря на то, что многообразие языков создает многообразие «мировидений», а каждый язык выступает как определенная целостность, посредством которой навстречу человеку выступает сам мир, ученый полагает, что многообразие подобных мировидений вовсе не означает релятивизации мира.

Таким образом, если исходная посылка теории лингвистической относительности им принимается, то следствия этой посылки им отрицаются. Однако необходимо отметить, что Гадамер подчеркивает вторичный, относительный характер вербального опыта мира в его отношении к миру-в-себе, но поскольку этот мир выражает себя исключительно посредством языка, то герменевтический феномен, соотносимый с языковым феноменом, является универсальным. В этом отношении вербальный опыт мира абсолютен.

Положение об абсолютном характере языкового опыта расширяет рамки современной философской герменевтики. Речь уже не идет больше о познании и истолковании текстов, как это имело место в «старой традиционной герменевтике», или об истолковании проблематики исторического знания, как это было в пределах романтической или исторической герменевтики. Философская герменевтика стремится обеспечить понимание и истолкование всего опыта мира. Она носит универсальный характер.

Все порождения человеческой культуры, в том числе и неязыковые, могут быть поняты только по аналогии с языком, и в этом смысле можно говорить о языке искусства, о языке природы, о некоем языке, на котором говорят вещи, о языке исторического предания, о значимости языка, его метафорической силы для современной науки. В гадамеровской концепции современной герменевтики весь опыт мира, любые его формы находят свое истолкование исключительно в языке. Поэтому критика лингвистического сознания и позитивная разработка проблематики языкового опыта является основанием всей его концепции, на основании которого происходит критика эстетического и исторического сознания и позитивная выработка положений эстетического и исторического опыта.

Критический анализ лингвофилософской концепции Гадамера позволяет обосновать новые пути интерпретации, как его собственного творчества, так и сравнительного изучения лингвистического аспекта других философских систем.

При объяснении мы имеем нечто конкретное: текст или какой-то опыт. А понимание – это то абстрактное, которое становится понятным благодаря вниманию. Однако, необходимо подчеркнуть, что нет никакого абсолютного «понимания» вне элементов объяснения, не нуждающегося в последнем я ему даже не поддающегося, как нет и «объяснения», «внутри» которого не было бы понимания. По мнению некоторых лингвистов, «семантика языка не действует во всей своей полноте вне и помимо синтаксиса, но оба они чужды вне языковой прагматики, которая стоит на почве социальной практики – практики употребления языка в контексте деятельности людей» [10, с. 17].

Как отмечает Н.П. Запекина, «изначально текст, как основополагающий фактор коммуникации, выступает единством трансляции знаний и передачи опыта человеческой деятельности, разноплановую информацию о деятельности всех социальных сфер несут сегодня различные типы и виды изданий» [8, с. 3; <http://www.dissercat.com/content/povyshenie-produktivnosti-ponimaniya-uchebnoi-literatury-starsheklassnikami-v-usloviyakh-bib>].

В первую очередь это касается **учебной литературы**, поскольку данный информационный массив непрерывно возрастает и усложняется. Педагогический поиск и гуманизация, открытие авторских школ и альтернативные направления в обучении изменяют содержание и структуру базовой учебной литературы, поскольку «в обучение вводится материал, требующий уже не простого механического запоминания, а умения размышлять над прочитанным, понимать суть излагаемой информации. Тексты учебных изданий становятся более абстрактными, отличаются высокой степенью информационной насыщенности, использованием специальной терминологии, различных знаковых систем. Поэтому чтение современной учебной литературы требует от школьника наличия навыков эффективной работы с текстом» [8, с. 4].



В данной связи И. В. Хазанова отмечает: «Знакомство и овладение нормами русского литературного языка традиционно должно происходить в школе: на уроках русского языка (в частности, в программе предусмотрено изучение стилей русского языка, а не только правил грамматики); а также на уроках всех дисциплин. Поэтому особенно важно, каким языком написаны учебники, используемые учащимися. В каком-то смысле учебник должен быть ориентиром и для педагогов, для их речевой практики на уроке» [18, <http://rus.1september.ru/articlef.php?ID=200004302>].

Эффективность процессов понимания выступает необходимым условием продуктивного чтения учащихся. По мнению многих исследователей-библиотечников, выступающих с позиций акмеологии, «продуктивность чтения учебной литературы представляет собой меру самостоятельности смыслового восприятия текста и соотносится с качеством усвоения информации» [8]. Поэтому, с точки зрения наблюдателей восприятия школьниками учебника, «на сегодняшний день особую актуальность приобретают исследовательские направления, связанные с изучением закономерностей понимания учебной литературы и разработкой приемов ее более глубокого осмысления» [8].

Широкие возможности в развитии проблемы предоставляет использование герменевтического подхода, который позволяет установить механизмы, процессы и уровни понимания учебной литературы, раскрывает особенности творческого осмысления учебной информации, дает основу выделения параметров, способствующих продуктивному восприятию и пониманию языка учебной литературы. Понимание и интерпретация текста учебника в культурно-историческом контексте предполагает:

- понимание разнообразия проблем культурно-исторической коммуникации;
- выявление значения преемственности в диалоге культур;
- восприятие процесса интерпретации как коммуникативного фактора, раскрывающегося в диапазоне определенного культурно-исторического типа;
- применение методов понимания и интерпретации, используемые в герменевтике;
- учет динамики и становления методов в становлении герменевтической философии и лингвистики.

Глубокое понимание и интерпретация прочитанного учебного материала предполагает способность «работать с несколькими источниками информации одновременно, применять операции свертывания текста (конспектирование, реферирование, подготовка тезисов и планов), использовать способы смыслового усвоения прочитанного (составление схем, графиков, таблиц), субъективно и объективно оценивать текст» (обобщать, сравнивать, классифицировать, интерпретировать, делать самостоятельные выводы) [8].

Для повышения продуктивности понимания текста учебной литературы необходимо «исследование механизмов, процессов и уровней понимания учебной литературы с позиций герменевтического подхода; изучение закономерностей и особенностей построения текстов учебной литературы, влияющих на продуктивность понимания; выявление и анализ читательских характеристик учащихся, необходимых для продуктивного осмысления учебной литературы (гибкость чтения, речевые умения, способность к аналитико-синтетической обработке информации); определение возможностей повышения продуктивности понимания на основе выявления текстовых логических структур».

используемых в учебных изданиях; «исследование трудностей понимания языка учебной литературы» [8]. Задача учебной литературы – сообщить научную информацию, объяснить ее, представив систему научной аргументации. Следовательно, язык учебников должен отличаться логичностью, объективностью, смысловой точностью.

В учебных текстах лингвистической коммуникации сопутствует образовательная коммуникация в аспекте сущностной определенности и взаимосвязи ее социально-философских оснований, субъектов и форм реализации, которая характеризуется:

- концептуальной репрезентацией коммуникации как специфического современного отношения между человеком (учащим и обучающимся) и информационным обществом;
- осмыслением существенных особенностей предельного ориентира (идеала) коммуникации в информационном обществе, то есть индивидуального субъекта (творческую и языковую личность);
- выявлением методологических подходов к становлению субъектов образовательной коммуникации в информационном обществе;
- имплицитированием методов и форм становления индивидуального субъекта в коммуникации в специфической (учебно-образовательной) среде информационного общества;
- демонстрацией применяемых технологий, способствующих единству глобальных черт и региональной специфики коммуникации в образовательном пространстве современного информационного общества;
- соотнесением теоретически разработанной гуманистической стратегии становления современной личности и практических результатов образовательного процесса на базе информационно-коммуникационных технологий.

Уровень понимания учебной литературы, по Н.М. Запекиной, напрямую «связан с использованием теоретических положений герменевтического подхода к анализу текста, знанием закономерностей изложения материала в рамках конкретных логико-смысловых структур» вербального языка. А «продуктивность понимания учебной литературы зависит от двух взаимосвязанных причин: уровня организации смыслового содержания текста и наличия соответствующих коммуникативных характеристик для его понимания.

Необходимые элементы первого фактора контролируются авторами и издательствами; возможные огрехи текстопостроения компенсируются только за счет применения способов эффективного осмысления информации» [8]. Поэтому можно сказать, что принципы построения учебной информации должны включать достижение всех уровней восприятия, осмысления, анализа и синтеза. Это позволит оптимизировать и усилить процесс понимания учебного текста, а, следовательно, и учебно-образовательной деятельности.

Практическое использование средств лингвистической коммуникации, заложенных в учебных текстах, в процессе обучения на основе культурологического подхода, определение связи между культурологическим развитием личности и уровнем лингвистической образованности – это залог эффективного обучения толерантной речевой коммуникации на уроках и, как следствие, создания «непрерывной адаптивной модели» (И.И. Просвирина), позволяющей научить толерантному речевому взаимодействию в обществе [13].

Процесс овладения базовыми знаниями, навыками и умениями с использованием методов лингвистической коммуникации осуществляется на основе совокупности некоторых принципов:

- *системного*, включающего в образовательный процесс лингвистическую коммуникацию как основной компонент знаниевой информации;
- *аксиологического*, ориентирующего на усвоение научного, культурного и исторического наследия человечества и создающего условия для постижения ценностей, выработанных цивилизацией;
- *этнокультурологического*, позволяющего раскрыть особенности национальных культурно-исторических традиций народов и языков России, мира и учесть эти традиции при обучении, как лингвистической коммуникации, так и социальной коммуникации;
- *личностного*, позволяющего в нравственном воспитании личности (и языковом, в том числе) делать акцент на созидательный потенциал, имеющийся в каждом человеке, и направленный на его проявление;
- *коммуникативного*, позволяющего сформировать совокупность тех компетенций, на основе которых складывается коммуникативная компетенция;
- *эстетического*, воспитывающего отношение к языку как к культурологической, нравственной и цивилизационной ценности.

Расширение, вторжение в жизнь человека учебных текстов способствует познанию, восприятию культуры и культур – посредников интеллектуального обмена между различными народами, укладами, цивилизациями. Это, в свою очередь, способствует взаимопониманию и взаимообогащению культур в самом широком смысле этого слова. В связи с этим особенно актуальным становится изучение языка учебной литературы. Анализ учебного текста, знание закономерностей его синтаксиса и семантики способствует совершенствованию системы образования, его (образования) модернизации, преодолению коммуникативных барьеров, осмысленному приобщению к достижениям науки и культуры.

#### **Список литературы:**

1. *Schleier, A. Die Darwinische Theorie und die Sprachwissenschaft = Теория Дарвина и наука о языке / A. Schleier. – Weimar: Hermann Böhlau, 1863.*
2. *Абаев, В. И. Лингвистический модернизм как дегуманизация науки о языке / В. И. Абаев // Вопросы языкознания. – 1965. – № 3.*
3. *Абу Хаййан ат-Таухиди. Книга услады и развлечения // Восток – Запад. Исследования. Переводы. Публикации. – Вып. 3. – М., 1988.*
4. *Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М., 1988.*
5. *Гак, В. Г. Речевые рефлексy с речевыми словами / В. Г. Гак // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М., 1994. – С. 6–10.*
6. *Гальперин, И. Р. Информативность единиц текста : пособие по курсу общего языкознания / И. Р. Гальперин. – М., 1974.*

7. Дильтей, В. Типы мировоззрения и их обнаружение в метафизических системах / В. Дильтей // Новые идеи в философии. – Вып. 1. – СПб., 1912.
8. Запекина, Н. М. Повышение продуктивности понимания учебной литературы старшеклассниками в условиях библиотеки: герменевтический подход : дис. ... канд. пед. наук / Наталья Михайловна Запекина. – Челябинск, 1999.
9. Засорина, Л. Н. Развивающее чтение : кн. для учителя / Л. Н. Засорина. – СПб. : Сударыня, 1996.
10. Лингвистика и герменевтика / Р. С. Сакиева, В. И. Стаценко, Ю. В. Салимгорская // Образование, наука, творчество. – 2009. – № 5.
11. Мулуд, Н. Анализ и смысл / Н. Мулуд. – М., 1979.
12. Нецименко, Г. П. Язык и культура в истории этноса / Г. П. Нецименко // Язык. Культура. Этнос. – М., 1994.
13. Просвиркина, И. И. Толерантная речевая коммуникация: лингводидактическая теория и практика : дис. ... д-ра пед. наук / Ирина Ивановна Просвиркина. – М., 2007.
14. Соссюр, Ф. де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – М., 2004.
15. Срезневский, И. И. Энциклопедическое введение в славянскую филологию / И. И. Срезневский. – СПб., 1887. – С. 3.
16. Успенский, П. Д. Психология возможной эволюции человека / П. Д. Успенский. – М., 1990.
17. Фосслер, К. Дух и культура в языке / К. Фосслер. – Л., 1925.
18. Хазанова, И. В. Язык учебников / И. В. Хазанова // Первое сентября: Русский язык. – 2000. – № 43.
19. Хайдеггер, М. Статьи и работы разных лет / М. Хайдеггер. – М., 1993.
20. Чубукова, Е. И. Язык и коммуникация: Проблема метода исследования в современной западной философии : дис. ... д-ра филос. наук / Елена Ивановна Чубукова. – СПб., 2004. – 320 с.
21. Шлеймахер, Ф. Герменевтика / Ф. Шлеймахер. – СПб., 2004.
22. Шлейхер, А. Отрывки из работ / А. Шлейхер // Звегинцев В. А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. Ч. 1. – М.: Просвещение, 1964.
23. Шпет, Г. Г. Внутренняя форма слова / Г. Г. Шпет. – М., 1927.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 5

# УЧЕБНАЯ КНИГА ПО МАТЕМАТИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В. (НА ОСНОВЕ ИЗДАНИЙ ПО АРИФМЕТИКЕ)

MATHEMATICS TEXTBOOKS OF THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY (BASED ON ARITHMETIC PUBLICATIONS)

---

## **Кондратьева Г.В.**

Доцент кафедры математического анализа и геометрии Московского государственного областного университета, кандидат педагогических наук

**E-mail:** [kondratevagv@mail.ru](mailto:kondratevagv@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс перехода учебной книги от объекта для избранных в достаточно массовое явление, привычный и обязательный элемент педагогической практики. Приведена примерная статистика выпуска учебной литературы по математике во второй половине XIX в. На примере изданий по арифметике рассмотрены особенности совершенствования учебной литературы.

**Ключевые слова:** учебная книга, обучение математике, арифметика.

## **Kondratyeva G.V.**

Associate Professor of the Department of Calculus and Geometry of the Moscow State Regional University, Candidate of Sciences (Education).

**E-mail:** [kondratevagv@mail.ru](mailto:kondratevagv@mail.ru)

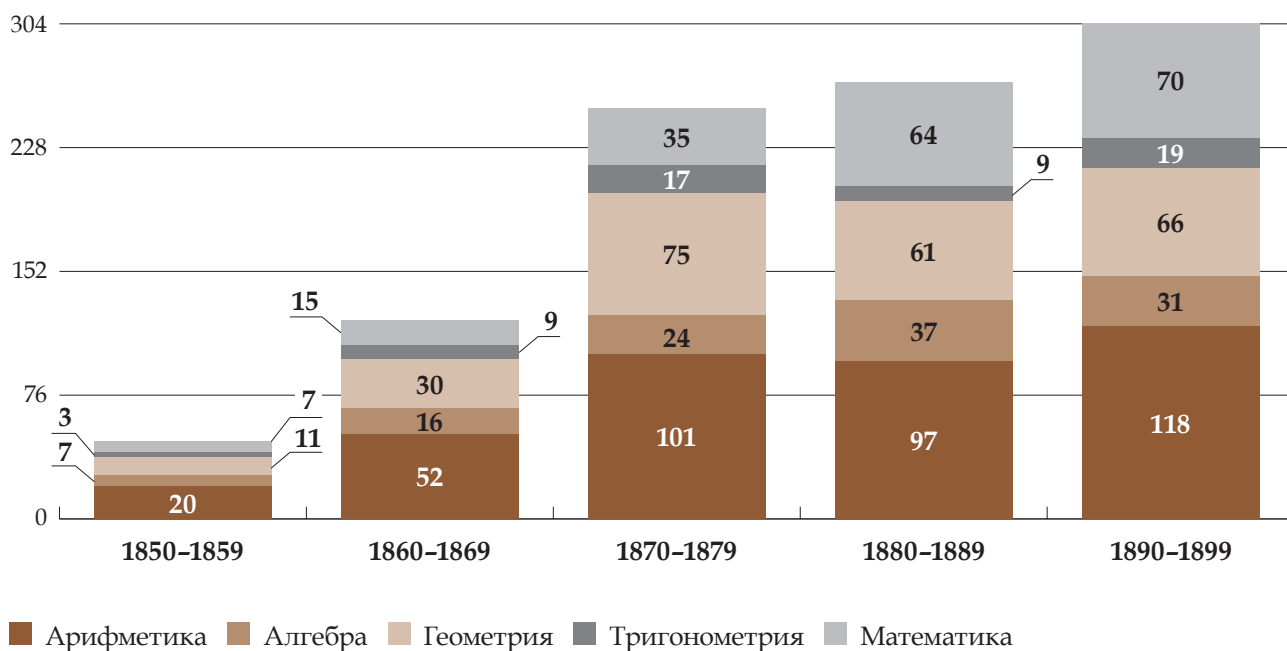
**Annotation.** This article explores the process of transition of textbooks from being an object for the select few to becoming a widespread phenomenon, a common and obligatory element of everyday teaching practice. A rough statistic of mathematics textbook publications in the second half of the 19th century is presented. The aspects of textbook improvement are analyzed through the example of arithmetic publications.

**Keywords:** textbook, mathematical education, arithmetic.



Вторая половина XIX в. – это особый период в ходе многовекового процесса совершенствования учебной книги по математике. Данный временной пласт в развитии математической учебной литературы представляет собой уникальный феномен, когда **учебная книга из объекта для избранных (каким она была ранее) превращается в массовое явление, становится привычным, даже обязательным элементом педагогической практики.** Это было объективно подкреплено, прежде всего, ростом тиражей, а также увеличением наименований выпускаемых изданий. Учебная книга становится предметом активных творческих изысканий в рамках педагогической и методической мысли. Значительно расширяется дидактико-методическая вариативность изданий при стабилизации содержания в целом. Подсчет динамики выпуска учебной литературы по математике во второй половине XIX в., на основе данных Д.В. Агапова, показывает положительный вектор развития. Даже с возможной поправкой на некоторую неполноту данных, очевидна тенденция к увеличению числа учебных математических изданий при сохранении лидирующего положения книг по арифметике (см. рис.).

**Рис. Динамика выпуска учебной литературы по наименованиям**



Действительно, издания по арифметике стабильно занимают около трети всех издаваемых книг по математике. Такое положение арифметики определяется ее ведущей ролью в школьном курсе как предмета, изучающегося и в начальной, и в средней школе. Именно поэтому издания по арифметике представляют особый интерес для изучения особенностей развития учебной литературы по математике рассматриваемого периода.

Можно выделить следующие особенности развития учебной книги по арифметике второй половины XIX века:

- расширение жанров учебной литературы;

- внутреннее совершенствование учебной книги;
- отход от выраженной специализации учебной книги по образовательным учреждениям.

Данные особенности были обусловлены общим движением к созданию учебника для массовой школы, и в целом они характерны для всех учебных изданий по математике. Но, исходя из значимости арифметики для школьного курса, мы рассмотрим данные особенности именно на учебниках по этому предмету.

I. Вторая половина XIX в. характеризуется **значительным расширением жанров учебной литературы**. Действительно, если в первой половине XIX в. основной учебной книгой является *учебник*, то в рассматриваемый период в учебном процессе наряду с учебником активно используются *задачники* и *решебники*.

Как правило, в первой половине XIX в. сборники задач не выпускались отдельным изданием, задачи помещались в учебниках. Хотя многие учебники вплоть до второй половины XIX в. вообще не с задачи для самостоятельного решения. Стремление связать в процессе обучения теоретический материал с его практическим применением появляется только во второй половине XIX в., выражаясь в создании задачников. Иногда учебник и задачник совмещались. Так, А. Лева, преподаватель кадетского корпуса, составил «Курс арифметики и собрание арифметических задач». Ф. И. Егоров также разработал «Арифметику и сборник арифметических задач для начальных училищ». Педагоги С. И. Шохор-Троцкий и С. В. Житков в своем издании [1] сделали акцент на задачах, но предложили к сборнику задач краткий учебник.

Педагоги прошлого так объясняли популярность задачников во второй половине XIX в.: « Вследствие введения письменных испытаний по математике, от учащихся стали требовать не только основательного знания теории, но и умения прилагать теоретические сведения к решению разнообразных задач. До 70-х годов XIX в. на практические упражнения обращалось очень небольшое внимание, и учениками решались преимущественно те задачи, которые были помещены в существовавшей в то время «университетской программе», то есть в списке задач, решение которых было обязательным для поступающих в университет. Новая постановка учебного дела вызвала появление многих задачников по различным отделам математики и вообще значительно оживила нашу учебную математическую литературу».

При этом, если для средней школы задачник становится важным, но все-таки второстепенным изданием, по сравнению с учебником, то начальная школа работала именно с использованием задачников. Сборники задач активно использовались в ходе обучения, что подтверждает частота выхода данных изданий. Так, сборники задач В. А. Евтушевского для начальной школы, начиная с первого издания (1871 г.) выходили практически ежегодно. Первая часть («Целые числа») вышла в 1894 г. 46-м изданием, вторая часть («Дроби») выдержала 22 издания.

Для средней школы также существовали свои популярные задачники, например, сборники задач А. Ф. Малинина для гимназий. Популярность сборников задач А. Ф. Малинина объяснялась весьма обширной и в методическом отношении очень продуманной системой задач. В подборе задач и упражнений соблюдался целый ряд дидактических требований – активизация мышления учащихся, систематичность, постепенное нарастание трудности, обеспечение прочности знаний и навыков на основе повторения пройденного. Сборник содержал 2043 задачи и выдержал 18 изданий при общем тираже 645 тысяч экз.

Особые сборники задач выпускались для учащихся старших классов. Они предназначались для подготовки к экзаменам на аттестат зрелости. Большой популярностью пользовались издания коллектива авторов – преподавателей Московских гимназий: В. Арбузова, А. Минина, В. Минина, Д. Назарова.

К сборникам задач стали разрабатываться решебники, например [2]. Показательно, что решебники создавались как для средней школы [3], так и для начальной [4].

При этом важно отметить, что решебники не ставили целью просто предложить материал для нерадивых или неспособных учеников. Стояла задача усилить подготовку учащихся, поэтому в решебниках иногда предлагалось несколько способов решения одной задачи. Особое внимание уделялось корректному оформлению задачи. Так, например, С. А. Козловский собрал в своем издании [5] от двух до пяти способов решения задач к сборнику А. Малинина, К. Буренина, что можно считать удачной дидактической находкой.

Важным результатом развития системы учебно-методической литературы второй половины XIX в. стало движение в сторону создания комплекса учебных изданий. Приходит понимание того, что учебник и задачник должны были образовывать единое целое. Педагоги считали, что «преподавание отделов низшей математики должно быть всецело проникнуто единою руководящею идеею во всех своих частях, – идеею, которая не позволяла бы так называемой «теории» идти своим чередом, задачам – своим, вычислениям – своим, и письменным, – опять своим чередом, а употреблению учебника – своим, ибо и теория, и задачи, и учебник, и упражнения должны все вместе вести к одной цели – к воспитанию ума в направлении правильного мышления вообще и более или менее самостоятельного математического мышления в частности». Так, например, Д. П. Мартыновым был разработан учебник арифметики (для низших и средних учебных заведений), ученический задачник к начальной арифметике и учительский задачник по начальной арифметике. Исключительно популярной была многократно переиздаваемая серия книг А. Ф. Малинина, включающая учебник по арифметике и сборник задач. Прекрасным дополнением к ним стал уже вышеупомянутый решебник С. А. Козловского.

II. Еще одной особенностью развития учебной книги второй половины XIX в. является **внутреннее совершенствование изданий**. Здесь можно выделить две равноправные линии развития: локальное обновление учебной книги (язык, шрифт, иллюстрации и т. п.) и появление принципиально новых изданий, основанных на совершенствовании методических подходов.

Рассмотрим первую линию развития. Она была характерна для изданий, предназначенных как для начальной, так и для средней школы. Лучшие учебники создавались в результате кропотливого отбора содержания, шлифовки определений, формулировок. Так, например, систематический курс арифметики А. П. Киселева, по праву считающийся «золотым» фондом отечественной учебной литературы, регулярно совершенствовался. Автор постоянно вносил дополнения и исправления. В частности, только в 4-м издании Арифметики внесены следующие исправления:

1. Проведена коррекция первых четырех действий.
2. Во всем курсе осуществлено различие между величиной и ее значениями.
3. Систематизирован курс дробей.

4. Скорректировано определение пропорциональности величин.
5. Помещена славянская и римская нумерации, а также метрическая система мер.
6. Добавлена статья о приближенных вычислениях.

В 7-м издании были сделаны следующие усовершенствования:

1. Указан (мелким шрифтом) способ сокращенного деления.
2. Изменено определение процента.
3. Изменен способ решения задач на цепное правило.

4. В статье «Приближенные вычисления» сделаны некоторые добавления и приведены примеры.

Затем в 10-м издании была существенно дополнена статья «Задачи на вычисление времени» и добавлены общие формулы для решения задач на проценты, на учет векселей. Данные исправления позволяли совершенствовать конкретную учебную книгу и проводились практически всеми авторами, которые переиздавали свои издания.

Но наряду с локальным совершенствованием конкретной книги шли работы по разработке новых дидактических решений учебного издания, связанные с развитием отечественной методической мысли. Прежде всего, это касалось начальной школы. Именно здесь особенно остро ощущалась необходимость массового обучения, стимулировавшая появление новых подходов к преподаванию.

Учебные издания для начальной школы во второй половине XIX в. реализовывали целый спектр различных методических подходов. В соответствии с ними можно осуществить классификацию учебников по арифметике для начальной школы. Представим ее следующим образом.

*1. Учебники, реализующие подход в обучении, построенный на запоминании*

Разработчик и пропагандист данного течения Н. П. Столпянский реализовал этот подход в многочисленных изданиях, в частности в учебнике арифметики для ротных и эскадронных школ, «Арифметике (в вопросах и ответах) для самообучения».

Данное течение основывалось на понимании учебы как механического запоминания правил и широко использовалось в практике школ грамоты и для обучения солдат в войсках. Данный подход был резко раскритикован прогрессивными педагогами как противоречащий природе ребенка и препятствующий его развитию.

*2. Учебники, реализующие идеи монографического течения*

В основе подхода лежали идеи немецкого педагога А. Грубе, который считал, что учитель начальной школы должен обучать числам не в отдельности и отрывочно, по действиям сложения, вычитания, умножения и деления, а знакомить с каждым числом (в пределах от 1 до 100), всесторонне и органически соединяя в нем все действия.

Монографическое течение активно разрабатывали в своих учебниках В. П. Воленс, В. А. Евтушевский, В. Золотов, И. И. Паульсон.

*3. Учебники, реализующие счетно-логическое течение*

Течение, противоположное монографическому. Основа изучения арифметики – изучение действий.

Активно разрабатывалось А. И. Гольденбергом, П. С. Гурьевым, Ф. И. Егоровым и С. В. Житковым.

#### 4. Учебники, относящиеся к конкретно-индуктивному течению

В основе конкретно-индуктивного течения лежал метод целесообразных задач. Основатель течения С.И. Шохор-Троцкий считал, что курс начальной арифметики должен быть построен на задачах. Данная идея получила свою конкретную реализацию в пособиях автора.

Предложенная классификация учебников по арифметике для начальной школы учитывает методические особенности построения учебной литературы. Но это лишь один аспект совершенствования учебной книги. При этом он важен в основном для характеристики изданий по начальной школе. Что же касается средней школы, то здесь нельзя выделить столь явно какие-либо методические направления. Методика обучения математике для средней школы, по сути, только начинала свое становление. Основной упор делался не на подходы к обучению, а на собственно содержание курса. Считалось, что важно четко изложить содержание, и все проблемы обучения будут решены. Поэтому совершенствование учебной литературы для средней школы концентрировалось на локальном обновлении, то есть находилось в рамках первой выделенной нами линии развития.

III. Третьей выделенной особенностью учебных книг по математике является **постепенный отход от углубленной специализации**, т. е. разработки учебной литературы для конкретной категории пользователей, строго выделенных учебных заведений. Действительно, в начале рассматриваемого периода имелся спектр учебников арифметики, предназначенных для самых разных учебных заведений и отдельно для домашнего обучения. Данная специализация учебной литературы определялась сословным характером отечественной системы образования.

Существовавшее во второй половине XIX в. многообразие типов учебных заведений, в которых преподавалась арифметика, обусловило многообразие подходов к построению учебной литературы в целом и учебника арифметики в частности.

##### 1. Учебник для домашнего обучения

Как правило, данные издания предназначались для домашней подготовки в средние учебные заведения. Домашняя подготовка могла проводиться как родителями, так и специально нанятыми для этого учителями. (Пример издания – [6]).

##### 2. Учебник для начального обучения в подготовительных классах с последующим обучением в средних учебных заведениях

Для подготовки к поступлению в средние учебные заведения существовали подготовительные классы и специальные частные школы. Систематический курс арифметики для средних учебных заведений предполагал знание начал арифметики. Поступающие в первый класс среднего учебного заведения должны были уже знать четыре действия над отвлеченными числами и решать текстовые задачи. Именно для подготовки будущих гимназистов и было рассчитано, например [7].

##### 3. Учебник для начального обучения без последующего продолжения образования

Эти учебники предназначались для народной школы и были ориентированы, прежде всего, на практическое приложение получаемых знаний. Потребности народной школы обусловили многообразие учебников данного направления. Учебники для народной школы принципиально отличались друг от друга. Были совсем небольшие издания в несколько страниц (например [8]), были и глубокие, содержательно насыщенные труды (например [9]).



Такое отличие обуславливалось как различными подходами авторов к преподаванию, так и, прежде всего, объективным фактором – наличием различных типов начальной школы. Наряду, например, со школами грамоты, дававшими лишь элементарные навыки, существовали учебные заведения, направленные на основательное образование. В качестве подобных учебных заведений начального звена можно привести трехклассные (6 лет обучения) городские училища. Данные училища являлись начальной школой, но предполагали более высокий уровень подготовки.

Фактически учебники арифметики для училищ представляли собой упрощенный гимназический курс: некоторые утверждения давались без доказательств. Но у отдельных авторов проявлялась тенденция к переносу в старшие классы училища учебников полного гимназического курса. Например, в 10–11-м издании Руководства арифметики [10] обозначалось: “Для гимназий, прогимназий, муж. и жен. реал., уезд. и гор. уч-щ, учит. ин-тов и семинарий”. Подобный перенос отчетливо показывал тенденцию к сближению повышенного курса начальной школы и курса средней школы, что закладывало основу для создания в дальнейшем единой системы начальная – средняя школа.

В этом плане показательным также является появление учебников, предназначенных как для подготовительных классов гимназий, так и для народных школ [11]. Но в целом процесс установления взаимосвязи между начальной (народной) и средней (элитной) школами не был активен, во многом искусственно тормозился, хотя продолжился и в начале XX в.

Дело в том, что совершенствование учебника как части образовательной среды происходит всегда под влиянием объективных процессов в образовании в целом. Поэтому нерешенность многих задач образования (введение обязательного начального обучения, устранение разрыва между начальной и средней школой и др., борьба реального и классического направлений) сдерживало и развитие учебника.

Учебники систематического курса для средних учебных заведений также до 1880-х гг. разрабатывались с достаточно выраженной специализацией. Для каждого типа учебного заведения среднего звена (гимназий, реальных училищ, кадетских корпусов) создавались свои издания. Кроме того, разрабатывались ослабленные курсы для женских учебных заведений (и духовных семинарий).

*Так для гимназий были созданы:*

Руководство арифметики: Для гимназий / сост. А. Малинин и К. Буренин [10];

Руководство к арифметике: (В объеме гимназ. курса) Арифметика целых чисел / сост. Н. В. Бугаев [12];

Руководство к арифметике: (В объеме гимназ. курса) Арифметика дробных чисел / сост. Н. В. Бугаев [13].

*Для реальных училищ и коммерческих школ:*

Купеческая арифметика / сост. А. Штейнгауз [14].

*Для кадетских корпусов:*

Арифметика / сост. А. Зеленый [15].

Уроки практической арифметики / сост. Ф. Симашко [16]. Во 2-м изд. подзаг.: Учебное пособие для воен.-учеб. заведений.

*Для женских учебных заведений:*

Практическая арифметика для девиц / сост. А. Лева [17] (неоднократно переиздавалась).

В конце XIX в. возобладало стремление к построению единого курса для всех средних учебных заведений, тем более что программы гимназий, реальных училищ, кадетских корпусов по арифметике фактически совпадали. В ходе изучения систематического курса учащийся должен был усвоить теорию действий (т.е. объяснение цели и способов выполнения каждого действия, а также взаимных соотношений), учение о дробях, полное учение о признаках делимости чисел, нахождение наименьшего кратного и наибольшего общего делителя.

Создание учебника для всех типов средних учебных заведений было важным этапом в развитии учебной книги. Особенно показателен в этом плане знаменитый систематический курс А.П. Киселева, ставший стабильным учебником для средних учебных заведений уже в конце XIX в. Учебник был допущен в качестве руководства для средних учебных заведений мужских и женских Министерства народного просвещения, рекомендован для употребления в духовных училищах в качестве руководства, одобрен Департаментом торговли как пособие для коммерческих училищ, допущен к употреблению в старших классах городских и уездных училищ, рекомендован для кадетских корпусов как руководство. (Понятия «допущен» и «рекомендован» несколько различались). Таким образом, учебник А.П. Киселева официально был разрешен к использованию практически во всех учебных заведениях среднего звена.

Подводя итоги, подчеркнем, что в результате интенсивной модернизации учебной книги к концу XIX в. был создан обновленный учебник арифметики, перешедший из уникальной книги начала XIX в. в обязательный элемент педагогической среды. Особенности учебника были следующие:

1. Стабильность содержания.
2. Дополнение задачками и решебниками.
3. Наличие альтернативных учебников разных авторов, при достаточно явном выделении особо популярных изданий.
4. Направленность на широкий круг пользователей.

Процесс перехода учебника в массовое явление сопровождался, в частности, постоянно нарастающими попытками Министерства народного просвещения контролировать школьную литературу. Но, хотя списки рекомендуемых учебников вводились, на практике становилось все трудней контролировать увеличивающийся поток литературы. Показательно, что выбор учебников и задачников начинает производиться не только со стороны министерства, но и со стороны педагогической общественности. Открытое обсуждение и критика учебников становятся нормой многочисленных педагогических дискуссий по данной тематике. Именно открытость и конкуренция способствовали созданию в конце XIX в. лучших учебных образцов книг по арифметике, которые использовались в нашей школе и в XX в.

#### *Список литературы:*

1. Сборник самостоятельных упражнений по арифметике, с приложением краткого учебника начальной арифметики для народных школ. – Изд. 2. – Спб., 1885. – 144 с.

2. Ключ к решению арифметических задач для учеников старших классов сборника В. Арбузова, А. Минина, В. Минина, Д. Назарова / сост. Я. О. Фрейфельд. – Харьков : Изд. С. А.Р., 1886. – 122 с.
3. Полное руководство к решению арифметических задач (по задачнику А. Малинина и К. Буренина): Арифметика и сборник арифметических задач преимущественно для учеников старших классов средних учеб. заведений / сост. С. А. Козловский. – Минск, 1897. – 90 с.
4. *Егоров, С.* Ответы на все численные примеры и арифметические задачи, помещенные в первой части сборника задач В. А. Евтушевского. – Спб., 1877. – 66 с.
5. *Козловский, С. А.* Полные решения всевозможными способами (2–5) и подробными объяснениями всех арифметических задач сборника А. Малинина, К. Буренина. Ч. I. – 2-е изд., испр. и доп., – Минск, 1897. – 256 с.
6. Наглядная арифметика. Руководство для первоначального домашнего обучения. – Спб., 1862.
7. *Ильяшев, А. З.* Арифметика для детских школ, имеющих целью подготовку в средн. уч. зав. с дополнением для нар. училищ. – Харьков, 1887. – 184 с.
8. Арифметика, или учение о цифрах для сельского населения / сост. Фок. – Спб : тип. т-ва «Обществ. польза», 1870. – 19 с.
9. Арифметика для начальных народных училищ / сост. А. Леве – 4-е изд. Санкт-Петербург : тип. Ретгера и Шнейдера, 1872. – 72 с., черт.
10. Руководство арифметики: Для гимназий / сост. А. Малинин и К. Буренин. – М.: бр. Салаевы, 1867. – 268 с.
11. *Ильяшев, А. З.* Арифметика для детских школ, имеющих целью подготовку в средние учебные заведения, с дополнениями для народных училищ. – Харьков : тип. Окр. штаба, 1887. – 184 с.
12. Руководство к арифметике: (В объеме гимназ. курса) Арифметика целых чисел / сост. Н. В. Бугаев. – М.: тип. Моск. ун-та (Катков и К°), 1874. – 118 с.
13. Руководство к арифметике : (В объеме гимназ. курса) Арифметика дробных чисел / сост. Н. В. Бугаев. – М.: тип. Моск. ун-та (Катков и К°), 1874. – 160 с.
14. Купеческая арифметика: Руководство для купцов и учеб. кн. для коммерч. и реал. уч-щ / сост А. Штейнгауз. – М.: Унив. тип., 1850. – 212 с.
15. Арифметика / сост. А. Зеленый, – 2-е изд. – СПб.: тип. Мор. кадет. корпуса, 1852. – 350 с. – (Курс Морского кадетского корпуса).
16. Уроки практической арифметики / сост. Ф. Симашко. – СПб.: тип. К. Вингебера, 1852. – 227 с.
17. Практическая арифметика для девиц / сост. А. Леве : в 2 ч. – М., 1862.

# УЧЕБНИКИ И РУКОВОДСТВА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ОМСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ СЕМИНАРИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX В.)

ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS AND MANUALS IN THE PEDAGOGICAL TRAINING SYSTEM OF THE OMSK TEACHING SEMINARY (SECOND HALF OF THE 19<sup>TH</sup> – BEGINNING OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY)

---

## **Чуркина Н.И.**

Доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

**E-mail: [n\\_churkina@mail.ru](mailto:n_churkina@mail.ru)**

**Аннотация.** В статье анализируется система профессиональной подготовки в Омской учительской семинарии, место учебников и руководств для начальной школы в данном процессе. На основе изучения разнообразных архивных материалов делается вывод, что именно за счет серьезной и разнообразной работы с методическими и учебными материалами, используемыми в начальных народных училищах, удавалось сократить процесс адаптации молодых специалистов в школе и приобрести важное для наставника профессиональное качество – интерес к новинкам педагогической литературы.

**Ключевые слова:** учебник, профессиональное образование, анализ учебника, учительская семинария.

## **Churkina N.I.**

Associate Professor of the Department of Education of the Omsk State Pedagogical University, Candidate of Sciences (Education)

**E-mail: [n\\_churkina@mail.ru](mailto:n_churkina@mail.ru)**

**Annotation.** The article analyzes the system of professional training in the Omsk Teaching Seminary and the place of textbooks and manuals for elementary schools in the process. Based on the study of a variety of archival materials, it is concluded that it was due to significant and varied work with teaching and learning materials used in public elementary schools, that the process of adaptation of young specialists to the school environment could be shortened, and an important professional quality for any teacher – an interest in pedagogical literature novelties – could be acquired.

**Keywords:** textbook, professional education, textbook analysis, teachers' college.

Известный педагог Василий Порфирьевич Вахтеров написал в конце XIX века: «Душа школы – учитель, каков учитель, такова и школа. От того, насколько он образован, насколько он любит детей,.. зависит вся направленность школы» [1]. В условиях, когда главным средством обучения была учебная книга и слово учителя, от эффективности организации образовательного процесса в педагогических учебных заведениях полностью зависело качество образования.

Подготовку учителей для начальных училищ всей Западной Сибири осуществляла Омская учительская семинария, учрежденная в 1872 году и остававшаяся единственным профессиональным учебным заведением вплоть до начала XX века. За многолетнюю историю в семинарии сложилась система работы, которую апробировали и другие учебные заведения, открытые позже.

Согласно первоначальным планам, впервые сформулированным К. Д. Ушинским, поддержанным его сторонниками и реализованным в нормативных документах, «в учительской семинарии по всем предметам ее учебного курса, должно быть преподавано только самое необходимое для того, чтобы ее воспитанники могли быть впоследствии, с одной стороны, хорошими сельскими учителями, в с другой – передовыми людьми в среде крестьянства. Они должны знать не много, но знать твердо. Осмысленная грамотность, любовь к труду, сознание важности своего долга и сверх того искреннее, сознательное благочестие и благонаравие – вот что для него необходимо» [2].

Весь процесс обучения в семинарии был ориентирован на будущую профессиональную деятельность. Общеобразовательные курсы строились в соответствии с планом начальных училищ и давались в единстве с методикой предметного преподавания. Лучшее всего была поставлена практическая часть, воспитанники учились производить опыты и выполнять упражнения, изготавливать наглядные пособия, собирать и оформлять гербарий и коллекции минералов.

Для постоянной и непрерывной практической подготовки при всех семинариях открывались опытные начальные училища, в которых воспитанники не только давали пробные уроки, но и выполняли должностные обязанности учителя начальной школы. Задачи профессионального образования усложнялись тем, что в стране в то время не было обязательных учебников для всех начальных школ, поэтому выпускники должны были знать особенности и владеть навыками работы с различными руководствами. Для этого в Омской учительской семинарии был составлен комплекс заданий.

Первым условием успешной подготовки было наличие необходимых книг в библиотеке, где были собраны пособия и руководства, используемые в начальных училищах страны, причем количество и наименование литературы ежегодно обновлялись. В 1886 году в числе книг, закупленных для библиотеки, содержались грамматика Говорова, учебник словесности Случевского, методика обучения грамоте Солонина, «Родное слово» и руководство к нему Ушинского, арифметика Малинина, геометрия Буссе и др. Все книги закупались в количестве 20–30 штук – достаточном для всех учащихся [3, л. 3].

На заседании Педагогического Совета уже в 1874 г. был определен перечень практических заданий для учащихся 3 класса, в который входили:



1. Пробные уроки в начальной школе, к которым семинаристы допускаются после одобрения подробной программы урока учителем –руководителем.
2. Приватное знакомство с руководствами по предмету совместно с наставником.
3. Письменный разбор учебников (в течение года ученик должен представить письменный разбор одного учебного руководства по всем предметам начального училища).
4. Посещение уроков в начальной школе с подробным конспектом хода урока, но без критического отношения к уроку.
5. Еженедельный разбор проведенных семинаристами уроков на вечерних конференциях по пятницам, на которых обязаны присутствовать все ученики 3 класса и по возможности преподаватели семинарии.
6. Для лучшего ознакомления учащихся с методами первоначального обучения учредить три раза в неделю вечерние собрания, на которых проводятся педагогические беседы или чтение вслух новых пособий. Эти чтения наставники сопровождают своими объяснениями, ученики пишут подробный конспект [4, л. 36].

Таким образом, половина заданий практики была связана с анализом действующих учебников и руководств для начальной школы. При подготовке пробных уроков в конспекте урока обязательно указывались учебники и руководства.

После нескольких лет работы семинарии требования к анализу учебников регламентировали. Разбор каждого учебника распределялся между двумя учениками, первый делал сообщение на конференции, второй выступал в качестве эксперта. Референт должен был изложить в отчете: содержание учебника, указать систему расположения материала в нем, указать положительные и отрицательные стороны книги, его применимость к потребностям начальной школы, и сравнить его с другими руководствами. В конспектах пробных уроков продолжали требовать указания используемых учебников и источников [3, л. 42].

В 1886 году на заседании Педагогического совета Омской учительской семинарии директор предложил начинать знакомство с учебниками уже со второго полугодия второго класса, в период наблюдательных уроков. Во время летних вакаций воспитанники получали в качестве заданий по педагогике разбор учебников и руководств для начальной школы по традиционной схеме. Таким образом, сложившаяся в Омской учительской семинарии система педагогической практики приводила к тому, что уже в начале самостоятельной деятельности молодые учителя хорошо знали и могли использовать в работе все действующие учебно-методические материалы.

Дополнительной возможностью для закрепления этих профессиональных навыков было участие воспитанников в культурно-просветительной деятельности. Главный инспектор народных училищ Западной Сибири постановлением от 04.01.1879 № 19 разрешил открытие воскресной школы при Омской учительской семинарии [5, л. 32]. Занятия в школе в воскресные дни безвозмездно проводили воспитанники третьего класса при консультативной поддержке педагогов. С октября 1881 года самостоятельные занятия воспитанники проводили в городской учебной школе линейного батальона с 80 солдатами [6, л. 25].

Педагогические учебные заведения в своем регионе являлись методическим центром. На заседаниях педагогического совета помимо текущих учебных проблем обсуждались новинки учебно-методической литературы. Так в 1891 году в Омской учительской

семинарии обсуждалось новое пособие А. Баранова «Наше родное». Учитель словесности Семченко признал, что долготелная практика использования «Родного слова» К. Д. Ушинского «показала многие неудобства этого руководства и неприменимость его к потребностям современной школы», но отметил, что «распределение звуков у Ушинского логичнее, подбор рассказов знакомит детей с представлениями и понятиями окружающего мира, тогда как у Баранова это нравоучительные беседы». Совет принял резолюцию довести до инспектора народных училищ Акмолинской области мнение педагогического совета [7, л. 22]. Через несколько месяцев наставники вернулись к обсуждению пособий, степени их соответствия современным потребностям начального образования.

Знакомство с новинками учебно-методической литературы молодые педагоги продолжали и на краткосрочных педагогических курсах, проводившихся в Западной Сибири с середины XIX века. Изучение учебной литературы было традиционным пунктом их программы, для чего проводились беседы и организовывались выставки учебных пособий.

Этим же целям служили создаваемые на время деятельности курсов педагогические музеи и библиотеки при различных учебных заведениях и дирекциях народных училищ. Если в Европейской России содержателями педагогических музеев часто становилось земство, то в Сибири его роль в сфере образования взяли на себя просветительские и благотворительные организации. В регионе в это время сложилось три основных вида педагогических музеев: стационарные музеи, имеющие постоянное помещение, экспозицию, штат работников; музеи, создаваемые на определенное время (например, на период деятельности педагогических курсов); педагогические отделы, учреждаемые при краеведческих музеях. Обществом вспомоществования учащим и учившим Акмолинской области в 1897 году на краткосрочных педагогических курсах для учителей и учительниц станичных и поселковых школ второго отделения Сибирского казачьего войска был организован временный педагогический музей, в котором собрали все учебные пособия, необходимые учителю для его педагогического самоусовершенствования и для успешного ведения обучения. Основой музея стали фонды Омской учительской семинарии, на базе которой проводились курсы [10, с. 312].

Музей стал постоянным, с 1899 по 1904 гг. количество книг в библиотеке музея выросло до 1044 штук, а учебных пособий до 305 [11]. Успешно работали в Томске педагогический музей при Александровском женском приходском училище и музей с педагогической библиотекой при Бийском Пушкинском трехклассном городском училище [9]. Фонды музеев использовались учителями, слушателями педагогических курсов и учащимися других учреждений педагогического образования для знакомства с новыми учебными пособиями, наглядными материалами, периодическими изданиями.

В целом изучение деятельности Омской учительской семинарии в обозначенный период показывает, что, несмотря на разнообразие и обилие заданий, связанных с изучением учебно-методических материалов, не все проблемы будущих учителей удавалось предупредить. Формальное педагогическое образование для учителей во все времена являлось только базой для постоянного саморазвития, непрерывного самообразования, основным содержанием которого должно быть знакомство с новинками профессиональной литературы.

Привить своим воспитанникам стремление к такому полезному досугу и условию профессионального саморазвития было одной из задач учительских семинарий. Воспи-

танники семинарии в основной массе были выходцами из крестьянской среды, имели минимальное начальное образование, поэтому за три-четыре года учебы сделать эту потребность полезной привычкой не всегда удавалось. Так в 1893 году директор семинарии обратился к представителям учебных заведений с просьбой сообщить о недостатках и достоинствах учителей, окончивших курс Омской семинарии. Среди ряда замечаний, поступивших из разных мест, отмечалось плохое знание детской литературы и новых руководств, которые учителя не изучают и не выписывают [8, л. 42]. Но большая часть респондентов указывала на достоинства выпускников семинарии, подчеркивая их культуртрегерскую деятельность в среде сельского населения.

Система профессиональной подготовки будущих наставников начальных училищ Западной Сибири, которую осуществляли в Омской учительской семинарии на протяжении всей ее истории, показала свою эффективность. Именно за счет серьезной и разнообразной работы с методическими и учебными материалами, используемыми в начальных народных училищах, удавалось сократить процесс адаптации молодых специалистов в школе. Сказывались приобретенные в годы учебы важные для наставника качества – развитая культура, интерес к новинкам педагогической литературы и потребность в их чтении. Все это создавало надежную основу для последующей профессиональной деятельности.

#### *Список литературы:*

1. Вахтеров, В. П. Из истории народной школы / В. П. Вахтеров // Русская школа. – 1897. – Декабрь. – С. 38–61.
2. Ивановский, М. По поводу статьи Г. Забелина «Опыт учительской семинарии в Северо-западной России» / М. Ивановский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1868. – Январь, ч. СXXXVII. – С. 164–170.
3. Казенное учреждение «Государственный архив Омской области». Ф. 115. Оп. 1. Д. 31.
4. Казенное учреждение «Государственный архив Омской области». Ф. 115. Оп. 1. Д. 1.
5. Казенное учреждение «Государственный архив Омской области». Ф. 115. Оп. 1. Д. 14.
6. Казенное учреждение «Государственный архив Омской области». Ф. 115. Оп. 1. Д. 76.
7. Казенное учреждение «Государственный архив Омской области». Ф. 115. Оп. 1. Д. 38.
8. Казенное учреждение «Государственный архив Томской области» Ф. 115. Оп. 1. Д. 41.
9. Казенное учреждение «Государственный архив Томской области». Ф. 100. Оп. 1. Д. 97.
10. Педагогические хроники // Русская школа. – 1898. – № 1.
11. Фураев, Г. К пятилетнему юбилею Союза работников просвещения Омского губотдела. 1895–1924 / Г. Фураев. – Омск, 1924.

# «СЧИТАЯ ВОПРОС РАЗРЕШЁННЫМ»: ЛАТИНИЗАЦИЯ ТЮРКСКИХ АЛФАВИТОВ И ТАТАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ БУКВАРЬ КОНЦА 1920-х – 1930-х гг.<sup>1</sup>

«CONSIDERING THE QUESTION TO BE SOLVED»: LATINIZATION OF THE TURKIC ALPHABETS  
AND THE TATAR NATIONAL PRIMER AT THE END OF THE 1920s – 1930s.

---

## **Сальникова А.А.**

Заведующая кафедрой историографии,  
источниковедения и методов исторического  
исследования Казанского (Приволжского)  
федерального университета, доктор  
исторических наук, профессор.

**E-mail: Alla.Salnikova@ksu.ru**

## **Salnikova A.A.**

Head of the Department of Historiography,  
Source Study and Methods of Historical Writing  
at Kazan (Volga Region) Federal University,  
Doctor of History, Professor.

**E-mail: alla.salnikova@ksu.ru**

## **Галиуллина Д.М.**

Доцент кафедры историографии,  
источниковедения и методов исторического  
исследования Казанского (Приволжского)  
федерального университета, кандидат  
исторических наук, доцент.

**E-mail: galiullinadm@mail.ru**

## **Galiullina D.M.**

Associate Professor in the Department  
of Historiography, Source Study and Methods  
of Historical Writing at Kazan (Volga Region)  
Federal University, Doctor of History, Candidate  
of Science (History).

**E-mail: galiullinadm@mail.ru**

**Аннотация.** В статье рассмотрен процесс введения в середине 1920-х гг. яналифа – алфавита на основе латинской графики – в качестве официальной письменности татарского языка, перипетии той борьбы, которая развернулась вокруг нового алфавита, и их влияние на татарский национальный букварь второй половины 1920-х – 1930-х гг.

**Annotation.** The article analyses the process of introduction in the mid-1920s of yanalif – an alphabet based on the Latin script – as an official Tatar written language, twists and turns of struggle which took place round the new alphabet, and their influence on the Tatar national primer at the end of the 1920s – 1930s.

---

<sup>1</sup> Работа поддержана грантом РГНФ 10-06-01113а.

**Ключевые слова:** татарский алфавит, латинизация, «графическая революция», татарский национальный букварь, 1920–1930-е гг.

**Key words:** Tatar alphabet, latinization, “script revolution”, Tatar national primer, 1920s – 1930s.

---

*Латиница – система татарского письма, основанная на латинском алфавите.  
Татарская энциклопедия.*

15 сентября 1999 г. Государственным Советом Республики Татарстан был принят Закон «О восстановлении татарского алфавита на основе латинской графики». Предполагалось, что с 1 сентября 2001 г. алфавит этот в Республике Татарстан станет государственным, сосуществуя с кириллицей вплоть до 2011 года, а затем полностью вытеснит и заменит ее. Одним из важнейших и первостепенных шагов в реализации закона являлся переход на буквари с латинским шрифтом, начиная с сентября 2001 года, что потребовало немедленного создания нового татарского «латинизированного» букваря. И такие буквари были действительно созданы [15, с. 277–281, 308–316].

Закон этот, порождённый новой общественно-политической ситуацией, сложившейся в постсоветской России и в Татарстане, в том числе, и непосредственно связанный с процессом «суверенизации», имел, между тем, свою давнюю предысторию. И не случайно речь в нём шла не о «введении», а о «восстановлении» латиницы применительно к татарскому языку. Подобный опыт уже имелся.

Другое дело, что о какой-либо аналогии не могло быть и речи: предшествующая латинизация татарского алфавита, пришедшаяся на конец 1920-х – 1930-е гг., явилась порождением и следствием совершенно иных социально-культурных и политических обстоятельств, была инициирована совершенно иными политическими акторами и исходя из совершенно иных политических посылок, была обоснована совершенно иными политическими аргументами. Однако и тот, и другой «революционный переворот» в татарской письменности повлёк за собой появление новых «латинизированных» букварей, отличавшихся от своих предшественников, написанных на арабском (во время первой латинизации) или кириллическом (во время второй латинизации) шрифте, не только по форме, но и по содержанию.

Прекрасно осознавая всю сложность и даже потенциальную опасность проведения любых исторических параллелей, все же попытаемся дать ответ на некоторые вопросы. Насколько значимым для истории развития татарского букваря явилась его первая латинизация? Как она способствовала продвижению и внедрению в сознание детей и взрослых новых политических установок и идей? Насколько успешной оказалась реализация этого проекта с точки зрения властных устремлений? И, наконец, в какой степени опыт 1930-х годов мог быть учтён в 2000-е гг., да и возможно ли было учесть его вообще? Для того, чтобы ответить на эти вопросы, рассмотрим татарские буквари на латинице для детей и взрослых, изданные в конце 1920-х – 1930-е гг., уделив особое внимание их внешнему виду,



их облику, их иллюстративному наполнению, поскольку именно смена формы (в том числе и графики) во многом несла в себе в то время их «революционизированное» и «революционирующее» содержание.

\* \* \*

История введения в раннесталинской России яналифа – алфавита на основе латинской графики в качестве официальной татарской письменности татарского языка, перипетии той борьбы, которая развернулась вокруг нового алфавита в середине 1920-х гг. и ее результаты нашли своё отражение как в исследовательской, так и в учебной и справочной литературе, а также в документальных сборниках [см., напр. 5; 10, с. 351–352; 12; 18; 19, с. 132–133, 153–156; 20; 22, с. 571–572; 24; 25 и др.]. Однако представляется необходимым вновь остановиться на этом вопросе, поскольку реформирование татарского букваря и окончательная «перекройка» его на советский лад в конце 1920-х и на протяжении всех 1930-х гг., вплоть до отмены латиницы в 1939 году, находилась в прямой зависимости от этого процесса и являлась его непосредственным отражением и результатом.

Считается, что впервые вопрос о возможности и желательности перевода письменности татарского народа с арабской на латинскую графику был поставлен еще в начале 1910-х гг. известным татарским поэтом, писателем и публицистом Сагитом Рамеевым [40, этот проект был тесно связан с идеологией джадидизма]. Им же был впервые разработан и некий вариант латинского алфавита, пригодный для татарского языка (об этом см. [6, с. 317]). Но это был лишь некий «пробный проект», с негодованием встреченный «арабистами» и, конечно, весьма далекий от своего воплощения в повседневной жизни и учебной практике.

Однако не прошло и десяти лет, как идея о необходимости скорейшего проведения «азбучной реформы» как логического продолжения тех изменений, в которые Россия уже вступила, «приняв новый календарный стиль и метрическую систему мер и весов», была высказана уже большевиками, причем применительно не только по отношению к тюрко-татарским, но и «ко всем народностям, населяющим территорию Республики», в том числе и русскому<sup>2</sup>.

Хотя, начиная с 1920 г., в Советской Татарии шел процесс упрощения и изменения употребляемой в татарском языке арабской графики, что нашло свое отражение в специальном Декрете СНК ТАССР от 19 декабря 1920 г., а также в ноябрьском 1925 г. постановлении Наркомата просвещения ТАССР (об обязательном переходе на «новое письмо» – яналифа – всех советских учреждений, школ и периодической печати), параллельно с ним на волне советских преобразований разворачивалось и движение в поддержку латинизации. Так, в том же 1920 году на состоявшейся в Казани конференции татаро-башкирских журналистов был прямо поставлен вопрос о переходе на латинский алфавит, а в 1924 году в 6-й Объединенной татаро-башкирской командной школе была создана первая ячейка латинистов [22, с. 571]. К началу 1925 года добровольные кружки по изучению латиницы

<sup>2</sup> Именно так она была сформулирована, в частности, в материалах Научного отдела Наркомпроса в 1919 году (URL:[http://Stalinism.ru/Documentyi/Kak\\_Stalin\\_zachitil\\_russkiy\\_yazyik-\\_html](http://Stalinism.ru/Documentyi/Kak_Stalin_zachitil_russkiy_yazyik-_html)).

в ТАССР насчитывали в своем составе уже около 1000 человек [22], хотя специальных букварей на латинице для них тогда еще не существовало. Инициаторами и проводниками идеи латинизации татарского письма выступали, прежде всего, некоторые татарские коммунисты.

В частности, активными членами Всетатарского общества «друзей латиницы» «Латин дусты», возникшего в 1924 году при Коммунистическом клубе Казани, регулярно проводившего диспуты «о латинизации татарского языка» и даже распространявшего листовки, написанные на латинском шрифте, были татарские политические и общественные деятели, писатели и журналисты Ш. Усманов, Ш. Измайлов, З. Гали [7; 22]. Среди перечисленных хотелось бы особо отметить выдающегося татарского военно-политического деятеля и писателя Шамиля Усманова, в бытность которого комиссаром упомянутой выше Объединенной татаро-башкирской командной школы (1921–1925 гг.) там и была создана первая в Татарии ячейка латинистов. По существу, Ш. Усманов возглавил в тот период возникшее в Татарской Республике движение за латинизацию татарской письменности. Как писал в 1924 г. в своей корреспонденции в газете «Красная Татария» рабкор Ф. Саллави, арабская азбука должна была стать «музейной вещью», а движению за латинизацию, «начавшемуся с кружковщины», предстояло захватить широчайшие массы – «ведь история большевизма началась тоже с кружков» [24, с. 168].

Одним из основных аргументов, выдвигаемых сторонниками латинизации, было неполное соответствие арабской графики фонетическим особенностям татарского языка<sup>3</sup>. Однако научные аргументы являлись в данном случае отнюдь не главными: их заслоняли аргументы политические. Весьма весомым и убедительным среди них была сложность овладения арабским письмом в условиях всеобщей, полной и ускоренной ликвидации неграмотности в СССР. По суждению известного русского советского лингвиста Е. Д. Поливанова, «графические революции» выполняли «весьма серьезную задачу демократизации национальных письменностей, – а, следовательно, и культур – путем радикального «режима экономии» в отношении времени и труда, тратимых и учащимися и учащими в обучении родной грамоте (ибо уничтожение излишних, ничем не оправдываемых и ничем, кроме исторической инерции и традиционности, не объяснимых трудностей письма, намного – в известных конкретных случаях во много раз сокращает время начального обучения, чем, конечно, оказывается наилучшая из возможных помощь ликвидации неграмотности, – тому наиважнейшему делу, от которого зависит все будущее нашего Союза)» [14].

В случае с Татарской Республикой в расчет совершенно не принимался тот факт, что грамотность татарского населения и до революции, и в первые годы советской власти была достаточно высокой: согласно переписи 1926 г., среди татарского населения Татарской Республики грамотными (естественно, на арабском алфавите) были 40,3% мужчин и 27,6% женщин [4]. По некоторым данным, в 1926 году татары занимали первое место среди народов СССР по процентному показателю умеющих читать и писать (на родном языке).

<sup>3</sup> Впрочем, как иронично отмечал известный специалист в области изучения истории Татарстана Б.Ф. Султанбеков, «настоящих и мнимых пороков арабской графики было не больше, чем, допустим, у китайской или японской» [20, с. 123].

Однако в новых политических условиях такая грамотность не только не поощрялась, но даже порицалась: ведь она считалась грамотностью «коранической» и прямо ассоциировалась с письмом Корана, с «отсталой» религиозной исламской традицией, которой в новом советском обществе не было места. Переход к латинской графике означал разрыв и в светском культурном континуитете: «буржуазная» дореволюционная светская национальная культура оказалась мало востребованной и по существу ненужной строителям «новой советской жизни».

Подчеркивая откровенно «контрреволюционную сущность» старого арабского алфавита, большевистские идеологи расценивали продвижение «латиницы» как особую форму классовой борьбы, «борьбы классов пролетариата и беднейшего крестьянства – как класса, строящего социализм и борющегося за создание новой, национальной по форме и социалистической по содержанию, культуры – с классом отмирающим, доживающим свои последние дни и борющимся с ними не на жизнь, а на смерть – классом, организующим все контрреволюционные антисоветские элементы, начиная от буржуазии и духовенства всех мастей и кончая национальной шовинистической интеллигенцией» [14]. Кириллица (или, как довольно часто называли ее в 1920-е – 1930-е гг., «русский шрифт»), ассоциировавшаяся у нерусских народов России с ассимиляторской политикой царского правительства, насильственной русификацией и христианизацией, для нового алфавита была табуирована: по сравнению с ней латиница выглядела более «нейтральной».

Требования, порожденные задачами текущего политического момента, были овеяны флером революционного романтизма: казалось, что победа мировой революции уже близка, и новый «интернациональный» латинский алфавит будет способствовать более быстрому и успешному воплощению в жизнь известного лозунга «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» (Об этом см. также [16].) Недаром движение за латинизацию татарского алфавита шло параллельно с овладением другим единым языком «мирового пролетариата» – эсперанто. Как известно, тот же Шамиль Усманов был страстным и ревностным эсперантистом. Веру в неограниченные возможности этого искусственного языка он пронес через всю жизнь.

Однако в Татарии в то время, наряду со сторонниками латинизации, было и немало ее противников, и не только среди мусульманского духовенства. Передовые деятели татарской культуры ясно видели тот разрыв культурной преемственности, который повлечет за собой будущая «графическая революция».

Отдельные представители татарской интеллигенции прямо связывали латинизацию с политикой русификации, рассматривая латинизацию лишь как переходный этап к русской графике. Так, известный татарский историк и общественный деятель Х. Атласи называл введение латинского шрифта «полустанком на переходе к кириллице» [21, с. 249]. Кроме того, предлагаемое нововведение по существу сводило на нет ту значительную работу, которая была уже проделана в области реформирования прежнего арабского алфавита с целью приспособления его к звуковым особенностям татарского языка (об этом см. [14]).

---

<sup>4</sup> С.-А. Агамалы-Оглы (1867–1930) – государственный и политический деятель, председатель ЦИК Азербайджана, лидер алфавитной реформы, проводившейся в Азербайджане в 1920-е гг.

Острая дискуссия по вопросу о принятии «латиницы» развернулась на 1-м Тюркологическом съезде, проходившем в Баку в феврале – марте 1926 года. В своем докладе, сделанном на съезде, известный татарский общественно-политический деятель, языковед, автор одних из первых, изданных в том же 1926 году, новых советских татарских букварей «Яна авыл» («Новая деревня») и «Якты юл» («Светлый путь», для крышненских школ на основе арабской графики) Г. Шараф резко выступил против латинизации татарского алфавита.

Аналогичное мнение, правда, выраженное не столь категорично, выразил в своем содокладе и глава татарской делегации, председатель Академцентра ТАССР, писатель и общественный деятель, автор одного из первых советских учебных пособий по изучению татарского языка «Родной язык» (1919 г.) Г. Ибрагимов [13; 17; 23; 33; 34]. Не отрицая возможности перехода на латинский алфавит у тех народов, которые не имели на тот момент развитой письменности, он показал нецелесообразность подобных преобразований у татар, веками пользовавшихся арабской графикой, ставшей неотъемлемой частью их культуры. (Об участии татарской делегации в работе I Тюркологического съезда см. подробно: [20, с. 124–128].) Несмотря на явно или подспудно выраженное несогласие большинства представителей делегации с предполагаемой реформой, съездом было принято решение о введении латинского алфавита у тюркских народов СССР. Правда, высказано оно было не прямо, а косвенно, в форме безусловной поддержки и необходимости учёта имеющегося на тот момент у различных республик, прежде всего, у Азербайджана, опыта в области латинизации [20, с. 126–127].

На состоявшемся 8 апреля 1926 г. VI Съезде Советов ТАССР в целях «распространения нового татарского алфавита среди широких рабоче-крестьянских масс» было создано общество «Яналиф» (аббревиатура, переводящаяся как «Новый алфавит»), которое и предложило принятый впоследствии проект нового татарского «латинизированного» алфавита и орфографии [6, с. 321].

Однако противники латинизации еще не прекратили борьбу. В партийных и советских документах того времени Казань нередко именовалась «главным очагом арабизма», где угнездились «явные и тайные враги социальной реформы на Советском Востоке» [1]. В подтверждение этому обычно приводилось знаменитое письмо «82-х»<sup>5</sup> – обращение 82-х представителей беспартийной татарской интеллигенции к III Пленуму ОК ВКП (б) Татарской Республики, в котором переход на латиницу объявлялся «дорогой и унижительной массовой жертвой», «приносимой для совершенно неизвестной цели»<sup>6</sup>. Копия письма была отправлена И. В. Сталину. Однако пленум расценил сам факт подачи этого документа как «показатель роста активности буржуазно-националистических элементов, направленных против ВКП», и постановил «по существу вопроса о латинизации тюркских алфавитов суждения не иметь, считая вопрос решенным» [19, с. 153]<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Впервые этот документ был опубликован в книге Б.Ф. Султанбекова [18, с. 126–131].

<sup>6</sup> III пленум Татарского областного комитета ВКП(б). 16–19 мая 1927 года. Стенографический отчет ОК ВКП(б). – Казань, 1927. – С. 154. Цит. по: [19, с. 155].

<sup>7</sup> Полный текст письма и подробный комментарий к нему см. [18, с. 122–131].

3 августа 1927 г. постановлением ЦИК и СНК ТАССР яналиф был объявлен официальной татарской письменностью. В 1927/1928 учебном году обучение на яналифе вводилось в школах II ступени. При Наркомпросе создавались курсы по переподготовке татарских учителей. С 1928/1929 учебного года алфавит на основе латиницы вводился уже во всех учебных заведениях, находившихся в ведении Наркомпроса (Постановление ЦИК и СНК ТССР «О мероприятиях по введению латинского шрифта татарской письменности» от 8 февраля 1928 г. [24, с. 173]).

Реформирование алфавита потребовало создания новых учебников, написанных на латинской графике, в том числе и букварей, которые следовало издавать массовыми тиражами, с тем, чтобы удовлетворить потребность школ в учебной литературе. В пункте 3 вышеуказанного Постановления 1927 г. специально указывалось на необходимость принятия мер «к изданию соответствующих учебных пособий» [24]. От Татиздата и Полиграфтреста власти республики требовали интенсифицировать выпуск учебников по яналифу для татар, а также «срочно подготовить и издать» такие учебники и «для изучения татарского языка нетатарами» [24, с. 175–176]. Программа курсов и кружков для взрослых-нетатар включала в себя первоначально обязательное чтение «печатной и письменной части букваря», а затем, после овладения лексическим минимумом, написание на яналифе сочинений на темы: «Наше учреждение», «Наш завод», «Наш рынок», «Аптека», «Магазин» и тому подобное [24, с. 198].

В документах отмечалось, что кампания по ликбезу на яналифе должна охватить не менее 100 тыс. человек. К 1926 г. в Татарии насчитывалось более двух тысяч начальных и средних школ с контингентом в 158 тыс. человек, причем половина из них – татарские [10, с. 357]. Неудивительно, что тираж первого татарского букваря на яналифе, выпущенного в 1929 году, с учетом всех четырех переизданий и допечаток, составил 110 тысяч экземпляров [7].

Буквари для взрослых были не менее востребованы, чем буквари для детей, поскольку вся татароязычная делопроизводственная документация отныне должна была вестись только на яналифе, а лица, владеющие яналифом, имели преимущества при поступлении на службу (Постановление ЦИК и СНК ТССР «О мероприятиях по переводу делопроизводства на яналиф» от 14 ноября 1928 г. [24, с. 177]). Даже пишущие машинки были переведены на яналиф.

Задача воспитания подрастающего поколения в духе новой советской идеологии была реализована уже в первых советских татарских букварях, написанных на арабской графике [26; 27; 43]. Тексты религиозного содержания заменили текстами о Ленине, о других лидерах партии большевиков (в частности, о М. Калинин и М. Фрунзе), о советской власти, об Октябрьской революции. Если раньше все татарские буквари начинались со священных для каждого мусульманина слов «Бисмилләһир – рәхмәәнир – рахим» («Во имя Аллаха милостивого и милосердного»), то теперь первую страницу учебников украшал лозунг «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!»

Дореволюционные учебники никогда не делили людей на богатых и бедных, ставя на первое место нравственное воспитание подрастающего поколения в традициях ислама. Отныне же социальная дифференциация («бедные»/«богатые» как «свои» и «чужие»)



была обозначена в учебниках даже для самых маленьких достаточно чётко и определённно. В визуальный ряд советского татарского букваря пришла советская символика: портреты В.И. Ленина и других большевистских лидеров, флаг советского государства, красная звезда и пр., причем визуальные «тексты» были гораздо более «осовечены» по сравнению с текстами вербальными.

Эти новые тенденции, без сомнения, следовало сохранить и преумножить в «латинизированных» татарских букварях, которые были рассчитаны не только на обучение, но в значительной степени и на пропаганду достижений советской власти, направленную как на тюркоязычные народы России, так и на трудящихся зарубежных стран. Унификация (латинизация) графики многократно увеличивала в данном случае потенциальный контингент пользователей букваря и возможность приобщения к новому советскому опыту.

Переход с одного вида графики на другой был необычайно трудной задачей. Людям приходилось фактически заново учиться читать и писать, усваивая новую, непривычную манеру чтения и письма – слева направо. Видимо поэтому первоначально были созданы буквари комбинированные, в которых одновременно использовалось две графики – латинская и арабская. Сохранился один из таких букварей – «Зурлар өчен яңалиф сабаклары» («Уроки яналифа для взрослых»), подготовленный Ш. Рамазановым и Х. Махмудовым и опубликованный в Саратове в 1931 г. На латинской графике излагался основной материал, а на арабской – методические рекомендации и правила [38].

В рассматриваемый период изменилась не только графика, изменились и сами буквари. Отныне почти все они были иллюстрированы. Но рисунки в большинстве своем были однотипными, отображавшими результаты социалистического строительства в городе и на селе. Большое место занимали иллюстрации, изображавшие новые, советские праздники – 1 мая, 7 ноября, а также их описание.

Содержательно буквари рубежа 1920-х – 1930-х гг. были очень похожи на своих более ранних советских предшественников. Национальный уклад жизни, сельское хозяйство, школа оставались основными темами этих учебных изданий, однако по существу многие тексты и иллюстрации были далеки от реальной действительности. Они призваны были продемонстрировать достижения советской власти, прежде всего, в области улучшения условий жизни и быта крестьян. В изображаемых на страницах этих букварей колхозах было много сельскохозяйственной техники, имелись хорошие школы, детские сады, магазины. Все это совсем не соответствовало тем реалиям, которые сложились в тогдашней деревне в результате принудительной коллективизации, раскулачивания и тотального вывоза зерна. Сельское население Татарской Республики испытывало острую нехватку продовольствия, по существу граничившую с голодом.

Некоторые рисунки переходили из одного букваря в другой, правда в этом случае часто менялись и их отдельные персонажи, и сюжетные линии в целом. Так, на примере двух изданий букваря «Яңа ил» («Новая страна») М. Курбангалиева и Г. Сафиуллина – 1930 и 1931 гг. – можно проследить, как от года к году изменялись визуальные тексты букваря. Букварь 1930 года начинался с достаточно традиционного для такого рода учебников рисунка, изображавшего семью в домашней обстановке. Все члены семьи заняты повседневными, домашними делами: отец чинит хомут, мать шьёт, дети (их трое) играют.

На первый взгляд, в этой картине нет ничего необычного. Но интерьер, в который вписаны эти тривиальные события, абсолютно нов. На переднем плане на стене висит портрет Ленина, комната обставлена европейской мебелью. При этом все члены семьи одеты в национальную одежду, а у женщины на ногах лапти. Кажется, что этим людям очень некомфортно среди непривычной и «чужой» для них «городской» да еще и «советской» обстановки. Однако совершенно очевидно, что автор рисунка целенаправленно пытался совместить в нём «старое» и «новое», «сельское» и «городское» [36, б. 7]. В издании же 1931 г. эта же семья возвращена в привычные для татарской сельской семьи условия – в маленький сельский дом, без каких-либо портретов, европейской мебели и электричества [37, б. 3]. Таким образом, иллюстрации букварей в этот период еще сохраняли специфические национальные черты, возможность возврата к ним и попыток сохранения, но постепенно ситуация изменялась.

В 1930 году в ТАССР было введено всеобщее начальное образование. А результатом и следствием Постановления ЦК ВКП (б) от 5 сентября 1931 года стало восстановление в школах предметного обучения и возврат к звуковому методу обучения вместо метода целых слов [8, с. 43].

Первый татарский букварь, основанный на звуковом аналитико-синтетическом методе, был опубликован в 1933 году. Это был первый шаг на пути унификации и стабилизации учебников для национальной начальной школы. Букварь назывался «Элифба», что являлось прямым переводом слова «азбука» на татарский язык. Он неоднократно переиздавался на протяжении 1930-х гг. Авторами его были известные педагоги М. Курбангалиев и Х. Бадиги [30<sup>8</sup>]. Анализируя роль татарских букварей в развитии методики обучения грамоте, Ф. И. Ибрагимов писал в 1969 году о том, что этот букварь был разработан «с учетом конкретных задач строительства социализма в СССР и служил целям воспитания школьников в духе марксистско-ленинской идеологии» [8, с. 43–44].

И, действительно, данное издание представляло собой типичный учебник ранне-сталинского периода с многочисленными текстами о вождях и руководителях большевистской партии и советского государства – Ленине, Сталине, Молотове, Калининe, Ворошилове, Кагановиче. Именно эти люди стали основными героями татарских букварей 1930-х гг. Показательно то, что составители стремились максимально «очеловечить» образы большевистских лидеров, чтобы сделать их более понятными и хорошо запоминаемыми, что можно наглядно проследить на ключевых фигурах новой советской «мифологии», присутствующих в национальных букварях – фигурах Ленина и Сталина. В классе обязательно висят их портреты, на доске дети старательно выводят их имена. «Агиографические» тексты для детей о Ленине стали создаваться сразу после его смерти. Попали они и на страницы букварей. Уже в букваре 1928 года присутствует образ «родного» вождя – дедушки Ленина («Ленин бабай»), который очень любил детей и заботился о них, «во время отдыха играл с детьми и делал для них игрушки». Тексты повествуют не только о взрослом, но и о маленьком Володе – примере для подражания, который уже в пять лет научился читать и писать и хорошо учился в школе [39, б. 60–62].

<sup>8</sup> К сожалению, первое издание этого букваря пока обнаружить не удалось.

Образ Сталина в букварях появляется позже, и он совсем иной. Великий вождь не водит хороходов с детьми вокруг ёлки, как Ленин, и не пьёт с ними чай. Если Ленин – это «друг» и «товарищ», то Сталин – «покровитель» и «защитник» детей. «Классическое» изображение Сталина с маленькой девочкой на руках должно было служить этому подтверждением, хотя особой теплоты и нежности со стороны вождя по отношению к ребёнку в этом рисунке не прослеживалось [30, б. 83].

Что касается отображения в букварях «национальных» сюжетов, то национальная специфика сохранялась лишь в отдельных, немногих деталях, в частности, в именах детей. Если в букварях начала 1930-х гг. колхозники и их дети еще продолжали одеваться в соответствии с национальной традицией [28; 29], то в букваре 1937 г. даже работница фермы была уже одета в простую рабочую, а не в национальную одежду [30]. Тем не менее, связь с национальной культурой до конца прервана не была. В том же учебнике 1937 г. было представлено много стихов Г. Тукая («Акбай», «Гали белэн кәжә» («Гали и коза») и др.), встречались тексты, заимствованные из дореволюционных букварей (например, о двух упрямых козлятах, столкнувшихся на мосту). В джадидских новометодных букварях дореволюционного времени часто печатался рассказ «Күзлек» («Очки»), или «Балалар күзлег» («Детские очки»). В сокращённом варианте он попал и в советский букварь. Звучал он так:

«Ребёнок увидел, как отец в очках читает книгу. Он сказал:

– Отец, я тоже, как и ты, хочу читать книгу. Купи мне очки!

Отец ответил:

– Хорошо, дитя, я тебе куплю детские очки.

И он купил ребёнку букварь» [30, б. 63].

Таким образом, хотя за прошедшие десятилетия «мир» взрослых и детей сильно изменился, в этом новом «мире» по-прежнему продолжали ценить школу и утверждать ценность грамотности и познания.

В букваре 1937 г. не было текста об общей советской родине, но присутствовал небольшой стих о родном многонациональном крае. Показательно, что Татарстан обозначался в нем термином «ил» («страна») [30, б. 74], что вполне объяснимо, поскольку даже в 1930-е гг. сама аббревиатура «ТАССР» употреблялась нечасто (даже в официальных документах того времени обычно встречаем «ТССР») и крайне редко республику называли автономной.

В 1920-е годы и самом начале 1930-х в школах Советской Татарии пользовались также и букварями, составленными для обучения по комплексной системе, пропагандируемой Главным учёным советом Наркомпроса СССР. В Казани первый букварь, составленный на основе комплексного метода обучения – «Кызыл юл» («Красный путь»), был опубликован в 1925 г. (о нем см. [8, с. 42–43]). Авторами его были М. Фазлуллин и Г. Нугайбек. С 1925 по 1930 год учебник переиздавался несколько раз. В Москве первые татарские буквари, составленные в соответствии с этим методом, были опубликованы еще в 1924 г. («Кызыл йолдыз» («Красная звезда») Ф. Агиева и Г. Тимербулата, «Эш һәм белеем» («Работа и знание») Х. Хайри и Ш. Саггарова. По мнению Ф.И. Ибрагимова, одним из самых серьёзных недостатков этих букварей было наличие в них довольно большого количества сложных слов, а также плохая увязка материала с комплексными темами [8, с. 42–43].

Некоторые буквари первоначально писались на арабской графике, часть из них затем были переведены на новый шрифт. Одним из таких букварей был «Совет мәктәбе» («Советская школа») Г. Тимербулата. Если в 1927 г. он вышел еще на арабском шрифте [43], то в 1928 г. – уже на латинице [44]. Новое издание сохранило свое прежнее название, однако содержание его сильно изменилось. Безусловно, на многих иллюстрациях букваря еще сохранились следы прошлой жизни. Дети и взрослые изображались в нем в национальной одежде, очень «традиционно» выглядела молодая мать у колыбели ребёнка и т. д.

В условиях ускоренной индустриализации страны и, исходя из её потребностей, букварь учил не только грамоте, но и арифметике. В учебник было включено много примеров и задач. Первоклассников учили складывать и вычитать, умножать и делить. Кстати сказать, это был не единственный татарский букварь, построенный по такому методу. Вплоть до появления унифицированных, стабильных букварей математические задачи и примеры занимали в этих учебниках далеко не последнее место [37; 39].

Среди татарских букварей на латинице выделялись детские и взрослые издания. Первый букварь на латинице для детей «Яңа элифба» («Новый букварь») Г. Нугайбека и М. Фазлуллина был напечатан еще в 1926 г. В 1928 г. был опубликован букварь Г. Нугайбека с таким же названием с плохими, некачественными рисунками [39]. Степень политизации этого букваря была не очень высокой. В нём присутствовало мало советской символики, из большевистских лидеров в текстах был представлен только Ленин, а из праздников – только 7 ноября.

Из текстов букваря видно, что учебник предназначался, прежде всего, для сельских детей. В букваре преобладали тексты о природе, о сельском хозяйстве, хотя многие рисунки и были связаны с городской жизнью. На одном из них босоногие мальчишки с сумками «букча» через плечо идут в школу. На другом изображён урок в первом классе. Дети сидят за партами, в просторном классе. Но это уже не босоногие мальчишки. Хотя рисунок и не вполне четкий, можно рассмотреть, что мальчики и девочки одеты примерно одинаково, хотя, как известно, школьной формы тогда еще не было. На шеях у них пионерские галстуки. Эта иллюстрация больше подходила для городской школы, нежели для села. Скорее всего, указанный букварь представлял собой одну из первых попыток создания единого татарского букваря для города и для деревни.

В букварях для детей в 1930-е гг. преобладали тенденции, заложенные еще десятилетием раньше. Так, по-прежнему большое внимание уделялось в них проблемам чистоты, гигиены и здоровья. Наиболее опасными болезнями, по мнению авторов татарских букварей, оставались оспа и трахома. В букваре «Яңа ил» тексты – и визуальные, и вербальные – сообщали о том, насколько серьёзным заболеванием может быть оспа. Достаточно типичным в этом смысле являлся сюжет о мальчике Тази, который испугался прививки и не сделал её. Он не только заболел сам, но также заразил и своего друга Батыра. У Тази от оспинок испортилось лицо, а Батыр к тому же остался глухим. Такие тексты должны были показать детям, насколько опасными могут быть болезни, если не лечиться и не придерживаться рекомендаций медиков [45, б. 59–61]. Причем букварь рекомендовал лечиться только у врачей и не пользоваться услугами знахарок. В одном из текстов заболевшему Булату помог колхозный доктор, а от старых способов лечения ему стало только хуже [45, б. 66–68]. В реальной жизни все было



иначе. Не каждое село имело собственного врача. Люди далеко не всегда могли воспользоваться услугами профессиональной медицинской помощи и потому продолжали пользоваться старыми проверенными веками методами и средствами народной медицины.

Тема детства и детского здоровья находила свое отражение и на странице букварей для взрослых. Например, букварь «Яңа ил. Авыл өчен» («Родная страна. Для села») Г. Дистанова и В. Борнаша (1930) не только пропагандировал колхозную систему в целом, но демонстрировал конкретные примеры улучшения бытовых условий сельчан. Одним из таких примеров были детские ясли. В чистом, просторном помещении молодая женщина в белом халате и платке ухаживала за детьми разного возраста [28, б. 13].

Букварь давал женщинам советы по уходу за маленькими детьми, которые выглядят вполне современными и поныне. Детей не рекомендовалось кормить ночью: «Ребенок, который не ест ночью, отдыхает сам и дает отдохнуть матери». Встречались и другие любопытные рекомендации для матерей. «Кормящей матери можно есть все, но необходимо не употреблять водку, пиво и другие спиртные напитки» [28, б. 86–88]. Вредными для детей букварь считал колыбель и детскую коляску «арба». Детей рекомендовали укладывать спать в чистой корзине с матрацем из сена [28, б. 88].

В 1930-е годы появились и первые буквари для детских садов. Один из таких букварей 1935 г. издания – «Беренче китап» («Первая книга») предназначался для детских садов и подготовительных классов школ. В букваре был показан быт горожан, а не сельских жителей. Появились в нем и новые детские имена, ранее у татар не употреблявшиеся – Марат, Мара, Рим, Римма. Ни один из текстов букваря не носил «национальный» характер и не был связан ни с Советской Татарией, ни с культурой татарского народа. Это был типичный, унифицированный советский букварь 1930-х годов [35].

Буквари для взрослых занимали особое место среди всего комплекса татарских учебников того времени. С реформированием шрифта казанские татары мгновенно оказались неграмотными. В связи с этим печаталось большое количество букварей для «школ грамоты». Обучение в этих школах состояло из нескольких ступеней или классов: 1. подготовительный класс; 2. основной класс; 3. выпускной класс; 4. класс для сдающих экзамены экстерном [32, б. 13]. Программы составлялись с учётом уровня подготовки учащихся. В первом и втором классах преподавали только родной язык и арифметику. В выпускном классе добавлялось еще два предмета: природоведение и обществознание [32, б. 8–9]. Русский язык не входил в программу обучения таких школ. Взрослые «школьники» учились читать не только по текстам букварей, но используя также плакаты, вывески, периодическую печать и книги. Взрослым давали, в первую очередь, навыки обращения, заполнения и создания наиболее распространённых в повседневной жизни той поры делопроизводственных и нарративных документов – расписок, доверенностей, анкет, личных писем [31, б. 10–11].

Можно предположить, что в 1930-е гг. продолжали пользоваться и букварем «Кызылармеец элифбасы» («Букварь для красноармейцев») [42]. К сожалению, сам букварь на латинской графике не сохранился. Но в 1930-е годы несколько раз было переиздано методическое пособие к этому букварю [41]. Судя по нему, этот букварь в 1930-е гг. был существенно переработан. Появились темы, которых раньше не было, да и не могло быть:



«Социалистическая промышленность», «Сельское хозяйство по-социалистически», «Первая и вторая пятилетка» и др.

Автор методических указаний Ш. Саттаров считал, что красноармейцам необходимо объяснить важность грамоты: «Почему красноармеец должен уметь читать и писать? Вот почему: он должен быть не только политически грамотным и культурным бойцом. Каждый красноармеец обязан знать, за что, за кого и с кем он воюет, и знать своих классовых врагов» [41, б. 3–5]. Таких методических пособий и рекомендаций к различным букварям в 1930-е гг. было опубликовано немало. Они не менее интересны, чем сами буквари, потому что дают дополнительную информацию о программах и методах обучения. Одно из методических пособий, например, сообщает о том, что во время голода 1931 года было запланировано выделить 5 миллионов рублей на обучение латинице 1 миллиона человек [32, б. 29]. Руководство страны ставило политические задачи превыше всего, что, в частности, наглядно подтвердила кампания по латинизации татарской письменности.

К середине 1930-х гг. татарские буквари утратили специфические национальные черты. Они стали однотипными и практически не отличались уже от большинства советских букварей этого периода. Учебники, как и раньше, совмещали две функции: образовательную и воспитательную. Однако национальные культурные традиции были заменены новой советской идеологией.

В 1939 г. татарский язык постигла новая «графическая революция». Принятое 13 марта 1938 г. постановление ЦК ВКП (б) и СНК СССР «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» было «облегчено» поспешным (в случае с советской Татарией – трехмесячным!) переводом национальных языков на кириллицу. 2 января 1939 г. бюро Татарского обкома ВКП (б) постановило «принять к руководству и исполнению» решение Политбюро ЦК ВКП (б) от 30 января 1938 г. о переходе на кириллицу, а уже 7 апреля 1939 г. приняло постановление «О переходе татарского латинизированного алфавита на новый, основанный на русской графике алфавит» [2, с. 298], содержащее конкретные меры по его реализации [24, с. 13]. 5 мая 1939 г. указом Президиума Верховного Совета ТАССР кириллический алфавит был утверждён в качестве основного и единственного алфавита татарского языка. Причём введение алфавита на основе русской графики обосновывалось стремлением «удовлетворить многочисленные ходатайства трудящихся татар, рабочих, колхозников, интеллигенции» [24, с. 200]. Среди создателей нового, русифицированного татарского алфавита был и М. Х. Курбангалиев – автор и составитель многих татарских букварей, в том числе и «Алифбы» на латинице, изданной в 1937 г.

Подготовка к будущей войне, воспитание населения в героико-патриотическом духе, повсеместный поиск врага – истинного и мнимого (Решением Оргбюро ЦК от 9 июня 1938 года был ликвидирован Союз эсперантистов СССР, а сам язык объявлялся потенциально опасным в связи со своей пригодностью для использования «в шпионской и контрреволюционной работе»), необходимость постоянной борьбы с западным «капиталистическим окружением» и изоляции советского человека от «тлетворного влияния Запада» придавали кириллице неоспоримое преимущество перед выполнившей свои политические задачи латиницей.

Общественно-политическая ситуация в стране в 1939 году была такая, что о возможных дискуссиях, а уж тем паче о прямом несогласии с директивами властей не могло быть и речи. Официально переход был осуществлен организованно и быстро. Как писал Б. Ф. Султанбеков, «выступили два профессора, опубликовали письмо передовой учительницы и решение педагогического совета училища. Все они доказывали неоспоримые преимущества кириллицы перед «яналифом». На том и порешили» [20, с. 137].

Татарское население вновь нужно было переучивать. Изданные за предшествовавшее десятилетие тысячи учебников, в том числе и букварей, на латинской графике оказались ненужными. В качестве сроков перевода на кириллицу были установлены 1939–1940 гг., причём обучение детей в первых классах всех татарских школ новому алфавиту должно было начаться уже с 1 сентября 1939 г. [11, с. 554]. Однако сразу перейти на новую графику, в особенности в повседневных практиках, оказалось попросту невозможно. Об этом, в частности, свидетельствуют письма солдат и офицеров – татар с фронтов Великой Отечественной войны: часть из них была написана на латинице, некоторые – даже на арабском шрифте (см. [9])<sup>9</sup>. Известно, что не все татарские писатели и поэты сразу приняли новый алфавит: так, например, знаменитые «Моабитские тетради» Мусы Джалиля были написаны на яналифе и арабским письмом.

Дети подчас наивно просили учителей обучить их, наряду с новым, и прежнему, арабскому письму, но в ответ, как правило, слышали лишь отказ – никто из педагогов не хотел быть обвинённым в «контрреволюционности» и «отсталости»<sup>10</sup>. Поэтому часто детей обучали арабской графике тайно, дома<sup>11</sup>. Поколение, которое успело получить образование на арабской графике, пользовалось ею в быту и в переписке долго, иногда до конца своей жизни. Учителя татарского языка – современники событий рассказывали о том, что вынуждены были учить детей вначале арабскому алфавиту, затем яналифу, затем татарскому письму на основе кириллицы, но между собой и со своими бывшими учениками, владевшими арабским письмом, обычно переписывались, используя арабскую графику<sup>12</sup>. Что и понятно – арабская графика исторически традиционно лежала в основе письменности и культуры татарского народа, и потому её нелегко было искоренить.

Подводя итоги, отметим, что перевод языков тюркских народов СССР, в том числе и татарского языка, на яналиф явился чрезвычайно широкомасштабным и смелым экспериментом советской власти. Начало его пришлось на период существования «горячей», «динамичной» советской Культуры – культуры, не боящейся экспериментировать и смело бравшейся за любые, подчас весьма рискованные и непредсказуемые преобразования в жизни советского общества. Осуществленная «графическая революция» явилась свое-

<sup>9</sup> Дед Д. М. Галиуллиной Шайхилислам Насретдинов (1910 г. р.) письма с фронта писал как на латинской (жене Гильмибаян, 1919 г. р.), так и на арабской графике (сестре Сафиябану, 1905 г. р.).

<sup>10</sup> Гильмибаян Насретдинова вспоминала, что они с одноклассницами просили школьного учителя обучить их дополнительно арабской графике, на что он сказал: «Подрастите немного, а то вы еще маленькие». Очевидно, что это была лишь простая отговорка.

<sup>11</sup> Именно так, по ее словам, обучилась арабской графике бабушка Д.М. Галиуллиной Ркия (1920 г. р.), кото-рая свободно владела всеми тремя видами письма.

<sup>12</sup> Об этом рассказала авторам статьи со слов своей бабушки, заслуженной учительницы РСФСР Сахиб-Камал Абдулхаковой (1898–1981), С.Ю. Малышева.

образным отражением и продолжением революции политической, причем облачённой в свойственные для такой Культуры революционно-романтические постулаты, лозунги и формы: избавляясь от «изжившего себя», «религиозного» арабского шрифта, тюркоязычные народы Советской России разом и навсегда должны были освободиться от всего того «отсталого», «устаревшего», «контрреволюционного», «местнического», что было с ним связано, и устремиться в светлое общечеловеческое коммунистическое завтра, вооружившись «передовым», «интернациональным» латинским письмом. Советские буквари на латинице, в том числе и татарский национальный букварь, были выстроены в полном соответствии с этими установками и правилами.

Какие бы аргументы ни приводили советские экспериментаторы в области национальной культуры в пользу латиницы, всегда было ясно одно: политика однозначно довлела над наукой и являлась истинной движущей силой всех проводимых лингвистических преобразований. Несмотря на известный лозунг о многообразной по форме и единой по содержанию советской национальной культуре, форма эта легко приносилась в жертву содержанию. И о какой бы «антиколониальной» и «антирусификаторской» сущности латиницы ни шла речь в рассуждениях партийных пропагандистов и отдельных представителей национальной интеллигенции, по существу своему это был «унификаторский» проект советской имперской политики, облекавший единое содержание в единую, унифицированную «графическую» форму.

Тем не менее, он нёс в себе и некий творческий импульс, никак не укладывавшийся и прямо противоречивший концепту «холодной» сталинской Культуры. И потому в 1930-е годы с латиницей было покончено: советское государство, с точки зрения власти, отныне уже не представляло угрозы для нерусских народов страны, это было «их», «родное» государство, а кириллица лишь укрепляла «братскую дружбу» народов СССР. Единое имперское советское политическое пространство, освоенное и присвоенное советскими субъектами-подданными, подразумевало и наличие единого графического языкового поля, а также и достаточно единообразных (и немногочисленных) букварей, приобщавших к нему учащихся – и больших, и маленьких.

Попытка перейти на латиницу, предпринятая в Татарстане на рубеже 1990-х – 2000-х годов, несмотря на, казалось бы, разнообразные аргументы ее сторонников, по существу также имела под собой совершенно очевидные политические основания. Далеко не все сторонники новой латинизации заявляли о них прямо, сознательно избегая политической риторики.

Пожалуй, наиболее откровенно политические доводы сторонников новой латинизации алфавита сформулировал в одной из своих публикаций татарстанский журналист Т. Бареев. Он назвал свою статью в республиканской газете «Молодёжь Татарстана» следующим образом: «От лингвистического колониализма к лингвистическому суверенитету» [3, с. 157–160]. Действительно, усиливавшийся политический суверенитет Татарстан стремился подкрепить «суверенитетом графическим». Однако тенденция, направленная на укрепление вертикали власти в России, положила конец этому начинанию. 15 января 2002 года Государственная Дума РФ внесла поправку в государственный Закон «О языках народов РФ», установившую кириллицу в качестве графической основы всех государст-

венных языков республик Российской Федерации. А в ноябре 2004 г. Конституционный суд РФ отклонил попытку властей Татарстана изменить графическую основу татарской письменности. Единое графическое пространство вновь встало на стражу единого пространства – государственного и политического.

В ходе борьбы за вторую латинизацию татарского алфавита опыт 1920-х гг. оказался вновь востребованным. По крайней мере, на него неоднократно ссылались и ее сторонники, и ее противники, а экспериментальные татарские буквари на латинской графике были подготовлены очень быстро – уже в 2000 году, т.е. менее чем через год после принятия соответствующего постановления. Сложившиеся политические условия прямо сказались на содержании и оформлении новых латинизированных татарских букварей – этнокомпонент в них был резко усилен.

Однако сопоставлять издания конца 1920-х – 1930-х и 2000-х годов было бы и некорректно, и непродуктивно: они создавались в абсолютно разных исторических и общественно-политических условиях и ставили перед собой совершенно разные цели и задачи, за исключением, пожалуй, одной – научить читать и писать, что неизменно делало букварь, вне зависимости от всех «графических революций» и «алфавитных войн», всегда необходимой и «вечной» книгой.

#### **Список литературы:**

1. *Алиев, У.* Победа латинизации – лучшая память о Агамалы-Оглы / У. Алиев // *Культура и письменность народов Востока.* – 1931. – Кн. 7/8. – С. 25–26.
2. *Байрамова, Л. К.* Кириллица // *Татарская энциклопедия.* – Т. 3.
3. Молодёжь Татарстана. – 1994. – 15–21 июля // *Языковая политика в Республике Татарстан. Документы и материалы (80–90-е годы).* – Казань, 1999. – С. 157–160.
4. *Беликов, В. И.* Социоллингвистика / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – М., 2001.
5. Трагедия сторонника «латинизации» (Дело Гаяза Максудова) (1930 г.) / Р. К. Валеев, Л. Сулима, Е. Уткин // *Гасырлар авазы – Эхо веков.* – 1998. – № 1/2. – С. 125–136.
6. *Гарипова, З.* Заглядывая в прошлое / З. Гарипова // *Языковая политика в Республике Татарстан. Документы и материалы (80–90-е годы).* – Казань, 1999.
7. *Ерунов, Б.* История повторяется... / Б. Ерунов // *Казанские истории.* – 2005. – № 5–6.
8. *Ибрагимов, Ф. И.* Развитие методики обучения татарской грамоте и буквари : автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Казань, 1969.
9. *Иванов, А. Ю.* Фронтовые письма участников Великой Отечественной войны как исторический источник (по материалам Республики Татарстан) / Антон Юрьевич Иванов : дис. ... канд. ист. наук. – Казань, 2009.
10. *История Татарстана : учеб. пособие / под ред. Б. Ф. Султанбекова.* – Казань, 2001.
11. *Культурное строительство в Татари (1917–1941 гг.). Документы и материалы.* – Казань, 1971.
12. *Мударисова, А. К.* Реформирование татарского алфавита в 1920-е – 1930-е гг. : дис. ... канд. ист. наук / Алсу Кариповна Мударисова. – Казань, 2001.

13. Первый Всесоюзный тюркологический съезд // Новый Восток. – 1926. – № 12. – С. 334–341.
14. Поливанов, Е. Д. За марксистское языкознание / Е. Д. Поливанов. – М., 1931. – С. 73–94.
15. Сальникова, А. А. «Свои» и «другие»... Ребенок и его окружение в татарском национальном букваре «Алифба»: конец 1960-х – 2000-е годы / А. А. Сальникова // «И спросила кроха...» Образ ребенка и семьи в педагогике постсоветской России: учебники по словесности для начальной школы 1985–2006 гг. : коллективная моногр. / под ред. Н. Б. Баранниковой и В. Г. Безрогова. – М. : Тверь, 2010.
16. Сахарных, Д. М. Латинизация: очерк из истории удмуртской письменности / Д. М. Сахарных // Евразийское пространство глазами молодых, или новое поколение о... Альманах школы молодого автора. – М., 2002. – С. 97–106.
17. Сообщение Г. Ибрагимова о тюркологическом съезде и о позиции татарской делегации по вопросу латинизации алфавита // ЦГА ИПД РТ. – Ф. 15. – Оп. 2. – Д. 20. – Л. 169–171; Д. 19. – Л. 177.
18. Султанбеков, Б. Ф. История Татарстана: страницы секретных архивов / Б. Ф. Султанбеков. – Казань, 1994.
19. История Татарстана. XX век. 1917–1995 гг. IV ч. : учеб. пособие для общеобразоват. заведений / Б. Ф. Султанбеков, Л. А. Харисова, А. Г. Галямова. – Казань, 1998.
20. Султанбеков, Б. Ф. Трагические судьбы / Б. Ф. Султанбеков, С. Ю. Малышева. – Казань, 1996.
21. Тагиров, И. Р. История национальной государственности татарского народа и Татарстана / И. Р. Тагиров. – Казань, 2008.
22. Латиница / В. Х. Хаков, Г. С. Сабирзянов, А. М. Ахунوف // Татарская энциклопедия. Т. 3. – Казань, 2006.
23. Шараф, Г. О реформе шрифта : доклад на Всесоюзном тюркологическом съезде в г. Баку // Стенографический отчет Стенографический отчет съезда. – Баку, 1926.
24. Языковая политика в Республике Татарстан. Документы и материалы (20–30-е гг.) – Казань, 1998.
25. Языковая политика в Республике Татарстан: политико-правовое регулирование. – Казань, 2006.
26. Агеев, Ф., Кызыл йолдыз / Ф. Агеев, Г. Ибраһимов. – М., 1924. – 80 б.
27. Алексеев, И. Яңа авыл / И. Алексеев, Г. Шәрәф. – Казан, 1926. – 120 б.
28. Борнаш, В., Дистанов, Г. Яңа ил. Авыл өчен. – Казан, 1930.
29. Борнаш, В., Дистанов, Г. Яңа ил. Зурлар элифбасы (авыл өчен). – Казан, 1930. – 95 б.
30. Бәдиги, Х., Корбангалиев, М. Элифба. – Казан, 1937. – 88 б.
31. Зурлар арасында укый – яза белмәүчелекне бетерү мәктәбенең берләштерелгән программасы. – М., 1931.
32. Зурларның гомум белем бирү мәктәпләрендә тикшерү һәм чыгарылыш сынаулары турында инструкция. – Казан, 1935.



33. *Ибраһимов, Г.* Беренче тюркология съезды / Г. Ибраһимов // Безнец юл. – 1926. – № 1/2 – Б. 1–3.
34. *Ибраһимов, Г.* Беренче тюркология съезды нэрсэ бирде? / Г. Ибраһимов // Безнец юл. – 1926. – № 3 – Б. 1–3.
35. *Корбангалиев, М, Сафин, Д., Шакирова, Г.* Беренче китап. Балалар бакчасында һәм мәктәпнең хәзерлек классында грамотага өйрәнү өчен. – Казан, 1935. – 64 б.
36. *Корбангалиев, М.* Яңа ил. Казан / М. Корбангалиев, Г. Сәйфуллин. – 1930.
37. *Корбангалиев, М.* Яңа ил. Казан / М. Корбангалиев, Г. Сәйфуллин. – 1931.
38. *Мәхмүтов, Х.* Зурлар өчен яңалиф сабаклары / Х. Мәхмүтов, Ш. Рамазанов. – Саратов, 1931. – 56 с.
39. *Нугайбек, Г.* Яңа әлифба. – Казан, 1928. – 83 б.
40. *Рәмиев, С.* Безгә тәкъдил вә ислах хөрүф кирәкме? эллә бөтенләй тәбдил үк кирәкме? / С. Рәмиев // Идәл. – 1911. – 5 июня.
41. *Саттаров, Ш.* «Кызыл Армия» әлифбасы белән укытыр өчен кулланма. – Казан, 1933. – 29 б. һ. б.
42. *Саттаров, Ш.* Кызылармеец әлифбасы. – М., 1925. – 62 б.
43. *Тимербулат, Т.* Совет мәктәбе / Т. Тимербулат. – М., 1927. – 121 б.
44. *Тимербулат, Г.* Совет мәктәбе / Г. Тимербулат. – Казан, 1928. – 95 б.
45. *Яңа ил.* Балалар әлифбасы. – Казан, 1930. – 122 б. һ. б.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 5

# ДЕТИ И РОДИНА НА ФОРЗАЦАХ УЧЕБНИКОВ ПО ЧТЕНИЮ 1980-х – 2000-х гг.<sup>1</sup>

THE CHILDREN AND THE MOTHERLAND ON READING TEXTBOOK ENDPAPERS  
IN THE 1980s – 2000s

## Макаревич Г.В.

Научный сотрудник ФГНУ  
«Научная педагогическая библиотека  
им. К.Д. Ушинского» РАО.  
E-mail: makar16@mail.ru

**Аннотация.** Проанализированы формы репрезентации детства и Родины в книгах по чтению 1980–2000-х годов, выпускаемых издательством «Просвещение». Рассмотрев последовательно 23 форзаца, автор реконструировала содержание каждого визуального послания и сформулировала метапослание разных десятилетий: советскость 1980-х «На просторах молодой, бескрайней родины дети быстро взрослеют и становятся гражданами»; русскость 1990-х «В сказочно-могучей, патриархальной стране живут трудолюбивые и грамотные дети»; глобальность 2000-х «По дорогам гармоничной, радостной страны путешествуют заботливые, игривые дети, которые открыты для общения с другими культурами».

**Ключевые слова:** начальная школа, учебник по чтению, визуальные репрезентации, семантико-педагогический анализ, образы детства и Родины, метапослание, советскость, русскость, глобальность.

## Makarevich G.V.

Research fellow of the Ushinsky State Scientific Pedagogical Library of the Russian Academy of Education.

E-mail: makar16@mail.ru

**Annotation.** The article analyses the ways childhood and Motherland are represented in reading textbooks published by the “Prosvesheniye” publishers in the 1980s – 2000s. Having analysed 23 endpapers, the author reconstructed the substance of every individual visual message and compiled a meta-message of each decade: Sovietness of the 1980s “In the free lands of the youthful, boundless motherland children become adults and true citizens”; Russianness of the 1990s “In an unbelievably mighty patriarchal country live the children who are hard-working and literate”; Globality of the 2000s “Caring and playful children travel the roads of a joyful country that is in complete harmony with the whole world”.

**Keywords:** elementary school, reading textbook, visual representations, semantic and pedagogical analysis, images of childhood and motherland, meta-message, Sovietness, Russianness, Globality.

<sup>1</sup> Работа поддержана грантом РГНФ 11-06-00275а.

В числе значимых элементов любого учебного пособия находятся форзацы. Они аккумулируют множество заложенных в педагогический процесс социальных, образовательных, политических смыслов. Находясь под пристальным вниманием книгоиздателей и методистов, форзацы книг по чтению, однако, редко становятся предметом анализа у педагогов, социологов, культурологов, историков.<sup>2</sup> Восполним этот пробел в отечественной гуманитаристике и проанализируем семантику визуальных посланий, считываемых с форзацев учебника по чтению 1980-х – 2000-х годов. В поле зрения данной статьи поместим два стратегически важных для педагогического дискурса концепта: «детство» и «Родина»<sup>3</sup>. Их изучение осуществим с помощью семантико-педагогического анализа связываемых с ними визуальных текстов, обрамляющих учебную книгу, функционирующую как пособие по научению ребенка «чтению мира». Постараемся выявить *характер смысловых взаимосвязей между оформлением учебной книги и ее социализирующим потенциалом*. Каждая отдельная иллюстрация рассматривается нами как *единица анализа*. В ней предметом изучения является структура и масштаб изображения, место действия, представленные герои, предметы, понятия, явления и характер их репрезентации.

Изначальной посылкой наших рассуждений является представление о том, что форзац книги по чтению – это своего рода главная «шпаргалка» по усвоению учебного материала. С одной стороны, он содержит важную для восприятия информацию: что такое «художественная реальность», каким бывает человек в литературном произведении или в фольклорном тексте. С другой стороны, именно форзац аккумулирует социально значимые образы и объекты некоего исторического хронотопа:

– на его иллюстрациях, поскольку они относительно независимы от текстов учебника, *детей и взрослых* стремятся представить КАК БЫ естественно; такими, какими они могут быть в разных *жизненных ситуациях*, даже если это ситуации из сказок. Анализ способов репрезентации портретируемого ребёнка (его костюма, поз, мимики, жестов) в этом случае помогает понять, как зрителю преподносится образ «идеального чада», какие культурные нормы через это чадо транслируются, с какой исторической (или вымышленной) эпохой они корреспондируют;

– на иллюстрациях образ той *страны*, где проживают дети и взрослые, задан с помощью *знаковых* для конкретной эпохи *объектов* – эти объекты создают топографию некоего воображаемого мира. Мира, в котором идеальные педагогические установки обретают форму и вес.

В качестве источника нами выбран эпохальный для отечественной дидактики источник, так называемый учебник Горецкого [5, 9, 4, 8]. Он прошел тридцатилетнюю

---

<sup>2</sup> Их рассмотрение начинается преимущественно в русле развиваемой с конца 1980-х годов теории Жерара Женетта о периферии книжного текста. Одним из специфических видов «периферических текстов» можно рассматривать и форзацы учебника. (О подходе см. [1, 2].) В российском научном дискурсе предпочитают пока не рассматривать детально применение данного подхода к анализу визуальной «упаковки» книг, в том числе форзацев как «водораздела, вестибюля, занавеса» учебных книгоизданий [10].

<sup>3</sup> Изучению особенностей советских вербальных текстов о Родине, в том числе текстов литературно-дидактического канона, помещённого в учебные книги для начальной школы, посвящено на сегодня немало исследовательских работ [3, 6, 7, 11].

«проверку практикой». В 1970-х гг. был создан как экспериментальное учебное пособие, в 1980-х и 1990-х гг. выступал в роли «стабильного учебника», в 2000-х гг. удачно вписался в рынок учебной литературы. Поскольку в 1970-х гг. форзацы данного источника не были проиллюстрированы, мы ограничим наше исследование 1982–2006 годами.

### 1980-е гг.

#### «Хорошая родина есть у ребят, и лучше той родины нет: дети-патриоты на службе у СССР»

В воспитании подрастающего поколения 1980-х годов «Книга для чтения» выполняла в первую очередь роль социального навигатора. Включённые в нее тексты и само художественное оформление подсказывали не только способы интерпретации образного ряда, но и стремились максимально отразить прошлое, настоящее и будущее страны Советов [3, с. 8–16].

Проанализируем форзацы четырёх книг по чтению (сост. В.Г. Горецкий и др.), выпущенных в 1982–1984 годах и бытовавших в образовательной практике до начала 1990-х годов [9].

Учебник **первого класса** открывается идеальной обобщенной «картиной нашей Родины» (рис. 1). В просторах неба летают самолеты и вертолеты. Причем они не улетают с Родины куда-то за ее пределы, но курсируют строго внутри ее границ, предлагаемых зрителю направлением их движения. Под небом изображена средне- или южнорусская природа, река, имеющая тенденцию к тому, чтобы называться Волгой. Показаны водный и железнодорожный транспорт. Корабли и поезда перемещаются среди полей с работающими комбайнами, зелёных рощ и лужаек, нарядных городков с блочной архитектурой позднебрежневского времени и крупных заводских гигантов, чудесным образом не испускающих ни облачка дыма. Единственная дорога, кроме железной и водной, – просёлочная. Не случайно именно она соединяет части изображенного идиллического мира «нашей социалистической Родины». «Малая», сельская родина становится, таким образом, скрепой для большой.

В итоге на всем форзаце зрителю представлена «картинка Родины», такой Родины, которую предлагается полюбить и считать своим миром, где всё тебе знакомое, всё родное (по Ушинскому). Мир светлого будущего в настоящем – таковой должна была быть «родная страна» в глазах детей, учившихся на ее «необъятных просторах», которым и был предназначен рассматриваемый массовый стандартный учебник.

Заканчивается книга для первого класса совсем иной картинкой (рис. 2). Читатель/зритель как бы попадает в далёкое прошлое той страны, где ещё нет идеи социализма, но уже присутствует некоторая детская идиллия. Одетые в русские народные костюмы дети очень напоминают взрослых. Они радуются и огорчаются не из-за каких-то детских дел и проказ, а по поводу организации социальной жизни. Единственное, собственно детское занятие – обучение грамоте – больше напоминает маскарадное действо, нежели отражает реалии церковно-приходского обучения в прошлом. Интересно, что изображаемый на этом форзаце образ Родины оказывается достоянием лишь русского народа, результатом развития именно его культуры (если не считать мальчика в тулупе, который может и не быть великороссом).



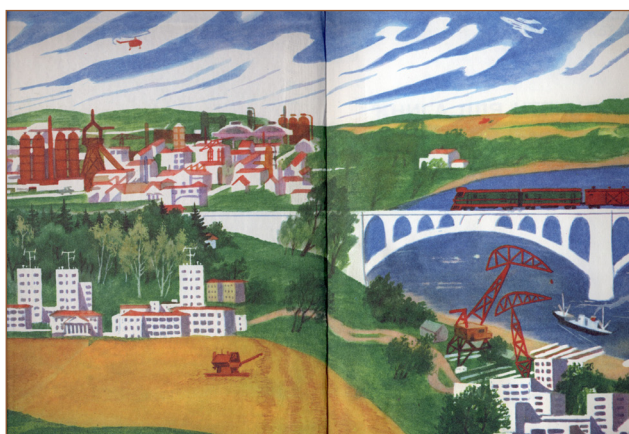


Рис. 1. 1 класс. 1-й форзац



Рис. 2. 1 класс. 2-й форзац

Процесс русификации советского пространства, шедший с 1940-х годов, к началу 1980-х выступает уже в оформившемся, чеканном виде. Визуальная концепция форзаца учебника первого класса не готова принять существование разных наций, не допускает диалог культур. Все однозначно и выверено: советский – читай «русский». Мы видим набор русских пословиц, изображённых в действиях, герои которых одеты в русскую народную одежду и показаны окруженными традиционными для нее предметами обихода.

После такого «культурного послания» достаточно странно смотрятся форзацы учебника для **второго класса**. Русская культура становится одной из культур в СССР (рис. 3) и в мире (рис. 4). Однако все же не совсем «одной из», но центральной. Девочка в русской национальной одежде объединяет всех детей в СССР (рис. 3), а мальчик, одетый по моде начала XX века (Ванька Жуков?), объединяет всех детей мира (рис. 4).

Народы СССР «дружбой и братством сильны». Народы мира, «дети разных народов» «мечтою о мире живут» – так провозглашают соответствующие лозунги, набранные на форзацах мелким шрифтом. И так, есть русский народ, есть «народы Советской страны», и есть «разные народы». Среди последних надежду на мирную жизнь питают только дети. «Отравленные капитализмом» взрослые, наверное, помышляют лишь о войне с советским социа-



Рис. 3. 2 класс. 1-й форзац



Рис. 4. 2 класс. 2-й форзац



листическим государством – Родиной всех живущих в ней детей. Общий «детский интернационал» имеет единственную надежду – на русского мальчика, который не допустит войны.

Форзацы учебника для **третьего**, последнего в начальной школе 1980-х, класса говорят именно об этом (рис. 5–8). На них ярко, эпически представлена военная тематика, начиная от былинных подвигов (рис. 6) и сражений Дмитрия Донского (рис. 5) и завершая символической сценой, изображающей участие детей в войне 1941–1945 годов (рис. 8). Впервые на мгновение появляется тема участия в военной истории других народов: рядом с Емельяном Пугачёвым изображён всадник в традиционном башкирском головном уборе (рис. 5). Художник (или художники) допустил и другую «тайную вольность»: лицо водителя советского танка (рис. 8) изображено в таком ключе, в каком обычно в детских книжках того времени изображали фашистов (примечательно, что эта же иллюстрация повторена внутри учебника, но в танковом люке уже вообще никого не видно).

Ключевая тема форзацев книги для чтения в третьем классе (рис. 7–8) – история российского детства. Изображены четыре эпохи: дореволюционное детство (начало XX в.), дети в революцию 1917 года, дети в войне с фашистской Германией, дети позднесталинской эпохи 1970-х годов. Художники явно не полностью исполняют идеологические установки



Рис. 5. 3 класс. 1 часть. 1-й форзац



Рис. 6. 3 класс. 1 часть. 2-й форзац.

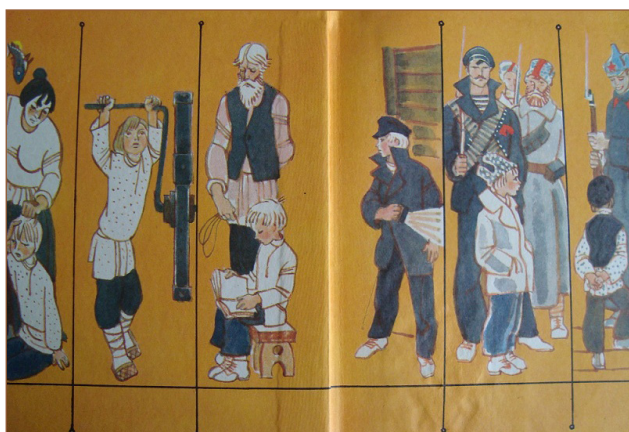


Рис. 7. 3 класс. 2 часть. 1-й форзац

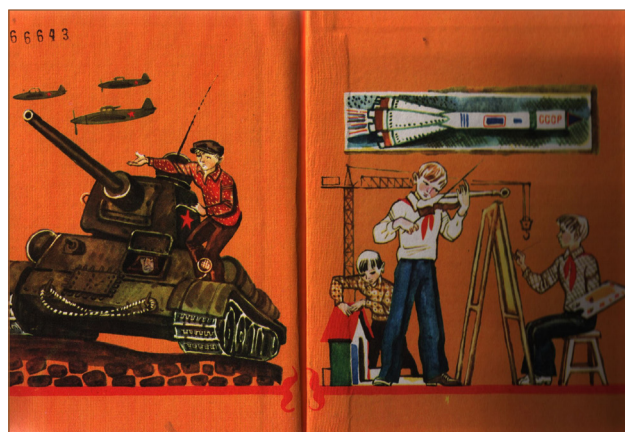


Рис. 8. 3 класс. 2 часть. 2-й форзац.

политики партии в области образования. Детство до 1917 года уже не изображено в сугубо тёмных, трагических, «подземельных» красках. Даже самый главный страдалец эпохи Ванька Жуков, побиваемый кухаркой, отнюдь не выглядит изможденным и печальным (рис. 7). Одежда его чистая, новая; выражение лица схоже со школьником, ждущим окончания наказания, чтобы снова начать шалить. Физическое наказание, необходимость помогать по хозяйству, обязанность учиться под угрозой ремня – таковы отличительные приметы дореволюционного русского детства (другое не показано), согласно концепции учебника начала 1980 – х годов, но в художественном мире они вызывают некоторую усмешку.

Труд детей 1980-х, наоборот, показан связанным с их собственным будущим, а не с исполнением велений взрослых (рис. 8). Вероятно, маленький создатель игрушечного дома станет строителем домов побольше. Мальчик-художник имеет шанс оказаться в ракете и нарисовать вид Земли из космоса (популярная в те годы идея). А подросток-музыкант, наверное, уже при деле, если он профессионально играет.

Романтизация социализма, свойственная и дизайну обложек данных учебников, немного корректирует и визуальный ряд на форзацах 3 класса: мы не видим воспевания тяжелого физического труда, строительства БАМ и т. п., привычных для рассматриваемого периода образов, замыкающих строителя социализма строго определённым набором «приоритетных возможностей» трудиться на «стройках социализма» и в цехах военных заводов. Освещающая всю работу тема ракеты – единственная отсылка не только к космосу, но и к ВПК<sup>4</sup>, обуславливающему «оборонеспособность страны». Все изображенные дети светловолосы, двое из них пионеры и носят галстуки даже тогда, когда трудятся. Символический ряд учебника третьего класса вновь почти полностью забывает тему многонациональности. Лишь фигура таинственного башкира или казаха рядом с Пугачёвым напоминает о полиэтничности населения России и СССР.

Военное детство 1940-х годов объединяет на форзацах учебника третьего класса обе темы: милитаристическую и детскую. Детство, ведущее взрослых в праведный бой за светлое будущее, – таким, вероятно, мыслился главный итог идейной «работы» форзацев учебника начала 1980-х годов со своей аудиторией. В таком дружном порыве должны объединяться «народы СССР» и «дети всей Земли».

**1990-е годы**  
**«Где ребята – там и хата,**  
**там и родина моя»:**  
**дети – ряженые на подмостках старой России**

В начале 1990 – х годов авторский коллектив под руководством В. Г. Горецкого выпустил пять новых учебных книг по чтению со знакомым каждому из нас названием «Родная речь» (сост. М. В. Голованова и др.) [4]. Основным содержанием форзацев первой и второй книг стали визуализированные пословицы. Они проиллюстрированы так, что тексты вос-

---

<sup>4</sup> ВПК (сокр.) – военно-промышленный комплекс.



Рис. 9. 1-я книга. 1-й и 2-й форзацы

принимаются как исконно русские. «Родная речь» для тысяч детей беженцев, мигрантов, вынужденных переселенцев, «естественно», выступала в 1990-е как русская речь. Ассимилирующий всех и вся «советский интернационализм и патриотизм» конца 1980-х снял пионерскую форму и галстук и оказался в картузе, поддёвке и хромовых сапогах. Мотивы лубка добавили необходимый антураж. Благодаря такой идеологической установке иллюстрации к конкретным пословицам можно было, как осовременить (зонтиком и глобусом), так и архаизировать.

Труд и знание – центральные темы пословиц первой книги (рис. 9), в которой 1-й и 2-й форзацы имеют одинаковое оформление. Их тексты, с одной стороны, отсылают к риторике традиционного общества, с другой – отражают набор теперь уже переодетых советских культурных норм, в котором «героическому труду» и «научным достижениям» отводилось приоритетное положение.

Традиционализм и советскость, заданные в иллюстрации к первой пословице «Птица сильна крыльями, а человек дружбой» через образ всемогущего коллектива (шестеро детей радостно несут огромную репу), неожиданно уступают место «тихим семейным ценностям» и крепкой дружбе мальчика и девочки. Это находит отражение во второй и третьей пословице и иллюстрациях к ним: «Крепкую дружбу и водой не разольёшь», «Земля освещается солнцем, а человек знанием». Такой негласный поворот от привычного коллективизма к личным радостям в начале 1990-х прочитывался как демократическое достижение. Это достижение, однако, было ориентировано не вперёд, а назад – к истокам истинной русскости.

Так, к примеру, визуальный ряд к пословицам «Не одежда красит человека, а его добрые дела», «Где труд, там и радость» содержит образы трудолюбивых детей обоих полов. В одежде и девочек, и мальчиков преобладают значения стародавности, некой стилизованной «русскости», имплицитно увязываемой с понятием трудолюбия. Эти значения усилены тем, что дети ведут себя по-взрослому осознанно и держатся несколько скованно. Их позы и занятия поданы в основном как нечто сказочно далёкое, несовременное. Крестьянские одежды также «возвращают» зрителя/читателя в прошлое (пра)бабушек и (пра)дедушек. Физический труд героев с иллюстраций, распределяемый строго по традицион-



ным гендерным стереотипам, маркируется как часть такого вечно назидającego стародавнего прошлого.

Таким образом, трудовой позитив, сознательно или неосознанно, формируется с обоснованием его лишь в далёком прошлом. Возможно, собственный биографический опыт составителей учебника «вопиет» против признания обоснованности и культурной ценности труда, исходя из времён их детства, молодости и взрослости, времен концепта «труда» (читай: общественного) как важной части тоталитарной советской идеологии, и отсылает трудолюбие к стародавнему. Возможно, составители также рассчитывают на любовь ребёнка-читателя к театру, ярмаркам, карнавалам, где всегда есть шанс вместе со стилизованными русскими одеждами примерить и телесные практики вчерашнего дня.

Иллюстрация предлагает некоторый репертуар подобных практик: мальчик плетёт корзину, девочка вяжет ему безрукавку (всё-таки и одежда красит человека, но сделанная руками, дома) и кормит гуся. Радостные дети – «крестьяне» даже изображают крестьянскую семью. Мальчик и девочка стоят рядом плечом к плечу и, улыбаясь, прямо смотрят на зрителя, приглашая и его в свой серьёзно-игровой мир. Игра в обычаи традиционной культуры поддержана ещё и тем, что мальчик улыбается по-крестьянски сдержанно (одними губами) – ведь он хозяин маленького «крестьянского» мира. Образ девочки, напротив, несколько эмансипирован. Она демонстрирует зрителю широкую улыбку с открытыми зубами, как бы напоминая о закадровом присутствии и других, более знакомых школьнику конца XX века, реалий.

О таких реалиях напоминают также зонт и глобус, нарисованные к пословицам «Крепкую дружбу и водой не разольёшь», «Земля освещается солнцем, а человек знанием». Эти предметы осовременивают весь традиционалистски поданный антураж иллюстраций и вместе с тем – усиливают ощущение ярмарки и балагана. Смеховая народная культура и становится, по сути, предметом изображения на форзацах следующей, второй книги учебника «Родная речь» (рис. 10–13).

Действие на их иллюстрациях разворачивается в ином мире, а именно – под священным «лукоморским» дубом, со всей ему присущей иномирной атрибутикой (избушка на курьих ножках, кот учёный, дуб как мировое древо, сова и т. д.). Подобный отрыв от со-



Рис. 10. 2-я книга. 1 часть. 1-й форзац



Рис. 11. 2-я книга. 1 часть. 2-й форзац



Рис. 12. 2-я книга. 2 часть. 1-й форзац



Рис. 13. 2-я книга. 2 часть. 2-й форзац

циальной действительности 1990-х помогает одновременно стилизовать сказочные «реалии» и чётко обозначить константы поведения людей досоветской России. Число предлагаемых ученику пословиц теперь значительно увеличивается. Если на форзацах первой книги (где одна иллюстрация использовалась дважды) было напечатано всего 5 пословиц, то на форзацах второй – 16.

Этому способствует постоянная смена кадра: на каждом форзаце обеих частей второй книги присутствует своя иллюстрация. Оба форзаца каждой из частей имеют общий сюжет и общее композиционное решение. Тема балагана ярче задана в первой части второй книги (рис. 10–11). Присутствие скоморохов в иллюстрациях-клеймах переворачивает смысл всех представленных пословиц и акцентирует внимание читателя/зрителя на отрицательных действиях персонажей. Так герой к пословице «Красна птица перьем, а человек – ученьем» выглядит как ярмарочный дурак (он втыкает в голову птичье перо), а изображенный рядом с ним павлин гордо демонстрирует всю мощь своего оперенья.

На форзацах первой части второй книги трудно отличить детей от взрослых. Малый рост здесь подан не как признак детскости: по канонам средневекового мышления он свидетельствует о низком социальном статусе героя. Роль этакого побиваемого скомороха выполняет подросток, недоросль, недоучка: «Неразумного учить – в бездонную бочку воду лить».

Еще один персонаж-подросток является оценивающим зрителем. Он помогает репрезентировать положительные и отрицательные культурные нормы традиционного общества: «Поговорка – цветочек, пословица – ягодка», «Длинная нитка – ленивая швея», «Какова пряжа, такова и рубаха».

Можно предположить, что танцующий на канате герой пословицы «Всякий спляшет, да не как скоморох» также является подростком, причём подростком умелым и шустрым, своего рода мастером своего дела. Это единственный успешный, уверенный в своих силах персонаж из тех, кого условно можно назвать «подростками».

Иллюстрации к остальным пословицам «У страха глаза велики», «Шкуры не продаю, не убив медведя», «Старый ворон не каркает мимо» уже полностью сосредоточены на социальном взаимодействии взрослых, подтверждая тем самым идею быстрого взросления



ребёнка в традиционной культуре. Усиливающаяся, по сравнению с форзацами первой книги, пародийная интонация всех иллюстраций с людьми ставит под сомнение саму возможность серьёзного воспитательного процесса как школьников 1990-х, так и современных учеников (данный комплект учебников без особых изменений продолжают бытовать в образовательной практике 2000-х годов).

На форзацах второй части второй книги ситуация несколько меняется (рис. 12–13). Балаганный театр уступает место жанровым сценам назидательного содержания. В них мир традиционной культуры подан через разные типы взаимоотношений: ребёнок – взрослый (29%), взрослый – взрослый (14%), ребёнок – ребёнок (29%), ребёнок сам по себе (14%), взрослый сам по себе (14%). Причём если предоставленный самому себе ребёнок выступает в роли лежащего на печи лентяя (поговорка «*У лодыря что ни день, то лень*»), то одинокий взрослый, напротив, являет образец умного трудолюбия.

С иллюстрации к поговорке «*Чтение – лучшее учение*», на которой запечатлён прилежный молодой человек (вчерашний отрок) с книгой в руках, можно считать, – примечательные культурные значения. Молодой человек, сидя на пеньке, внимательно читает книгу, недалеко от него стоит ветряная мельница. Физический труд, труд на поддержание телесных потребностей человека оказывается отделён от труда духовного, и более того, он вступает с ним в молчаливый конфликт.

В истории русской повседневности начала XX века широко известны случаи, когда крестьяне не соглашались отпускать своих отпрысков в учение, так как грамотный человек выпадал из своего социального сословия и стремился к культурным горизонтам городской жизни. Вряд ли художник 1990-х учитывал этот исторический факт. Он просто изобразил читающего человека сосредоточенным на своём личном, а не общественно значимом (труд на мельнице) деле: культура грамотного человека, замыкаясь на самой себе, течёт как бы параллельно миру традиционному.

Прямым подтверждением этого эксплицитного культурного значения служит иллюстрация к ещё одной поговорке «*Люби дело – мастером будешь*». На ней изображены отец и сын. Отец сажает дерево, сын стоит рядом и читает книгу. Каждый из них занят своим делом и не помогает другому. Отец как истинный «питодец» крестьянского мира является мастером по его поддержанию и процветанию (дерево – символ этого процветания и установленного издревле миропорядка). А сын, вероятно, в некотором будущем станет творцом совсем иного, построенного на книжной мудрости мира.

Таким образом, конфликт поколений, взорвавший на рубеже XIX – XX веков старый социальный порядок, находит свое воплощение и при ретроспективном взгляде в глубину веков. В этом контексте все остальные народные сентенции с форзаца «*С книгой жить – век не тужить*», «*Пока живёшь, до тех пор учись*», «*Хорошо того учить, кто слушается*», «*Хорошая книга – лучший друг*» выглядят не столь привлекательно и однозначно. Приобщение к грамоте, к истокам народной культуры только для старого и малого (остальных героев иллюстраций) выступают в радужном свете. Его культуротворческая, педагогико-прогностическая установка оказывается весьма амбивалентной.

Иллюстративное оформление форзацев третьей книги (рис. 14–17) выполнено совсем в иной художественной концепции. На них совершенно отсутствуют дети, зато мак-

симально репрезентирована национальная история: древние ратные подвиги русичей (рис. 14), модернизация России в петербургскую эпоху (рис. 15).

Во второй части третьей книги даже сделан выход за пределы исконно «своего» мира: православное наследие России (рис. 16) вступает в диалог с католическо-протестантским миром Западной Европы (рис. 17). На первом форзаце второй части учебника мы видим изображение большого православного монастыря (по-видимому, Троице-Сергиевой Лавры) (рис. 16), на втором – средневековой Праги с католическим или протестантским соборами рядом с башней Карлова моста (вероятно, потому, что последний раздел книги посвящён западноевропейской детской литературе) (рис. 17).

Над стенами Лавры помещена единственная поговорка «Учение – лучшее богатство». Получается, что транслятором такого учения уже становится не просто традиционная, а собственно религиозная культура. При этом сами носители этой культуры никак не представлены. Ни прихожан, ни священников под стенами православного храма нет. «Лейблом» патриархальной русскости выступают каменные стены и среднерусский пейзаж. Предлагаемые третьей книгой образы русской религиозности и сопряжённой с ней государственности обретают черты застывшего, лишённого живой жизни монумента.



Рис.14. 3-я книга. 1 часть. 1-й форзац

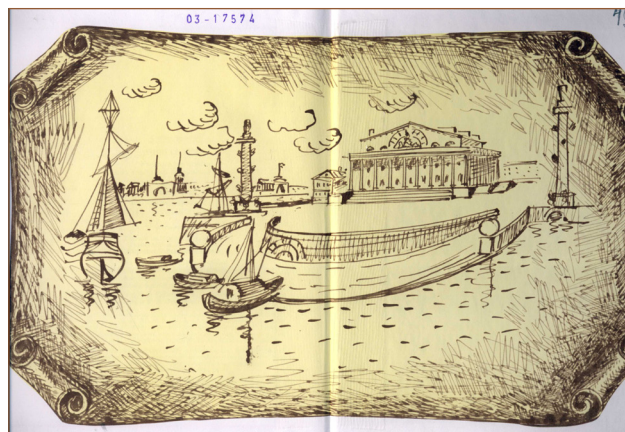


Рис. 15. 3-я книга. 1 часть. 2-й форзац



Рис. 16. 3-я книга. 2 часть. 1-й форзац



Рис. 17. 3-я книга. 2 часть. 2-й форзац



**2000-е годы**  
**«Я пойду по дороге – простору я рад»:**  
**дети-глобалисты и новая Россия**

В начале 2000-х годов произошло очередное обновление педагогического содержания учебных пособий. Под руководством В.Г. Горецкого были созданы семь новых книг по чтению всё с тем же названием «Родная речь» (сост. Л.Ф. Климанова и др.) [8]. Книга для 1-го класса не имеет рисунков на форзацах. Белый фон – это нулевой знак, который можно проинтерпретировать по-разному.

Во-первых, авторы пособия могут выстраивать систему значений «ребёнок = белый лист», ведь у начинающего ученика пока отсутствуют системные знания по изучаемому предмету, его школьный читательский багаж еще пуст.

Во-вторых, белый фон – это своего рода приглашение в мир «большой литературы»; мир, который владелец учебника может создать сам, оставив на белом форзаце свои первые рисунки и надписи (дети 7–8 лет мало отличают учебник от рабочей тетради: современные тетради выполнены на печатной основе, их размер и оформление, во многом, повторяют сам учебник).

Так возникает вторая система значений «ребёнок = художник, творец». И таких значений можно отыскать множество, широта интерпретаций знака «белый фон» зависит от каждого индивидуального контакта ребёнка с учебником и не может быть детально представлена в рамках данного исследования.<sup>5</sup>

А на форзацах учебника 2 класса читатель/зритель видит цветную, работающую на позитивную эмоцию картину (рис. 18–19). Самих детей на ней нет, но зато присутствуют знакомые каждому читателю герои, которые репрезентируют фантазийный мир детства.



Рис. 18. 2 класс. 1–2 части. 1-й форзац



Рис. 19. 2 класс. 1–2 части. 2-й форзац

<sup>5</sup> В исследовании Л. Сайпа и К. Макгуайр выделено 4 типа форзацов в иллюстрированных детских книгах: одноцветные без изображений, разноцветные без изображений, с одинаковыми изображениями на 1-м и 2-м (т.е. начальном и завершающем) форзацах, с разными изображениями. Они подчеркивают различный функционал у данных четырех типов [2].

Заяц, Сова, Шалтай-болтай и другие литературные персонажи, как бы показывают маленькому школьнику его самого «изнутри», более ориентируясь на общие читательские интересы, нежели на каких-то конкретных детей (мальчиков или девочек, учеников или играющих, отличников или двоечников).

На обеих иллюстрациях в качестве доминирующей представлена идея движения: феи и слоненка по воздуху, сказочных персонажей на корабле и поезде. Все они влетают, всплывают, въезжают из детского чтения в школьную жизнь. Ребёнку-читателю прививают уверенность в том, что его знакомцы (Кот в сапогах, Красная шапочка и т. д.) не оставят его и в классе, и в школьном мире в целом. «Пейзаж» на форзацах дан слишком обобщённо: по нему невозможно понять, по какой территории движутся нарисованные герои. Важно, что все герои ориентированы не на замкнутое существование (в границах СССР или «золотого фонда русской культуры»), а на идею продвижения, освоения, в том числе с помощью чтения, новых территорий, идею постижения новых культурных горизонтов.

Еще один примечательный герой помогает создателям книги для второго класса раздвинуть границы детского мира. Слонёнок на воздушном шаре становится сквозным персонажем и присутствует в учебнике три раза: на титульном листе, на втором форзаце, на тыльной стороне обложки. Он исполняет роль безмолвного свидетеля, знающего обо всех реальных и фантазийных мирах.

Воздушный шар может восприниматься как малая копия Земли. Это пространство, параллельное земному, и, в то же время, неразрывно с ним связанное. Слон, летящий на воздушном шаре: «взрослый» образ, синтезирующий архетипичные людские мечты (*идея полёта, отрыва от земного притяжения*) и «реальные» человеческие достижения, свободу полёта (*с «помощью» литературного слова одно из самых тяжёлых животных становится лёгким и грациозным*). Нежный возраст персонажа с шаром делает его равным читателям учебной книги, пребывающим в невинном состоянии *homo sapiens puerilis*. Ожидания детей и взрослых становятся равновеликими в этой детали, на первый взгляд, пустячной, но претендующей на то, чтобы обозначать возможность и посильность для слонёнка = ребёнка открыть/облететь/познать весь мир.

Форзацы двух книг для третьего класса уже выстроены иначе. Они играют роль визуального предисловия ко всем разделам учебных книг и к помещённым в них текстам и иллюстрациям. Названия разделов приведены вместе с символизирующими их картинками. Образы форзацев первой части третьего класса (*рис. 20*) одновременно отсылают к русскому прошлому и настоящему: певца из «Слова о полку Игореве» и Нестора-летописца приветствует сегодняшней школьник, одетый в российский триколор. Мальчик стоит на пригорке, позади него – сумрачный сказочный лес. Выходя из тёмного потустороннего мира, он, такой счастливый и современный, попадает не в настоящее, а в глубокое прошлое своей страны.

Триколор в одежде мальчика указывает на то, что эту страну можно именовать Россией. Образы древнерусского воина, гусяра и Нестора отсылают к архаическому названию «Русь». Эта всеподавляющая «русскость» закреплена и в портрете мальчика, русые волосы которого уложены на прямой пробор. Если в образах взрослых можно прочесть



Рис. 20. 3 класс. 1 часть. 1-2-й форзацы



Рис. 21. 3 класс. 2 часть. 1-2-й форзацы

подчёркнутую серьёзность и отстранённость, то в фигуре и мимике ребёнка, напротив, можно уловить долю мягкого юмора.

Его по-мультикшному разинутый рот, съехавшая на затылок кепка и высоко поднятый торжественный букет выглядят несколько нелепо. В этом эклектичном образе как бы сталкиваются *детскость* (песенная улыбка, ненужная кепка) и *взрослость* (большущий букет). Брызжущая радость российского мальчика вроде бы направлена на зрителей, но его взгляд невозможно поймать, так как он обращён вбок, мимо зрителей, в бесконечность.

Так замкнутое прошлое Руси (взрослые с форзаца полностью поглощены своими делами и смотрят «внутрь себя») минует стадию настоящего и через восторженный взгляд «милого ребёнка» переключивается в будущее. Современная социальная реальность России может быть доступна начинающему третьекласснику – читателю учебника – только через книги (они грудой лежат около гуся), прямого её изображения на форзаце конструкторы пособия пока не предлагают.

На форзаце второй части третьего класса (рис. 21) усилена атмосфера сказочной ненастоящности и запредельности. В число значимых персонажей попадают как стопроцентно «свои» (бурый медведь, серый заяц, рыжий щенок, мальчик на велосипеде, Карандаш), почти «свои» (Бармалей и Крокодил из сказок К. Чуковского), так и «чужие» (Посейдон, дельфин). Пространство «родной сказочно-детской словесности» освящено присутствием некоего мирового дерева, на котором выют гнёзда рыбы. Общий антураж сюжета явно отсылает к «Путанице» К. Чуковского. Строки «Рыбы по полю гуляют, / Жабы по небу летают» проиллюстрированы вполне узнаваемо.

И вот в это чудесное пространство въезжает мальчик на велосипеде, который с интересом наблюдает за происходящим, но не застревает в сказочном измерении, а проезжает мимо. Юный велосипедист 8–10 лет съезжает с зелёного пригорка и как бы едет на зрителей. Его спортивный вид (шорты, полосатый лёгкий свитер, кепка, кеды, носки), открытое пространство вокруг него подчеркивают отсутствие школьного элемента в этой системе значений.

На заднем плане помещены детские журналы («Весёлые картинки» и «Мурзилка»), за деревом свалена груда толстых книг. Вся эта книжная премудрость и литературные пер-



сонажи почти не волнуют маленького спортсмена. Его пристальная заинтересованность возникла по поводу ДРУГОГО занятия. Раскрепощённость тела говорит в пользу того, что занятие это предельно личное, совершенно не связанное с выполнением каких-либо обязанностей или обязательств. Телесные практики ребёнка: ловкая посадка на велосипеде с сильно приподнятым сиденьем и припущенным вниз рулём – выдают в нём «реального» мальчишку, который обладает модным для начала 2000-х годов спортивным велосипедом и соответствующим снаряжением. Обладание таким велосипедом указывает на «просвещённость» героя в вопросах социального престижа и модных пред-тинейджерских тенденций, дающих/легитимирующих ученику далее (т. е. в подростковом возрасте) возможность приобщаться к экстремальным формам досугового времяпрепровождения.

Предельно личный характер визуального послания намекает на возможность «полного отрыва» (вспомним актуальный слоган начала 2000-х: «Оторвись по полной») от будничных дел, источниками которых обычно выступают взрослые с их правилами и потребностями.

Здесь же, в пространстве литературных реалий, такие взрослые отсутствуют, а Посейдон и Бармалей, вряд ли «обладают» моральными установками современных мам и пап. Получается, что учебник по чтению включает смыслы, указывающие на пространство желанного ничегонеделанья. Он имеет в своем арсенале визуальные образы, являющие «истинные» мальчишечьи желания.

В свою очередь, транслируемые таким учебником смыслы, негромко (без победного пафоса) претендуют на некоторую коллекцию важных жизненных истин. Место категории неизбежного долга перед страной, родителями, детской политической организацией теперь занимает идея личного самоуважения (следуя еще одному популярному слогану 2000-х: «Я этого достоин»). Так, задействуя язык рекламы и структуру ее визуального ряда, учебник по чтению замыкает круг значений и использует образ спортивного мальчика в роли воспитателя и воспитуемого одновременно.

Авторитарные вертикали теряют силу своих значений. Мир, расширенный до любой точки планеты в своей доступности и свернутый к точке по имени «субъект» в своей реализации, держится на горизонталях (шоссейные и железные дороги, авиалинии, сеть Интернет). Мальчик на «велосипеде знаний» сможет покорить любые географические, когнитивные, этические и иные пространства, если использует свою заинтересованность на постижение и освоение их «горизонталей» также легко, как он оседлал велосипед и сросся с ним.

Мир фантазий и мир детской словесности проникают друг в друга и накрепко срастаются. Ловкий спортсмен смотрит на них как бы свысока, по-взрослому. Идея сопряжения *детскости* и *взрослости* уже не воспринимается эклектично-юмористической, как это было на форзаце первой книги третьего класса (рис. 20). В образе маленького спортсмена (рис. 21) она выглядит более органичной за счёт того, что зрителям явлено конкретное, личностно значимое действие. Прогулка на велосипеде оказывается одновременно и «ездой в незнаемое», неведомое, «чужое» (Посейдон, дельфин, зарубежная литература), и ездой в знакомое, привычное, «своё» (были-небылицы, «Весёлые картинки», герои К. Чуковского, поэтическая тетрадь).

Это «своё» и «чужое» органично переплетается на форзацах учебника четвёртого класса. На них количество детей значительно возрастает. Вместо одного-единственного ге-



Рис. 22. 4 класс. 1 часть. 1-2-й форзацы



Рис. 23. 4 класс. 2 часть. 1-2-й форзацы

роя присутствуют сразу трое (рис. 22) или четверо (рис. 23) персонажей. Зрителям демонстрируют теперь не только российских мальчиков/девочек, но и их заграничного друга – Тома Сойера.

На форзаце первой книги четвёртого класса (рис. 22) есть примечательная деталь: нарисованные здесь дети являются также героями со страницы 127, где помещён шмуцтитул к разделу «Родина» (см. вторую книгу четвёртого класса). Только вместо слова «Родина» на иллюстрации значится название ещё одного тематического раздела «Летописи. Былины. Жития».

Получается, что точкой отсчёта для конструирования образа Родины служат тексты древнерусской словесности и, соответственно – светская и религиозная история Киевской Руси. Героями родных просторов на форзаце, однако, становятся не воины или гусяры, а **ОЧЕНЬ ОБЫКНОВЕННЫЕ ДЕТИ**. Они с радостью участвуют в зимних забавах. Мальчик и девочка стоят на вершине снежной горы, высоко подняв руки, и ещё одна девочка мчит-ся вниз на снежокате.

Все дети улыбаются и, возможно, смеются, так как их рты приоткрыты. За спиной детей изображены заснеженные деревья, за которыми виднеются городские высокоэтажные дома. Зимний пейзаж и блочная архитектура усиливают ощущение настоящности, сегодняшности, сейчасности.

Тут же рядом с детьми протекает другое время: осеннее (жёлтые берёзы, красная рябина), летнее (цветущая роза), – и живут сказочные герои (Конёк-горбунок, жаба). Мальчик и девочки как бы объединяют в себе все времена/пространства, становясь тем самым центром маленькой вселенной, сказочной (Конёк-горбунок), ностальгирующей (беседка у пруда), беззаботной (птица в небе). Эта освещённая радостными улыбками детей вселенная посвящена разным граням литературного творчества. На облаках указаны названия всех тематических разделов первой книги: «Чудесный мир классики», «Поэтическая тетрадь», «Литературные сказки». И уже знакомые нам – «Летописи. Былины. Жития».

Слово «Родина» на форзаце второй книги (рис. 23) подано в романтизированном ключе. Оно проассоциировано с изображением «домика детства», сельского жилища

на фоне наступающего города, с которым увязывается детство мальчика с девочкой, идущих вместе по грибы или ягоды. Над детьми красуется надпись «Страна детства». Герои везут в грузовой машине 1950-х годов плюшевого медведя. Вместе с одноэтажным сельским домиком этот детский персонаж-пассажир грузовика воплощает идею «щемящего прошлого». Прошлое, однако, не портит настроения детям. Они улыбочивы и подвижны.

Интересно, что именно на форзаце второй книги четвёртого класса (то есть тогда, когда обучение в начальной школе выходит на финишную прямую) зрители встречают ДРУГИХ, не похожих на самих себя, детей: Алису Селезнёву и Тома Сойлера. Радостные, активные российские и американские дети, чья жизнь бодро регламентируется будильником, отдают своё свободное время разным делам. Они заботятся о пропитании (дети с корзинками), собираются что-то покрасить (Том с ведром краски) или отправиться в межпланетное путешествие (Алиса в костюме космонавтки). Причём, американец Том вполне встроился в российскую жизнь, где еще есть заборы вокруг деревенских домов, хранящих запахи детства. Хорошо, что форзац учебника четвёртого класса открывает возможность диалога с детьми из других времён и культур, вот только времена и культуры оказываются не «своими ближними», а весьма «дальними», «возлюбить» которых гораздо легче, нежели представителей «ближнего зарубежья».

**Сформулируем выводы.** На форзацах книг по чтению 1980-х годов воплощалась идея романтического олицетворения социализма в идеальных детях, имевших русские (славянские) черты. Она была реализована через репрезентацию социально значимых эмоций быстро подрастающих младших школьников. Учебная книга как бы помогала ученикам, ориентируясь на идеологически правильные примеры, телесно усвоить и реально построить личные и общественные отношения.

Эти примеры играли роль информационных матриц. Они помогали детям и взрослым устанавливать верные социальные границы, соотносить поведенческие и биографические стратегии с радужным настоящим и прошлым своей страны (1 класс), с её (интер) национальной политикой (2 класс), с её военной мощью и высоким гражданским долгом (3 класс). Многоступенчатость процесса социализации была одновременно задана в микро- (дети) и макромасштабе (Родина). Каждый свой шаг ученик должен был выверять «большими политическими мотивами» страны Советов. При этом *советскость* служила пропуском в мир правильных, социально одобренных отношений, как внутри страны, так и в рамках всего мирового сообщества.

Идея приобщения учеников к истокам традиционной *русскости* была ведущей на форзацах книг по чтению 1990-х годов. Её реализация была спонтанной, не всегда идеологически продуманной. Так отсутствие топографии конкретной страны и резкое смещение акцента культурных значений с общественнозначимых смыслов на личностнозначимые на иллюстрациях первой книги привело к тому, что в семантике визуальных посланий усилился игровой элемент.

Однако, педагогический замысел воплотить «игру в прошлое» в реальную жизнь оказался очередной социальной утопией. Эту утопичность ярче всего передавали иллюстрации с форзацев второй книги, где иномирность сказочного пространства вступала в конфликт с духовно-нравственными запросами визуальных героев. А на форзацах тре-

твией книги идея традиционной русскости превратилась из забавного карнавально-балаганного действия (первая и вторая книги по чтению) в застылый памятник прошлого некогда великой державы. Так, вероятно, воплотилась ностальгия конструкторов учебного пособия по идеологически понятным режимам и авторитетам.

Используя язык современных рекламных стратегий, учебник по чтению **2000-х годов** отказался от явной сказочной символики. На его форзацах выстраивается ощущение реальности изображённого, демонстрируется яркость текущего мгновения. Детские фантазии предстают в виде «реально» существующих героев, по пропорциям фигур, разработанности имиджа, эмоциональным реакциям ничуть не уступающих детским образам и не сильно превосходящих их.

Отелеснивание фантазии отсылает читателя/зрителя к эстетике компьютерных игр, «родная русская речь» при этом позиционируется как часть привычного ребёнку и постоянно расширяющегося перед ним мира. В диалог со зрителями на форзацах вступают дети 8–12 лет. Эти дети не отличники, не октябрята, не «сыновья полка» и т. п. авторитетные фигуры. Их одежда нисколько не напоминает униформу или старинный русский наряд. В образе таких обыкновенных, довольных собою и жизнью детей преобладают значения самостоятельности, счастья, личной и социальной востребованности, радости в прикладывании усилий, в деятельности вообще.

Образы родины вырастают строго параллельно образам детей: от чистого белого листа – через сказочный хронотоп – к конкретным портретам и «родным» пейзажам. Причем границы этого мира одновременно оказываются и уплотнены, и раздвинуты, транслируя тем самым идею *глокальности*, то есть идею, синтезирующую уникальность локального и притягательность глобального измерений.

Если попробовать свернуть идеологию визуальных посланий до афористических формул, то можно сформулировать метапослания с форзацев разных десятилетий следующим образом:

- советскость 1980-х – «На просторах **молодой, бескрайней** родины дети быстро взрослеют и становятся **гражданами**. *Они готовы к защите ее священных рубежей*»;
- русскость 1990-х – «В **сказочно-могучей, патриархальной** стране живут **трудолюбивые** и **грамотные** дети. *Они свято чтут ее традиции*»;
- глобальность 2000-х – «По дорогам **гармоничной, радостной** страны путешествуют **заботливые, игривые** дети. *Они знают свою культуру и открыты к диалогу с другими культурами*».

Рассмотрев друг за другом 23 иллюстрации 1982–2006 годов, мы реконструировали содержание каждого визуального послания и убедились в том, что форзацы книг по чтению служат своего рода навигатором в мире фикциональной литературы и в мире реальной культуры. На них запечатлены такие социально значимые объекты, которые формируют у маленького зрителя как образ его самого, так и образ места жительства неких идеальных людей (детей и взрослых). Данная работа затронула небольшой сегмент семантико-педагогических исследований, посвящённых дешифровке визуальных посланий из учебных книг для начальной школы. Она показала, что иллюстрации с форзацев могут быть предметом скрупулезного гуманитарного анализа.



**Список литературы:**

1. *Genette, G. Paratexts: Thresholds of Interpretation / G. Genette ; trans. J. E. Lewin. – Cambridge, 1997. (фр. изд. 1987).*
2. *Sipe L., McGuire C. E. Picturebook Endpapers: Resources for Literary and Aesthetic Interpretation // Children's Literature in Education. Vol. 37. – Issue 4. – 2006. – P. 291–304.*
3. *Безрогов, В. Г. Дети и Родина в современном российском учебнике для начальной школы / В. Г. Безрогов // Берестень : философско-культурологический альманах. – НовГУ, 2009.*
4. *Голованова, М. В. Родная речь : учеб. по чтению для учащихся начальной школы : в 3 кн / М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова. – М., 1992–1994.*
5. *Горецкий, В. Г. Книга для чтения. 1–3 кл. / В. Г. Горецкий, Л. С. Геллерштейн. – М., 1976–1978.*
6. *Гусейнов, Г. Ч. Карта нашей Родины: идеологема между словом и телом / Г. Ч. Гусейнов. – М., 2005.*
7. *Добренко, Е. А. Формовка советского читателя: Социальные и эстетические предпосылки рецепции советской литературы / Е. А. Добренко. – СПб., 1997.*
8. *Климанова, Л. Ф. Родная речь : учеб. для 1–4 кл. нач. школы / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова. – М., 2003–2006.*
9. *Книга для чтения. 1–3 кл. / В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова, Л. К. Пискунова, Л. С. Геллерштейн. – М., 1982–1984.*
10. *Колотов, А. А. Паратекстуальный подход в современном литературоведении / А. А. Колотов // I Международная заочная научно-практическая конференция «Филология и лингвистика: современные тренды и перспективы исследования» (30 сентября 2011 г.) : сб. м-лов конференции. – Краснодар, 2011. – С. 37–41.*
11. *Сандомирская, И. И. Книга о Родине. Опыт анализа дискурсивных практик / И. И. Сандомирская. – Вена, 2001.*

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 5



# РОДИНОВЕДЕНИЕ В УЧЕБНИКАХ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

## HOMELAND STUDY IN ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS

---

### Есмурзаева Ж.Б.

Заведующая кафедрой иностранных языков и прикладной лингвистики ФГБОУ ВПО ОмГАУ им. П. А. Столыпина, кандидат филологических наук

**E-mail:** [yesmurzaeva@mail.ru](mailto:yesmurzaeva@mail.ru)

**Аннотация.** В статье речь идет об исследовании содержания понятия «Родина» в дидактических текстах федеральных учебников для начальной школы на рубеже XX–XXI вв. Интерес также представляют современные региональные учебники, в которых образы «малой» родины формируются на материале родного края обучающихся. Подобный подход продолжает отечественные традиции построения учебников для начальной школы, например, учебного пособия А. Н. Седельникова «Учебникъ Родиновѣдѣнія», изданного в 1916 году.

**Ключевые слова:** начальная школа, дидактические тексты, Родина, «малая» родина, региональный учебник.

### Yesmurzaeva J.B.

Head of the Department of Foreign Languages and Applied Linguistics of FSBEI HPE Omsk State Agrarian University of P.A. Stolypin, Candidate of Sciences (Philology).

**E-mail:** [yesmurzaeva@mail.ru](mailto:yesmurzaeva@mail.ru)

**Annotation.** The article talks about the research into the concept of “Motherland” in didactic texts of federal elementary school textbooks at the turn of 20–21 c. Modern regional textbooks are of interest too, as they form images of “minor” homeland based on the material from the students’ native land. Such approach follows the tradition of Russian textbook organization, a good example of which is “Uchebnik Rodinovedeniya” after A. N. Sedelnikov, published in 1916.

**Keywords:** elementary school, didactic texts, Motherland, “minor” homeland, regional textbook.

За последние полтора десятилетия в сознании россиян существенно изменились представления о Родине. Думается, это связано с реализацией государственной политики в области построения в нашей стране гражданского общества.

Отметим, что ключевая, решающая роль в формировании российской идентичности как неотъемлемого условия укрепления российской государственности отводится новому стандарту общего образования, который презентуется как идеологический заказ общества. В основу разработки стандарта положено достижение важнейших идеалов и ценностей патриотической направленности, а именно: любви к России, своему народу, своей малой родине; служения Отечеству и долга перед ним, старшими поколениями, семьей. Так как тексты школьных учебников и хрестоматий являются ресурсом идеологического содержания образования и отражают ценностные ориентиры российского общества, считаем актуальным изучение учебной книги и как средства передачи знаний, и как способа организации деятельности.

В проведенном нами исследовании [5] проанализировано 28 учебников и хрестоматий для средней общеобразовательной школы по литературе и русскому языку (из них 2 рабочие тетради, 8 учебников, 13 учебников и хрестоматий, 4 учебных пособия, 1 методическое пособие). Мы привлекли также в качестве материала учебные пособия для начальной школы: «Окружающий мир» (заменивший «Природоведение» в начальной школе и отличающийся от него существенным расширением социальной компоненты содержания – основ обществоведения, истории, психологии и т.д.), «Мир вокруг нас» и «Введение в народоведение». Все учебники изданы в период с 1998 по 2007 гг. и рекомендованы Министерством образования РФ для детей с нормальным уровнем умственного и физического развития в массовых школах.

Целью исследования являлось выявление специфики и структуры содержания понятия *родина*, которое имеет аксиологическую значимость для русской лингвокультуры. Выявленные составляющие понятия находят отражение в языковом материале дидактических текстов. Особенно примечательны учебники для начальной школы [1, 2, 3, 6, 10, 13, 14], потому что «они, как и система образования в целом, способны камуфлировать определенные послания, участвующие в формировании личности» [8, с. 81].

Значительное место в содержании современных учебников для начальной школы занимают тексты про «большую Родину» – Отечество, Россию, державу: *«Наше отечество, наша родина – матушка Россия. Отечеством мы зовем Россию потому, что в ней жили испокон веку отцы и деды наши. Родиной мы зовём её потому, что в ней мы родились, в ней говорят родным нам языком и всё в ней для нас родное; а мать – потому, что она вскормила нас своим хлебом, вспоила своими водами, выучила своему языку, как мать, она защищает и бережёт нас от всяких врагов, а когда мы уснем навеки, она прикроет и кости наши»* [10, с. 7].

Согласно учебникам, «большая Родина» российских школьников – это обширная многонациональная территория:

*А Родина наша велика. В Москве ещё вечер, а на Дальнем Востоке, на берегу Тихого океана уже начинается новый день, восходит солнце... На географической карте наша страна похожа на могучую птицу в полёте, которая широко раскрыла крылья... Горы и равнины, леса и степи, реки и моря, города и деревни – это всё наша страна, наша Родина* [11, с. 90].

Границы нашего Отечества менялись не раз. Выросла наша держава от колыбели в Русской равнине далеко на восток, до Тихого океана. С древности и до сих пор земли нашего Отечества – дом для самых разных народов. Сейчас их больше ста семидесяти. В основном это народы финно-угорские, славянские, тюркские, кавказские. Их судьба – это судьба нашего Отечества [13, с. 18].

У Родины есть историческое прошлое и праздники, связанные с ним:

9 Мая наш народ празднует День Победы. В каждой семье были защитники нашей Родины. О войне, её героях и великой Победе написано много рассказов, стихов и песен [6, с. 82].

Святая Русь – это память о прошлом нашего Отечества и тот образ Добра, Красоты и Правды, который нужен людям для жизни в настоящем и будущем [13, с. 40].

Учащимся следует обратить внимание, запомнить синонимичные слова, передающие идею родной страны, а также записать их в свой словарик:

Родина, Отечество, родная сторона, родная страна, Отчизна – все эти слова похожи по своему значению. Они обозначают то место, где человек родился, где он живёт, работает и учится, где живут его родные, близкие, друзья. Мы живём в России (в Российской Федерации). Это наша Родина. Мы – россияне [1, с. 51].

Что касается территории за пределами Родины, то пребывание на чужбине, с точки зрения конструкторов учебника, становится в тягость, возникает чувство тоски по родным местам. Так, в книге для 2 класса [1, с. 50] школьникам предлагается текст, в котором дается разъяснение, что такое родина:

*Родина – что это значит?*

*О чём рассказал папа*

*Дети ещё спали, когда вернулся из командировки папа. Он работал много месяцев в далёкой стране Америке. Папа обнял сына и дочь и сказал с волнением в голосе:*

*– Ой, как же я соскучился!*

*– И по маме? – спросил Егор.*

*– И по маме!*

*– И по бабушке? – спросила Даша.*

*– И по бабушке! Я скучал по нашему дому, нашей улице, даже по нашей полянке в лесу, где мы с вами летом гуляли.*

*– Тебе не понравилась Америка? – удивились дети.*

*– Нет, Америка – красивая страна. И работа у меня была очень интересная. Но где бы человек ни находился, и как бы ни было ему хорошо в другой стране, он скучает по родным местам, и он хочет скорее вернуться домой. Другая страна остаётся для него чужой, чужбиной, как говорили в старину.*

*– Почему? – снова спросил Егор.*

*– Потому что человек очень любит свою родину, дом, где родился, город, где прошло его детство, где до сих пор живут его близкие и друзья. Вот когда вы летом отдыхаете на даче, скучаете по городскому дому, по друзьям и школе?*

*– Да, и хотим быстрее вернуться домой!*

*– А зимой? Все мы скучаем по нашему деревенскому житью-бытью, по друзьям, которые там остались.*

В предложенном автором учебника материале четко репрезентирован образ родины, который немислим без семьи (мама, папа, сын, дочь), дома, школы как ведущего вида деятельности для учащихся, друзей, близких. Противопоставление своей страны чужой, далекой Америке позволяет объяснить чувство тоски по родине.

Особое место в дидактических текстах уделяется описанию природы как неотъемлемой части родного края – «малой родины». При этом характерными чертами родной природы становятся даже абстрактные леса, поля, равнины, то есть ландшафтные особенности России: *Горы и равнины, леса и степи, реки и моря, города и деревни – это всё наша страна, наша Родина [11, с. 90].*

В качестве иллюстративного материала школьникам также предлагаются русские народные пословицы и поговорки (*Всякому мила своя сторона. Где кто родится, там и пригодится. За морем веселье, да чужое, а у нас и горе, да свое. Родина краше солнца, дороже золота*) и образчики «советского» паремиологического фонда (*Жить – Родине служить. Родина – мать, умей за неё постоять. Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалей*). Последние выступают как «инструкция к применению» и призывают к выполнению долга и гражданина своей страны.

Таким образом, авторы современных учебников для начальной школы активно формируют у ребенка представление о родной стране – Российской Федерации, как о многонациональной обширной территории, богатой природными ресурсами, имеющей славное прошлое и светлое будущее, окруженной чужбиной и чужаками. Такова картина, рисуемая федеральными учебниками, рекомендованными для обучения в Российской Федерации.

Тема локуса, родного края/ города, семьи, являясь неотъемлемой частью представления о родине, в содержании федеральных дидактических материалов представлена незначительно. Знакомство с «малой» родиной у школьников происходит, в том числе, и через региональные учебники и учебные пособия [4, 7, 12, 9, 15 и т. д.]. Образы «малой» родины формируются на материале родного края обучающихся – его истории и географии, литературных произведений известных земляков, сопоставлении культурных и национальных особенностей проживающих на описываемой территории этносов. Думается, подобный подход к изложению материала продолжает отечественные традиции построения учебников для начальной школы.

В связи с вышесказанным особый интерес представляет опыт А. Н. Седельникова, подготовившего «Учебникъ Родиновѣдѣнія», изданный в 1916 году и программировавший учеников на изучение собственного региона<sup>1</sup>.

Автор учебника Александр Никитич Седельников (1876–1919) родился на Южном Алтае. Затем семья переехала на Урал, сначала – в Пензенскую губернию, потом в Омск, где он окончил начальную школу, уездное училище и поступил в учительскую семинарию<sup>2</sup>. А. Н. Седельников являлся одним из активнейших членов Западно-Сибирского отдела Русского географического общества. За время работы подготовил к печати, опубликовал

<sup>1</sup> Данный учебник находится в фонде редких книг научной сельскохозяйственной библиотеки Омского государственного аграрного университета им. П. А. Столыпина.

<sup>2</sup> <http://imena.pushkinlibrary.kz/exsedelnikov.htm>.

и ввел в научный оборот десятки научных трудов по истории, географии, ботанике, зоологии, геологии, археологии, этнографии Сибири и Казахстана; привел в порядок собрания Омского музея; много выступал с лекциями в Омске, Семипалатинске, Усть-Каменогорске, рассказывая о растительном и животном мире юго-западного Алтая.

Большое место в жизни А. Н. Седельникова занимала школа. Сначала он преподавал физику и естествознание в уездном городском училище, а затем – в учительской семинарии в Омске. В 1916 издал первый в России учебник родиноведения (по Акмолинской области) для школ Западно-Сибирского учебного округа. Затем подготовил учебник о Семипалатинской области, включающей Семипалатинский, Зайсанский, Кокпектинский, Усть-Каменогорский и Павлодарский уезды. Готовились к изданию учебники родиноведения по Томской и Тобольской губерниям, но в 1919 году А. Н. Седельников умер от тифа<sup>3</sup>.

«Учебникъ Родиновѣдѣнія» являлся «первым опытом использования в программе географии родиноведения для школ Западно-Сибирского учебного округа» [16] и был предназначен «для всех средних и специальных школ, а в качестве пособия и для начальных школ» [16]. В Предисловии автор указал, что «изучение России должно начинаться в младших классах и с родины учащихся. Изучая свою родину, учащиеся получают и первые географические понятия» [16]. После каждой главы даются вопросы для определения, насколько сознательно усвоено учащимися содержание главы и ряд задач и тем для самостоятельной работы. К учебнику А. Н. Седельников приложил «1) Статистические таблицы за 1913 г., так как они могут быть полезны при самостоятельных работах учащихся; 2) Программу общего землеведения и родиноведения (для младших классов всех учебных заведений); 3) Небольшой сборник стихотворений, рисующих природу и жизнь нашей области; 4) Список примерных экскурсий в окрестностях школы, которые считаются обязательными для всякой школы; 5) Краткую программу школьного музея родиноведения» [16].

Значимость темы «малой родины» с неотъемлемым описанием родной природы для воспитания человека отлично понимали в дореволюционной школе [8, с. 97]: *Обширен и богат наш край. Но мы мало знаем его и мало знакомы с его природой, естественными богатствами и условиями жизни в нем. Чтобы быть полезным членом своей родины и государства, необходимо с ранних лет изучать свою родину; изучая ее, мы научимся более любить и ценить свое отечество* [16].

В противовес равнинному и лесному ландшафту России противопоставлялся степной край со своей флорой и фауной: *Без кочевого киргизского населения многие места нашей области были бы безлюдны. Только при кочевом образе жизни можно сделать обитаемыми наши обширные пространства, где нет дорог, зелени, отсутствует лес и вода* [16]. В качестве дополнительного материала, характеризующего природные особенности края, в приложение были включены произведения русских поэтов: И. Суриков «Дорога в степи», И. Омурлевский «В степи весной» и т. д.

<sup>3</sup> Данный учебник находится в фонде редких книг научной сельскохозяйственной библиотеки Омского государственного аграрного университета им. П.А. Столыпина.



Основное население – переселенцы и кочевое население (киргизы), которые *перенесли свои порядки и обычаи и устраиваются, как на родине* [16]. Автором также указывается род занятий населения: *Обширные, привольные степи нашей области способствовали развитию скотоводства не только у кочевников, но и у оседлого населения* [16]. Завоевание сибирских территорий, где *простор и воля, как в раю, что всякий зверь и птица там живут привольно по лесам* (Розенгейм) [16], находит отражение в содержании учебника. Несмотря на то, что край освоен недавно, А. Н. Седельников указывает выдающихся земляков: *Омск – родина общественного деятеля и ученого Ядринцева, художника Врубеля, писателя Наумова* [16].

В программу родиноведения были включены экскурсии, которым уделялось большое внимание. По мнению А. Н. Седельникова, «прекрасный ландшафт имеет огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога. День, проведенный ребенком посреди рощ и полей, когда его головой овладевает какой-то упоительный туман, в теплой влаге которого разрывается его молодое сердце для того, чтобы беззаботно и бессознательно впитывать в себя мысли и зародыши мыслей, потоком льющиеся из природы – такой день стоит многих недель, проведенных на учебной скамье» [16].

Музей родиноведения состоял из 4 разделов. В отделе географии в соответствии с программой находились карты области, губерний, климатические и рельефные карты. Раздел «Природа» включал в себя коллекции природных минералов, почв, растений, насекомых и т. д. В «Истории края» учащимся предлагали выставки старинных предметов и фотографий. В разделе «Современная жизнь» возможно было изучить диаграммы и графики, литературу о крае.

Таким образом, «Учебникъ Родиновѣднiя» А. Н. Седельникова носил прагматический характер. В нем отсутствовал идеологический компонент, внесенный в содержание учебных пособий в последующие годы и длительное время сохранявшийся в качестве доминантной составляющей образовательной книги. Подход к расширению программы в сторону изучения отечества, предложенный А. Н. Седельниковым, ознаменовал бы новую эру – эру серьезного изучения на школьной скамье своей родины [16].

### **Список литературы:**

1. *Виноградова, Н. Ф.* Окружающий мир : учеб. для учащихся 2 кл. общеобразоват. учреждений / Н. Ф. Виноградова. – 2-е изд., с уточн. – М.: Вентана-Граф, 2004. – 160 с.: ил.
2. *Ворожейкина, Н. И.* Рабочая тетрадь к беседам о России и современном мире для 4-го класса начальной школы / Н. И. Ворожейкина. – М.: Ассоциация 21 век, 2004. – 32 с.
3. *Горецкий, В. Г.* Русский язык : учеб.-тетр. для 1 кл. нач. шк. / В. Г. Горецкий, Н. А. Федосова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2002. – 127 с.: ил.
4. *Демидова, Е. Н.* Азбука вежливости : учеб. пособие для 1 кл. по изучению государственных языков Республики Татарстан / Е. Н. Демидова. – Казань : Йошкар-Ола : Титул, 2004. – 16 с.

5. *Есмурзаева, Ж. Б.* Концепт РОДИНА в педагогическом дискурсе на рубеже XX–XXI вв. / Жанбота Бауржановна Есмурзаева : дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2010. – 209 с.
6. *Ефросинина, Л. А.* Литературное чтение. 2 кл.: учеб. для учащихся 2 кл. общеобразоват. Учреждений : в 2 ч. Ч. 2 / Л. А. Ефросинина. – 4-е изд., перераб. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 160 с.: ил.
7. Живые родники. История, литература и культура Башкортостана : учеб. пособие для 1–2 классов небашкирских школ Башкортостана. – 4-е изд. – Уфа: Китап, 2005. – 192 с.
8. *Илюха, О. П.* Ребенок, семья, родина в финноязычных учебниках для начальной школы Карелии : 1920–1940-е годы / О. П. Илюха, Ю. Г. Шикалов // «Букварь – это молот» : учеб. для начальной школы на заре советской власти, 1917–1932 гг. : сб. науч. трудов и материалов. – М.: НПБ им. К. Д. Ушинского, 2011.
9. *Кодола, О.* История Архангельской области. Книга для детей и их родителей / Олег Кодола, Александр Дедов. – Архангельск: Правда Севера, 2006. – 32 с.
10. *Кубасова, О. В.* Любимые страницы : учеб. для 2 кл. по литературному чтению : в 2 ч. Ч. I / О. В. Кубасова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2002. – 160 с.: ил.
11. Мир вокруг нас : учеб. для 2 кл. : в 2 ч. Ч. 2 / А. А. Плешаков. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2002.
12. Мое Заполярье : учеб. пособие для обучающихся 2–4 кл. общеобразоват. учреждений Мурманской обл / О. Н. Засухина, Т. А. Киселева, Е. Л. Крикун, П. Ю. Утков. – Мурманск: МОИПКРО, 2004. – 80 с.
13. *Новицкая, М. Ю.* Введение в народоведение. Родная земля : учеб. для 4 кл. четырёхлет. нач. шк. : в 2 ч. Ч. 1 / М. Ю. Новицкая. – М.: Дрофа, 2003. – 88 с.: ил.
14. *Плешаков, А. А.* Мир вокруг нас : учеб. для 2 кл. : в 2 ч. Ч. 2 / А. А. Плешаков. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2002. – 143 с.: ил.
15. *Ситимова, С. С.* Родные просторы. Книга для чтения в 1 классе / С. С. Ситимова, А. Б. Чуяко. – Майкоп: Адыгейское респ. кн. изд-во, 2003. – 96 с.
16. *Седельников, А. Н.* Учебникъ Родиновѣднїя / А. Н. Седельников. – Омск, 1916.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 5

# ГЕНДЕРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ БУКВАРЕЙ

GENDER ASSESSMENT OF THE CONTENTS OF THE NATIONAL PRIMERS

---

**Рыков С.Л.**

Доктор педагогических наук, доцент

**E-mail:** [genderist@yandex.ru](mailto:genderist@yandex.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена методике гендерной экспертизы букварей с позиций эгалитарного подхода к месту и роли мужчин и женщин в обществе, роли букварей в формировании самосознания и половой идентичности обучаемых начальной школы. На основе сравнительного анализа текстов и иллюстраций отечественных и зарубежных букварей определяется вектор их социальной направленности, влияющий на формирование содержания гендерных ролей.

**Ключевые слова:** гендерная экспертиза учебников, сексизм, скрытый план, гендерные стереотипы, контент-анализ, эгалитарный подход.

**Rykov S.L.**

Doctor of Sciences (Education), Associate Professor.

**E-mail:** [genderist@yandex.ru](mailto:genderist@yandex.ru)

**Annotation.** The article deals with methods of gender analysis of primers on the grounds of egalitarian approach to the place and role of men and women in society, as well as the role of primers in the process of shaping self-consciousness and gender identity of elementary school students. On the basis of complementary analysis of texts and illustrations in national and foreign primers, a certain vector of their social direction is defined, which is valuable in the process of shaping basic gender roles.

**Keywords:** gender analysis, sexism, latent plan, gender stereotypes, content analysis, egalitarian approach.

---

*С чего начинается Родина?  
С картинки в твоём букваре...*

Эти слова известной песни, написанной композитором В. Баснером на стихи М. Матусовского, наделены глубоким социальным смыслом и не зря подчеркивают значимость учебников начальной школы для формирования социального самосознания гражданина страны. Формирование ценностного отношения к социальным ролям в системе обществен-

ных отношений начинается у людей еще в раннем детстве. И непосредственное отношение к этому формированию имеет самый распространенный источник социальной информации в системе восприятия детьми социальных ролей – букварь. Фактически именно содержание букваря закладывает и закрепляет в психике детей основы понимания социальных ролей в обществе, модели социального взаимодействия и гендерную идентичность.

Понятие «гендерное измерение» предполагает осуществление гендерной экспертизы содержания образовательных программ, тематических планов и самих учебников на предмет представленности в них образов мужчин и женщин в соответствии с профилем учебной дисциплины. Сущность экспертизы состоит не в простом описании разницы в репрезентируемых статусах, ролях и иных аспектах жизни мужчин и женщин, а в *анализе власти и доминирования*, утверждаемых в обществе посредством моделей гендерных ролей и отношений, тиражируемых в образовательных программах [4]. Цель гендерной экспертизы содержания букварей заключается в выявлении наличия или отсутствия в них **сексизма** (от англ. *sexism*) – идеологии и практики дискриминации людей в иллюстрациях и тексте по признаку пола [2].

Предметом гендерной экспертизы также является направленность в организации учебного процесса, выраженная в понятии «**скрытый учебный план**». Он содержит три измерения: 1) гендерные отношения и гендерная стратификация (соотношение мужчин и женщин) в образовательном учреждении, 2) имплицитное содержание учебных предметов, 3) конструируемый учебником стиль преподавания и общения педагогов с учениками [14].

Стиль или методы преподавания завуалированно могут оказывать влияние на закрепление тех или иных стереотипов. Анализ этого компонента скрытой программы представляется нам наиболее сложным, поскольку провести корреляцию между тем или иным стилем коммуникации в аудитории и его влиянием на гендерную стереотипизацию достаточно сложно. Так, стиль преподавания, характерный для традиционной педагогики, связывают с мужскими моделями, поскольку он предполагает жесткую сдачу экзаменов, рейтинговый контроль и т. п. Однако говорить о том, что традиционные методы преподавания создают благоприятные условия для мальчиков и неблагоприятные для девочек в силу использования «мужской» модели, по мнению Л. Ким, не совсем корректно. Видимо, есть смысл судить об общих недостатках или достоинствах различных стилей и методов преподавания (как традиционных, так и инновационных, т. н. интерактивных) и их адекватности изучаемому предмету.

Проведенный автором статьи гендерный анализ 20 отечественных букварей и азбук, изданных в 2002–2011 гг. [см. 16, 7, 1, 17, 13, 5, 6, 11, 15], показал, что в подавляющем большинстве в них искажены роли, статус и формы самореализации женщин в социуме. Примером гендерной дискриминации в букварях могут служить те установки в рисунках и учебных текстах, которые транслируются ученикам относительно направленности социальных ролей женщин и мужчин, норм поведения и моделей личностной самореализации.

Для проведения гендерной экспертизы нами использовался метод контент-анализа. Проведенный количественный анализ в первую очередь показал, что во всех анализируемых учебниках количество персонажей мальчиков и мужчин существенно превышает частоту упоминания девочек и женщин независимо от того, что нами подвергалось анализу:





**Рис. 1. Ориентация девочек на хозяйственно-бытовую самореализацию в букваре С.П. Редозубова 1962 г.**



**Рис. 2. Распределение гендерных ролей в советской семье. Букварь 1987 г. (авторы – В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, А.Ф. Шанько)**

текст или иллюстрации. В целом, мужских персонажей, представленных в упомянутых учебниках, оказалось в 1,5 раза больше, чем женских.

Помимо ведущей учебной деятельности, изображения мальчиков и мужчин чаще всего связаны со сферой активного досуга, а девочек и женщин – с работой в семье. Девочки гораздо реже, чем мальчики, изображаются в игровых ситуациях, зато чаще представлены в ситуациях домашнего быта. Замечено также, что изображения мужских персонажей носят более разнообразный характер по характеру деятельности, ситуации, приписываемым качествам и ролям и т. д., по сравнению с упоминаниями женских персонажей.

Гендерная экспертиза показала, что взрослым женским персонажам отводятся, в основном, роли домохозяйек, матерей, сестер, выполняющих обязанности по дому (уборка, стирка, приготовление пищи, забота о детях), и ограниченный набор профессиональных ролей, среди которых преобладает роль учительницы. Мужские персонажи при этом представлены как в семейных ролях (отец, брат, глава семьи), так и в разнообразном перечне профессиональных ролей. Исключительно мужскими являются роли, связанные с выполнением тяжелой физической работы, а также с такими занятиями как охота, рыбалка и т. п. В числе чисто женских ролей можно отметить те, которые связаны с шитьем, вышиванием и т. п., то есть традиционными «женскими» занятиями (см. рис. 1). Были выявлены также модели нормативного поведения, четко приписываемые определенному полу. Так, например, здоровый образ жизни (соблюдение режима дня, зарядка) – модели поведения, которые реализуются мужскими персонажами, а оказание медицинской помощи и забота о детях – женскими (рис. 2).

Интересно, что некоторые, на наш взгляд, нейтральные по отношению к полу роли и действия также имели гендерную окраску. Так, в два раза чаще занятия спортом, игра на музыкальных инструментах, езда на велосипеде, подвижные игры, чтение газет и просмотр программ телевидения и др. приписывались мужским персонажам, чем женским.

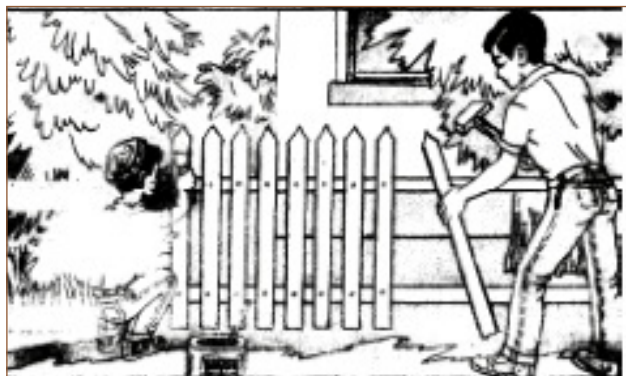
Перечисленные данные свидетельствуют о том, что в школьных учебниках мужчины являются доминирующими образами и чаще упоминаются в качестве образцов тех или иных действий. По мнению Е. Ярской-Смирновой, «если мужчины – преобладающие персонажи учебных текстов, школьники убеждаются в том, что доминирование мужчин – это и есть норма, общественный стандарт... Мужские персонажи оказываются более видимыми, активными и включенными в те сферы жизни, которые считаются весьма существенными для общества» [21, с. 295].

Дискриминация по признаку пола выражается в гендерных стереотипах, которые можно поделить на три основные группы: первая группа – стереотипы феминности/маскулинности (женственности/мужественности), вторая – стереотипы в отношении социальных ролей, и третья – стереотипы, связанные с различиями в содержании труда [8]. Проведенный анализ продемонстрировал наличие всех трех групп гендерных стереотипов в изученных букварях. Если рассматривать выявленные гендерные стереотипы отдельно по каждой из групп, можно отметить следующее. В отношении стереотипов феминности/маскулинности прослеживается общая тенденция приписывания персонажам мужского пола значительно большего перечня личностных качеств. Они часто наделяются такими характеристиками, как физическая сила, доброта, смелость, ум, умелость, целеустремленность, находчивость, ловкость, храбрость. А женским персонажам чаще приписываются аккуратность, усидчивость, и реже – внимательность и самостоятельность.

Для сравнения, по результатам исследования в Китайской Народной Республике, в книгах для детей «мальчики и мужчины представляются творцами и лицами, принимающими решения, тогда как девочки и женщины изображаются в них «пассивными» персонажами, играющими подчиненную роль» [12, с. 26].

Наиболее ярким примером отрывых гендерных стереотипов в школьной программе служит дифференциация учащихся на уроках трудового воспитания. В этом случае ориентация девочек на домашний и обслуживающий труд, а мальчиков – на «мужские» ремесла, связаны, по определению А. Мишель, с сексистскими стереотипами, выраженными открыто, «так как эта образовательная дихотомия равносильна отказу молодым людям каждого пола в доступе к одинаковым практическим работам» [12, с. 21]. Суть такой постановки проблемы заключается не в том, чтобы произвести смену гендерных ролей, переориентировав мальчиков на «женские», а девочек на «мужские» занятия, а в том, чтобы оставить право выбора занятий по труду за самими учащимися (см. рис. 3, 4).

Для того, чтобы проведенный гендерный анализ букварей был репрезентативен для всего начального школьного образования и не был связан авторством мужчин, обратимся к содержанию учебника английского языка для начальных классов, обеи-



**Рис. 3. Гендерная ориентация самореализации мальчиков в узбекском букваре 2010 г.**



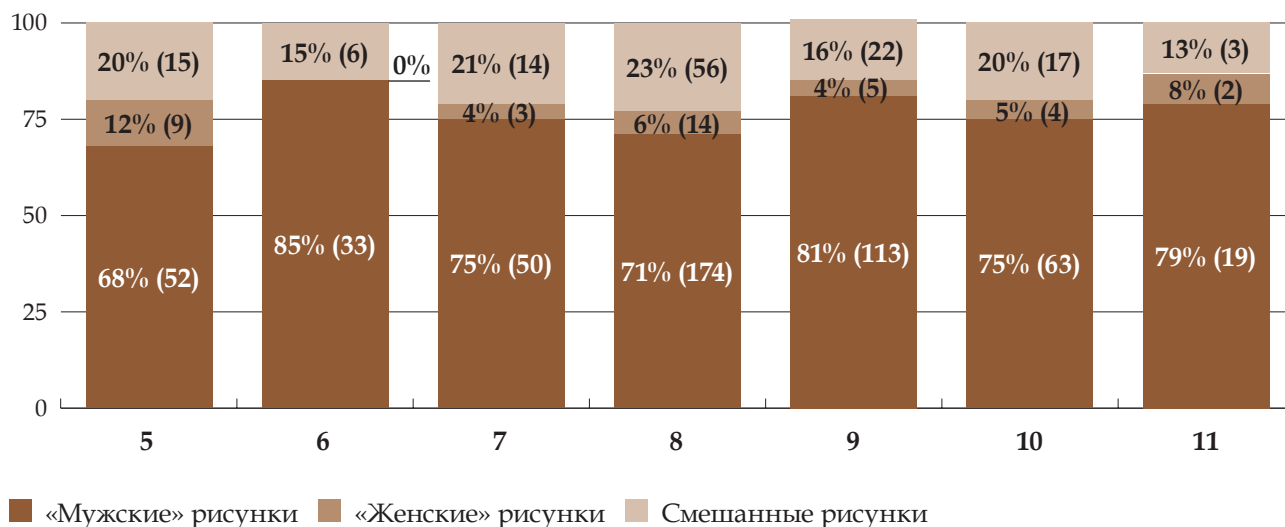
**Рис. 4. Иллюстрация из азербайджанского букваря 2008 г.**

ми авторами которого являются женщины – В. Н. Богородицкая и Л. В. Хрусталева [3]. Женский пол в этом учебнике упоминается только в 30,8% примеров, мужской пол в 2 раза чаще – в 69,2%. Положительная оценка женского пола включает всего 2 примера, 15 примеров представлены в негативной оценке («у Моли много ошибок в произношении», «То, что она сказала, не вызвало интерес»). Положительная оценка мужского пола дана 22 примерами («Кейт быстро усваивает английский язык», Речь Майкла имела большой успех») и в 2 раза меньше (11) – негативными. Это свидетельствует о том, что даже сами женщины тиражируют в учебниках распространенные гендерные стереотипы, сужая сферу личностной самореализации девочек и формируя у них комплексы, связанные с половой принадлежностью. При этом, текст учебника подчеркивает, что: а) женщина много говорит, но потом часто в этом раскаивается; б) женщина аккуратна, поэтому наиболее успешна она в таких профессиях как машинистка и библиотекарь; в) английский язык она вряд ли хорошо освоит из-за недостатка прилежания, но зато может стать хорошим секретарем [18, с. 56].

Важное значение для формирования гендерной идентичности учащихся имеют иллюстрации, расположенные на обложках учебников. По сути, обложка задает тон в восприятии содержания всего учебного материала, является его «визитной карточкой». Проведение кросс-культурного гендерного измерения титульных обложек учебников «Всемирной истории» в Республике Беларусь для 5–11 классов за 2008–2011 гг. [9, с. 161–162] показало, что белорусская история – это мужская история: образы мужчин представлены на 90,4% обложек, а женские в 10 раз меньше – всего на 9,6%. Не менее ярко демонстрируют гендерную дискриминацию в содержании этих учебников и сами иллюстрации, идущие по темам изучения (см. диаграмму 1).

Как видно из диаграммы 1, подготовленной Т. Щурко, образы мужчин представлены в подавляющем большинстве тематических иллюстраций учебника Всемирной истории: от 68% до 85%. Женские образы – от 4% до 8%, а в учебнике для 6-го класса их вообще нет. Т. Щурко подсчитала, что на один женский образ в этих учебниках приходится 5,7 мужских образов в 5 классе, 12,5 в 6 классе, 10,4 в 7 классе, 32 в 8 классе, 27 в 9 классе, 10 в 10 классе и 67,5 в 11 классе [20].

**Диаграмма 1. Гендерный анализ динамики направленности иллюстраций в белорусских учебниках по «Всемирной истории» для 5–11 классов (2005–2009, источник [19])**



По соотношению упоминаемых мужских и женских персоналий ситуация еще более выраженная. Если в учебнике 5-го класса о женщинах упоминается в 15% персоналий, то к 11-му классу это упоминание убывает до 1%. Из учебников по «Всемирной истории» мы не узнаем о женщинах-ученых (Маргарет Арчер, Татьяна Афанасьева, Линда Бак, Мария Гимбутас, Франсуаза Дольто и др.), о писательницах и поэтессах (Мария Цветаева, Анна Ахматова, Вирджиния Вульф, Ольга Берггольд, Гарриет Бичер-Стоу и др.), о женщинах-политиках (Камила Вальехо, Марисол Прадо, Яаа Асантева, Лаура Чинчилла, Джоханна Сигирдардоттир, Ангела Меркель, Хасина Ваджет и др.), о других женщинах-музыкантах, общественных активистках, актрисах, режиссерах, историках и т. д.

Проведенное гендерное измерение отечественных букварей и их сравнительный анализ с зарубежными букварями в пространстве СНГ позволяет сделать следующие выводы:

1. Содержание учебного текста и иллюстрации букварей носят и в настоящий момент, ярко выраженный дискриминационный характер, принижающий вклад женщин в мировую и российскую историю и ориентирующие девочек на самореализацию в хозяйственно-бытовой сфере семьи.

2. Тиражируемые в букварях гендерные стереотипы по своей сущности не нейтральны, а дискриминативны по признаку пола, что снижает самооценку девочек и готовит их сознание к миру мужских стандартов.

3. Гендерные стереотипы в букварях структурно связаны между собой как на уровне отдельных высказываний, так и на уровне вкладываемых в них жизненных смыслов и ориентиров, создающих представления о содержании и направленности гендерных ролей в обществе.

4. Гендерно-стереотипизированные иллюстрации в букварях не являются этически безобидными образами, а являются предпосылкой значительных искажений



в направленности межполовых взаимоотношений и общественного сознания в сторону мужской доминантности, отводя в лучшем случае женщинам не более 30% жизненного пространства.

Крайне актуальным на сегодняшний день является включение гендерной теории и инструментов гендерного анализа в учебно-образовательный процесс начальной школы и подготовку квалифицированных работников образования. От уровня гендерной культуры работников системы образования зависит то, как будут воспитываться дети в образовательных учреждениях: в духе традиционного сексизма или с учетом гендерного баланса.

### *Список литературы:*

1. Азбука-малышка : обучающий мультфильм [Электронный ресурс] / реж. С. В. Зарев ; ТО «Маски». – 2004.
2. Барчунова, Т. В. Сексизм в букваре / Т. В. Барчунова // Эко. – 1995. – № 3. – С. 133–155.
3. Богородицкая, В. Н. Учебник англ. языка для начальных классов / В. Н. Богородицкая ; Л. В. Хрусталева. – Ростов-н/Д, 2005.
4. Воронина, О. А. Гендерная экспертиза учебников для высшей школы / О. А. Воронина. – М.: Солтекс, 2005. – 260 с.
5. Дмитриева, В. Г. Умный букварь с крупными буквами для девочек / В. Г. Дмитриева. – М.: Астрель, 2010.
6. Дмитриева, В. Г. Умный букварь с крупными буквами для мальчиков / В. Г. Дмитриева. – М.: Астрель, 2010.
7. Зудбинов, Ю. И. Азбука / Ю. И. Зудбинов. – Ростов н/Д: Феникс, 2003.
8. Ким, Л. Практические аспекты гендерной педагогики / Л. Ким // Гендерные исследования. – 2005. – № 2. – С. 13–24.
9. Космач, Г. А. Всемирная история Нового времени, XIX – начало XX в.: учеб. пособие для 5-го кл. учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с рус. яз. обучения с 12-летним сроком обучения / Г. А. Космач. – Минск.: Изд. центр БГУ, 2005.
10. Кошелев, В. С. Всемирная история XIX – XX вв. 11 класс : учебник / В. С. Кошелев. – Минск : Нар. асвета, 2009.
11. Мамаева, В. В. Букварь для дошколенка / В. В. Мамаева. – М.: Азбука, 2011.
12. Мишель, А. Долой стереотипы! Преодолеть сексизм в школьных учебниках / А. Мишель. – Париж: ЮНЕСКО, 1991.
13. Павлова, Н. Н. Букварик / Н. Н. Павлова. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2007.
14. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. – М.: Информация XXI век, 2002.
15. Соколова, Е. И. Букварь / Е. И. Соколова. – М.: АСТ, 2011.
16. Степанов, В. Букварь / В. Степанов. – М.: Планета детства, 2002.
17. Хаткина, М. А. Букварь для ребят, девочек и заботливых родителей / М. А. Хаткина. – М.: БАО-Пресс, 2006.



18. Щеглова, С. Н. Гендерные модели поведения: анализ школьных учебников / С. Н. Щеглова // Женщины России на рубеже XX–XXI вв. – Иваново, 1998.
19. Щурко, Т. Гендерный анализ учебников по «Всемирной истории» / Т. Щурко // Наше мнение [Электронный ресурс] : сайт экспертного сообщества Беларуси – 2011. – 30 декабря. – Режим доступа: <http://nmnby.eu/news/analytics/4016.html>.
20. Щурко, Т. Гендерный анализ учебников по «Всемирной истории» / Т. Щурко // [forum.gender.ru](http://forum.gender.ru) [Электронный ресурс]. – 2011. – 31 декабря. – Режим доступа: <http://forum.gender.ru>.
21. Ярская-Смирнова, Е. Гендерное неравенство в образовании: понятие скрытого учебного плана / Е. Ярская-Смирнова // Гендерные исследования. – 2000. – № 2. – С. 295–301.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 5

# КОНСТРУИРОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ И УСТАНОВОК ПРИРОДОЗАЩИТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОЗДНЕСОВЕТСКИХ И ПОСТСОВЕТСКИХ УЧЕБНИКАХ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ<sup>1</sup>

REPRESENTATION OF CULTURAL VALUES AND ATTITUDES TOWARDS THE NATURE AND THE ENVIRONMENT IN ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS OF THE LATE AND POST-SOVIET PERIOD

---

## **Козлова М.А.**

Доцент кафедры общей социологии НИУ  
Высшей школы экономики, кандидат  
исторических наук

**E-mail: makozlova@yandex.ru**

## **Kozlova M.A.**

Associate Professor of General Sociology of  
the National Research University of the Higher  
School of Economics, Candidate of Sciences  
(History)

**E-mail: makozlova@yandex.ru**

**Аннотация.** В статье анализируется характер отражения в учебниках для начальной школы принятых в обществе ценностей и установок, касающихся природы и отношения к ней человека. В качестве концептуальной основы работы используется условная типология видов экологического сознания в соответствии с ключевыми ценностями и представлениями об идеальном типе отношений человека к природе: традиционалистский, модернистский и постмодернистский тип. Обнаружено, что в учебниках чтения представлены все три типа ориентаций с некоторым

**Annotation.** The article analyzes the representation of cultural values and attitudes towards nature in elementary school textbooks. As a conceptual framework we use the typology of environmental awareness in accordance with the basic values and beliefs about the ideal relationship with nature: traditionalist, modernist and postmodernist models. We found all three types of orientations, with some predominance of postmodern, or harmonic, model in reading books. In the textbooks “The Surrounding World” orientations towards the modernist and

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке РГНФ 11-06-00275а и программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ: проект ТЗ 54.0

преобладанием установок постмодернистского, или гармонического, типа. В учебниках «Окружающего мира» ориентации на модернистскую и постмодернистскую парадигмы «разведены» по разным комплектам учебников.

postmodernist paradigms are separated into different sets of textbooks.

**Ключевые слова:** анализ визуального материала, учебник для начальной школы, экологические ценности, экологическое сознание.

**Keywords:** analysis of visual content, the elementary school textbook, ecological values, ecological awareness.

---

Принимая положение, что формирующий учебник материал призван транслировать детям принятые в обществе ценностные позиции по самым значимым социокультурным проблемам, проанализируем ту часть учебного материала, которая отражает принятые ценности и установления, касающиеся природы и положения человека по отношению к его природному окружению, уделяя наиболее пристальное внимание анализу иллюстраций.

Попытаемся:

- определить, на формирование какого «цивилизационного» типа экологического сознания направлены учебники для начальной школы, предлагают ли они единую стройную концепцию отношений в системе «человек-природа» или представляют широкий спектр возможных ориентаций, не оказывая предпочтения одному из типов;
- обнаружить и определить суть изменений в акцентах экологического воспитания при сравнении позднесоветских и постсоветских учебников.

В качестве рабочей гипотезы мы предположили, что текстовый и визуальный материал школьных учебников в той или иной степени может легитимировать и пропагандировать одну (или более) из трех основных разновидностей экологического сознания.

*Первый тип экологического сознания – «традиционалистский»* – характеризуется эмоциональным восприятием окружающей среды. Его основу составляет традиционное представление о природе как о матери, дающей жизнь и обеспечивающей человека всем необходимым. В содержании учебников воплощением этой модели можно считать картины поклонения человека природе, и, характерные для фольклорного материала, мольбы/просьбы человека о милостях.

*Второй тип – «техноцентрический», «модернистский»* – сознание отличается безразличием к состоянию окружающей среды (как минимум, признанием безусловного приоритета материально-экономических ценностей по сравнению с экологическими), выраженными установками на эксплуатацию окружающей среды, потребительски-познавательным отношением к природе, которая ассоциируется с категориями «пользы» или «сырья». Такое сознание характерно как для ранних индустриальных обществ, так и для модернизирующихся (в том числе и тоталитарных). В учебниках ориентацию на эту модель мы диагно-

стируем по наличию активности человека, направленной на преобразование окружающей среды и использование полученной в ходе этой преобразующей деятельности продукции.

*Третий тип – «гармонический», «постмодернистский»* – характеризуется, так же как и первый, личностным отношением к природному окружению. Однако в отличие от «традиционалистского» типа «гармонический» предполагает достаточно высокую для принятия ответственных решений компетентность в вопросах защиты окружающей среды, переживание личной ответственности за предупреждение и преодоление экологических проблем и конструктивную активность на поведенческом уровне.

Судить о наличии или преобладании ориентации на эту модель мы можем по наличию в текстах и визуальном материале проявлений заботы человека об окружающей среде – помощи и защиты природы, а также эпизодов, в которых человеку удается успешно удовлетворять собственные потребности, способствуя при этом благополучию окружающей среды.

В ходе нашего исследования был выполнен контент и семантический анализ 27 учебников для начальной школы.

1. 3 учебника 1982–83 гг. издания – «Родная речь» (1–3 класс), выпущенные издательством «Просвещение».

2. 12 учебников 2001–2005 гг. издания – «Литературное чтение» (1–4 класс), выпущенные ведущими издательствами «Просвещение», «Дрофа», «Вентана-Граф».

3. 12 учебников «Окружающий мир» для начальной школы 2001–2005 гг. издания: «Мир вокруг нас» издательства «Просвещение», «Мир и человек» издательства «Дрофа», «Окружающий мир» издательства «Вентана-Граф».

При знакомстве с содержанием учебников по литературному чтению четко прослеживается соответствие этих книг единому канону. В отношении же учебников по предмету «Окружающий мир» такое впечатление не складывается. Если обратиться к мнению Д. Мак-Клелланда о том, что авторы учебников воспроизводят нечто типичное для данной культуры, становится очевидно, что в отношении представлений об окружающем ребенка мире единообразия и консенсуса пока не сложилось. Это принципиальное, на наш взгляд, различие требуется учитывать при дальнейшем анализе материала, содержащегося в учебниках чтения и «Окружающего мира».

Начнем с анализа учебников чтения. В общем массиве иллюстраций и текстов, так или иначе затрагивающих тему окружающей среды, можно выделить две крупных группы: 1) изображающие природную или культурную среду и включенного в нее человека, 2) иллюстрации и тексты, где человек не представлен (табл. 1).

В учебниках литературного чтения изображения природной или окультуренной среды встречаются чаще, чем иллюстрации, изображающие включенного или взаимодействующего со средой человека. Такая же диспропорция наблюдается и при анализе текстовых материалов из разделов, посвященных природе, где основной массив составляют русская поэтическая классика и рассказы В. Бианки, М. Пришвина и др.

Очевидна направленность размещенных в этих разделах материалов на решение двух основных задач: познакомить детей с сезонными изменениями в природе (изменение погоды, поведение животных, жизнь растений – в общем, стандартный набор); сформировать у учащихся эмоциональное отношение к природе.



Таблица 1

**Количество изображений окружающей среды с персонажем  
и без персонажа (количество иллюстраций /  
% от числа иллюстраций «экологической» направленности)**

<b>Советский период</b>	Кол-во иллюстраций	233
	Окружающая среда (без персонажа)	131/56
	Окружающая среда и человек	102/44
<b>Постсоветский период</b>	Кол-во иллюстраций	848
	Окружающая среда (без персонажа)	469/54
	Окружающая среда и человек	394/46

На решение первой задачи работает наибольшее количество текстов – в первую очередь, прозаические тексты русских и советских авторов: В. Бианки, Г. Скребицкого, М. Пришвина и др., иллюстрации, изображающие зимующих и перелетных птиц, лесных зверей, сезонные изменения в жизни растений.

На решение второй задачи – стихи русских поэтов, описывающие красоты природы и восторг человека от встречи с ней (А. Пушкина, Н. Некрасова, А. Плещеева, И. Никитина, Ф. Тютчева), стихи и прозаические произведения для детей советских авторов, описывающие детские забавы, характерные для соответствующего времени года (С. Маршака, А. Барто, Н. Носова), иллюстрации, эти забавы отражающие.

Определенность характеристик среды по сравнению с учебниками советского периода в постсоветский период возросла, активнее используются четкие индикаторы, позволяющие определить сельский или городской пейзаж (табл. 2).

Таблица 2

**Тип изображенной окружающей среды**

	<b>Родная речь: Просвеще- ние, 1982</b>	<b>Литератур- ное чтение: Просвеще- ние, 2004</b>	<b>Литератур- ное чтение: Вентана- Граф, 2004-5</b>	<b>Литератур- ное чтение: Дрофа, 2002-4</b>	<b>Среднее По учебникам постсоветско- го периода (%)</b>
Кол-во иллюстраций	233	255	204	389	
Село	31/13	44/17	39/19	95/24	20
Город	10/4	21/8	15/7	21/5	7
Дикая природа	31/13	163/64	103/50	214/55	56
Не определено	70%	11%	24%	16%	17

При этом городская среда, хотя и несколько чаще, чем в учебниках советского периода, все же очень редко представлена в иллюстративном материале современных учебников, что странно для страны, где доля городского населения составляет 74%. Визуально преобладает «дикая природа» – изображения лесов, гор, берега реки.

Характер активности персонажа по отношению к природе существенно, если не сказать кардинально, изменился в постсоветских учебниках, по сравнению с учебниками советского периода: увеличилось число иллюстраций, изображающих индивида любующимся природой, реже стали встречаться изображения человека, активно взаимодействующего с окружающей средой. В учебниках для 2 и 3 классов советского периода воздействие человека на природу представлялось весьма активным. Природе это особенного блага не несло, что особенно ясно следует из текста С. Могилевской «Сказка про молодцов-удальцов и столетнего деда»: жил один-одинешенек в дремучей тайге много столетий дед, пока не прибыли в тайгу «молодые, удалые, двадцатилетние» – «хозяйство налаживать». Пытался дед их прогнать – ветрами, морозами, гнусом – не вышло, согнали деда с мест, где он веками жил: «Еще много в тайге дорог нехоженных, еще много мест неезженных. Но куда бы ни скрылся дед, не сегодня-завтра придут туда молодцы-удальцы двадцатилетние, до работы охочие, между собой неразлучные. Придут из земли алмазы да золото доставать, реки плотинами перегораживать, новые города строить, чтобы жилось в них людям хорошо и вольготно. И наступит день, когда перестанет дед противиться молодцам-удальцам, покорится силе их, смелости и великой дружбе человеческой» [14, с. 119-124].

В следующем за упомянутым произведении «Интересная жизнь» Ю. Яковлева речь шла также о планирующихся масштабных преобразованиях природной среды: «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» [14, с. 127-128].

Такой литературно-дидактический канон был близок, по сути, программному высказыванию В. Зазубрина, прозвучавшему еще в 1926 г. на Первом съезде писателей Сибири: «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» [цит. по: 15, с. 205].

В 1970-х эпопея Байкало-Амурской магистрали и других «строек века» вновь возрождает пафос «борьбы с природой» («наступление на таежную глушь», «таежные десанты», «Война с Днепром» [14, с. 109] и т. д. – активно использовавшиеся в литературе и публицистике выражения из военной лексики).

Постсоветские учебники тоже включают элементы этой модернистской ориентации в отношениях человека с окружающей природной средой, но в гораздо более «скромных» масштабах. Так, в учебнике издательства «Просвещение» для 1 класса можно отметить ис-

пользование очень показательного дидактического приема: соединение в рамках одного раздела текстов о животных, относящихся к разным жанрам – художественному (поэтическому) и «научному».

Научные тексты повествуют о разных породах и видах животных, входящих в соответствующий род, об особенностях строения их тела и образе жизни. Этот прием, по большому счету, выражает в адаптированном для детей виде суть концепции природы, сложившейся в модернизированном мире, где знание замещает переживание.

Подобная информация, безусловно, может быть интересной, однако она транслирует очень четко выраженную ценностную линию: то, что «серьезно» и «по-взрослому» не предполагает ярких эмоциональных переживаний, подается сухо, делово. Непосредственный, сопереживающий взгляд «изнутри» замещается объективным, исследовательским взглядом «извне».

Цель этого замещения – обретение контроля над природными силами. Концепция «овладения природой» складывалась, начиная с XVI–XVII веков, 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 на основе достижений естественных наук и инженерии растущих потребностей человека.

Постмодернизм предполагает создание нового социального проекта, ориентированного на идеи сохранения жизни на земле, безопасного развития, поддержания природного, культурного и личностного разнообразия и сотрудничества.

В качестве примера произведения, помещенного в современный учебник и отчетливо транслирующего ценность бережного отношения к природе, можно назвать «Новогоднюю быль» С. Михалкова [12, с. 203–207]. Здесь актуализированы, пожалуй, все «ключевые моменты» формирования установок ребенка в отношении окружающей среды и взаимодействия с живой природой: любование красотой природы, гармоничной во всех проявлениях; акцент на включенности отдельных явлений и объектов в целостную экосистему, взаимозависимость ее компонентов; ориентация взрослых людей на функциональное использование природы в своих интересах (в экономических целях / просто «ради удовольствия»), напряженный конфликт между стремлением «использовать» и готовностью «сохранить»... И, наконец, главный воспитательный момент – нахождение ребенком компромиссного решения (и даже более того, если компромисс предполагает взаимные уступки, то есть, «недо-достижение» конечной цели ни одной из сторон, то тот вариант решения проблемы, который предлагается в тексте, полностью удовлетворяет обе стороны). Таким образом, транслируется исключительно важная идея – человек способен сформировать неразрушительный путь удовлетворения собственных потребностей.

Безусловно, и стихотворением А. Барто «Мы не заметили жука...» и стихотворением Б. Заходера «Что красивей всего» [13, с. 129] транслируются сходные установки, то есть, по сути – широко известные принципы сохранения среды жизни, сформулированные на основе решений первой конференции ООН по окружающей человека природной среде, состоявшейся сорок лет назад (1972 г.) в Стокгольме:

- принцип всеобщей связи в живой природе;
- принцип потенциальной полезности каждого компонента живой природы;
- принцип необходимости сохранения биологического разнообразия.

В учебниках литературного чтения для начальной школы значимое место занимают произведения устного народного творчества. Тексты, размещенные в разделах, посвященных фольклору, сопровождаются изображениями персонажей в национальных костюмах, совершающих «календарные обряды» – хороводы в честь наступления весны или сбора урожая. Потребность в исполнении этих календарных обрядов в традиционной культуре рождалась из ощущения неподвластности природных сил воздействиям человеческого труда. Поэтому, совершая все рациональные действия, связанные с обработкой земли, человек, не имеющий никаких гарантий, пытается умилостивить эти неконтролируемые силы. Открытым, однако, остается вопрос о том, насколько серьезный интерес и эмоциональную вовлеченность порождают фольклорные произведения у современных школьников, особенно живущих в городах.

Этот вопрос действительно требует специального изучения, поскольку средства экологического воспитания народной педагогики, на первый взгляд, вряд ли способны в полной мере учитывать интересы и запросы современных детей. Как пишет в своей статье канадо-американский этно-эколог Глеб Райгородецкий «Даже когда учёные признают важность традиционного экологического знания, они по большей части скептически относятся к возможности его использования...» Если уж ученые так относятся, то дети, которые НЕ признают важность традиционного экологического знания – и подавно...

Кстати, далее Г. Райгородецкий дает пояснения относительно причин скептицизма: «...потому что считают, что оно (ТЭЗ) сильно разрушено в ходе ассимиляции аборигенных народов в западную культуру и при нарушении передачи традиционного знания от старейшин к более молодым поколениям» [11, с. 27]. Этот тезис, впрочем, отнюдь не бесспорен, и многие как отечественные, так и зарубежные исследователи отмечают [3] как раз возрастающую вовлеченность населения в так называемые «традиционные» промыслы и соответствующий рост интереса к приемам и принципам природопользования, выработанным традиционными культурами. Так или иначе, разделы, посвященные фольклору, заполняют имеющийся «пробел»: дополняют картину представленных в современных учебниках типов экологического сознания традиционалистской моделью.

Итак, и в советских, и в постсоветских учебниках литературного чтения для начальной школы представлены все «цивилизационные» типы экологического сознания: традиционалистский, модернистский, постмодернистский, но если в советских преобладает ориентация на модернистский, то в постсоветских – на постмодернистский тип отношений человека с окружающей средой, утверждающий приоритет стремления к гармонии сторон.

Обратимся теперь к анализу текстов и иллюстраций в учебниках по предмету «Окружающий мир». Учебники разных издательств принципиально различаются теми акцентами, которые расставляют авторы при формировании визуального ряда, отражающего отношение человека к природному окружению (табл. 3).



Таблица 3

**Характер эмоциональных переживаний персонажа по отношению  
к окружающей среде (количество иллюстраций /  
% от числа иллюстраций с изображением действующего персонажа)**

	Мир вокруг нас: Просвещение, 2005	Окружающий мир: Вентана-Граф, 2001	Мир и человек: Дрофа, 2001
Кол-во иллюстраций	253	99	119
+ эмоции	18/7	16/16	26/22
- эмоции	37/15	1/1	14/12
Вред, причиняемый природе человеком	95/38	5/5	22/18
Гармония отношений человека и природы	35/14	9/9	44/37
Помощь природе/защита	71/28	7/7	39/33

Как видно из таблицы 3, учебники издательства «Просвещение» ориентированы на природоохранную проблематику, соответственно, иллюстрации, изображающие опасности, грозящие природе, занимают наиболее существенный объем. В учебники издательства «Дрофа» включены преимущественно иллюстрации, изображающие гармоничные отношения, наполненные радостью и переживанием красоты.

В учебниках издательства «Вентана-Граф» экологическая и, в частности, природоохранная тематика представлена в наименьшем объеме, однако транслируемые мировоззренческие позиции весьма четко определены. Например, в учебнике издательства «Вентана-Граф» для 1 класса иллюстрация, включенная в раздел «Мы – граждане России», изображает красоты и богатства Родины [1, с. 68]. На рисунке изображены объекты как природного – горы, вулканы, лес, луга, река – так и окультуренного – поля, мост, высотные здания, ГЭС, заводские трубы, линии электропередач, буровые вышки, современные транспортные средства – окружения современного россиянина.

Кажется, что рисунок должен отражать идею «диалога» природного и преобразованного человеком пространства: дым из жерл вулкана – дым из заводских труб, заснеженные горные вершины – белые высотные здания, пирамидки елок – пирамиды буровых вышек, изгибы реки – изгиб железнодорожного моста через реку. Но! Все природные объекты расположены по углам рисунка, а в зоне «золотого сечения» – в области смыслового акцента – дымящие трубы, нефтеперегонный завод, ГЭС и ЛЭП.

Так визуальный материал транслирует антропоцентристский образ отношений в системе «человек – окружающая среда»: активная преобразовательная деятельность

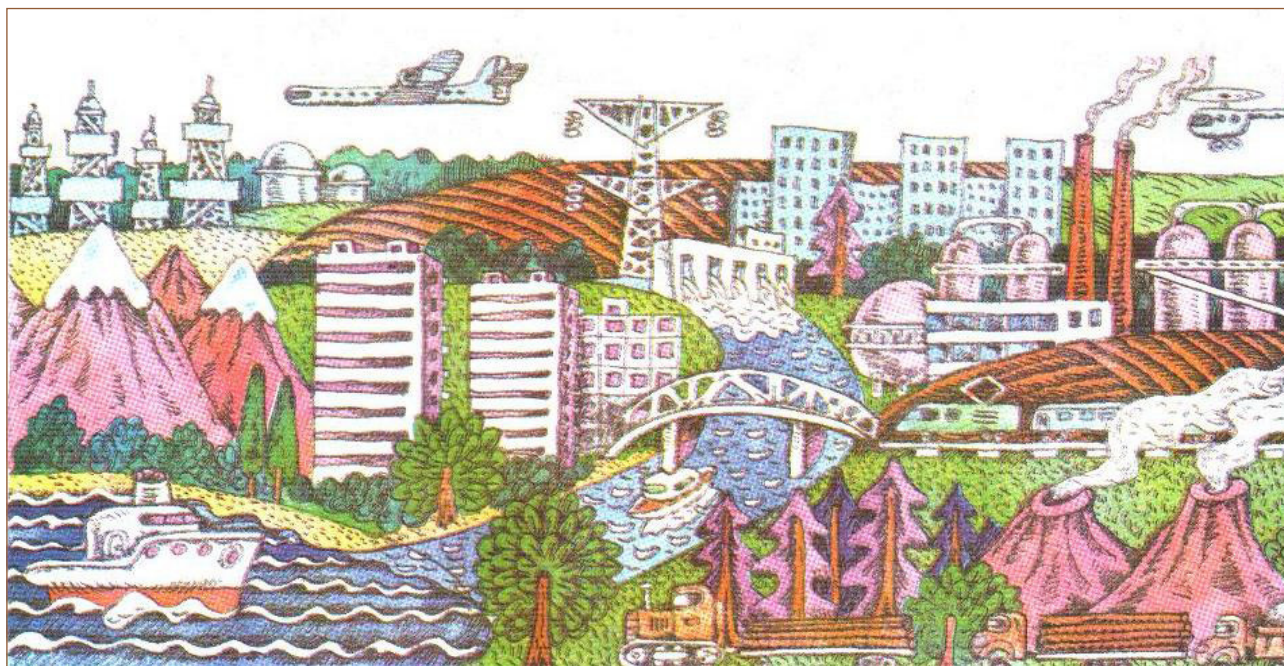


Рис. 1. Красоты и богатства Родины [1, с. 68]

общественного человека, направленная на удовлетворение собственных потребностей. Это позволяет интерпретировать соответствующий иллюстрации текст – «...чтобы наша страна становилась богаче» – как отражение ориентации на накопление исключительно материальных ценностей (кстати, за исключением ребенка на переднем плане, никто из изображенных на картинке не занят ни творческим, ни интеллектуальным трудом).

Этот явный приоритет материальных ценностей по сравнению с ценностью построения гармоничных отношений с окружающей средой отражает идеал модернизированной культуры – активное самоутверждение человека в мире для того, чтобы сделать, направить и изменить природную и социальную среду для достижения групповых или личных целей. В отношении к природе культуры такого рода ориентируются на покорение природы, развитие установки, что все природные силы должны быть подчинены и поставлены на службу человеку.

Продолжим тему транслируемых визуальным материалом экологических ценностей и установок, обратившись к рассмотрению представленных в иллюстрациях образов природы (табл. 4).

Лидирующими по частоте отражения в иллюстративном материале всех трех комплектов учебников оказываются образы природы как объекта эстетического восприятия (изображения красивых пейзажей и единичных объектов природы) и объекта познания (к из числу отнесены изображения объектов окружающей среды, включающие подписи пояснительного характера, схемы, классификации и т. п.). Природа как объект заботы в наибольшей степени представлена в визуальном материале учебников издательства «Просвещение», как ресурс – в учебниках издательств «Вентана-Граф» и «Дрофа», как объект эстетического восприятия – в учебниках издательств «Просвещение» и «Дрофа».

Таблица 4

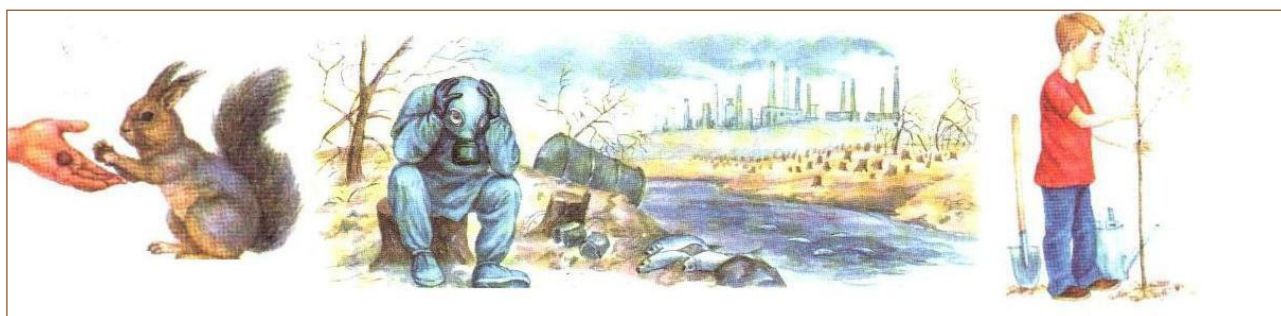
**Образ природы в иллюстрациях (количество иллюстраций / % от числа иллюстраций «экологической» направленности)**

	Мир вокруг нас: Просвещение, 2005	Окружающий мир: Вентана-Граф, 2001	Мир и человек: Дрофа, 2001
Кол-во иллюстраций	571	251	421
Ресурс	58/10	34/14	80/19
Объект эстетического восприятия	124/22	45/18	103/24
Угроза	21/4	2/1	7/2
Объект заботы	71/12	9/4	39/9
Объект познания	88/15	56/22	78/19

Остановимся на анализе отдельных примеров – визуального материала, отражающего отношения человека и окружающей природной среды, представленного в разных комплектах учебников.

Первая иллюстрация в учебнике «Окружающий мир» для 1 класса издательства «Дрофа», открывающая раздел «Общение с миром», задает определенное настроение и ценностную направленность, в рамках которой в дальнейшем рассматриваются все вопросы взаимодействия человека и окружающей природной среды: бабочка, сидящая на раскрытых ладонях [7, с. 5]. Неопределенность характеристик человека (кроме ладоней ничего не изображено) позволяет, с одной стороны, идентифицироваться с ним каждому читателю, с другой – выступает в качестве образа человечества в целом, испытывающего трепет восхищения при встрече с природой, чувствующего ответственность, призвание заботиться обо всем живом и защищать тех, кто в защите нуждается.

Учебник издательства «Дрофа» уже в 1 классе предлагает экологическую, точнее – природоохранную тему «Природа и мы». Вводная статья раздела сопровождается тремя иллюстрациями [7, с. 58]: на центральной, крупной изображена апокалипсическая картина будущего, к которому придет человечество, продолжая варварски использовать окружаю-



**Рис. 2. Альтернативные решения [7, с. 58]**



щую среду: на фоне дымящихся заводских труб, пеньков, оставшихся после вырубki целого леса, и мрачной, в темных пятнах, реки, в окружении железных бочек и мертвой рыбы, сидит на пне человек в костюме химзащиты и противогазе, обхватив руками голову. Фигура человека, как обобщенный образ человечества в целом, выражает отчаяние и раскаяние.

На первоклассников такая картина должна, очевидно, оказывать сильное пугающее впечатление. И, по всем законам использования эмоционального компонента в процессе убеждения, иллюстрация, вызывающая страх, «поддерживается» двумя «позитивными» рисунками: небольшими, расположенными сверху и снизу от центральной иллюстрации. На одной мальчик сажает деревце, и светлые тона этого рисунка, румяное лицо мальчика, его яркая одежда и свежая зелень листвы контрастируют с мрачными тонами центральной иллюстрации.

Другая – совсем маленькая картинка в углу страницы изображает белочку, которая тянется, чтобы взять орех с протянутой руки. Таким образом, продемонстрировав пугающие перспективы, авторы предлагают пути, позволяющие этого возможного будущего избежать. Пути эти конкретны и доступны, в том числе и для первоклассника, что чрезвычайно важно для того, чтобы на основании отношения сформировать установку – готовность к осуществлению соответствующих действий.

В учебнике для 1 класса издательства «Вентана-Граф» природозащитная тема представлена в наименьшей степени, эта программа ориентирована, скорее, на формирование у детей положительных эмоций от общения с природой и наблюдения за природными явлениями. Именно на решение такой задачи направлен как текстовый (большое количество поэтических и прозаических произведений, точнее – фрагментов, описывающих природные явления, соответствующие разным временам года), так и иллюстративный материал: изображение мальчика, лежащего в луговых травах, наблюдая за кружащимися бабочками и пчелами; девочек, наслаждающихся летним ливнем, и др.

Учебник «Мир вокруг нас» издательства «Просвещение», пожалуй, в наибольшей степени ориентирован на экологическую проблематику, какие бы нюансы значения «экологии» мы ни затронули – как классическое геккелевское определение экологии, как науки, изучающей взаимоотношения живой и неживой природы, так и широко распространенное в массовом сознании понимание экологических вопросов как проблем охраны окружающей среды. Конечно, второй подход с научной точки зрения ошибочен, однако в целом произошедшее в последние десятилетия смещение смысла вполне объяснимо – благодаря всё более ощутимым последствиям влияния человека на окружающую среду.

Природозащитный аспект в учебнике для 1 класса единственным не является, но очевидно преобладает. На страницах учебника появляется особый персонаж – «Злючка-Грязючка», изображаемая в виде кляксы, правда, антропоморфной – с конечностями, глазами и ртом, маркирующая те формы и стратегии поведения человека, которые следует искоренять [8, с. 45, 62, 65]. Так, Злючка-Грязючка появляется в разделах «Откуда в наш дом приходит вода и куда она уходит», указывая на недостаточно эффективные системы очистки воды, «Откуда в снежках грязь», демонстрируя опасность загрязнения атмосферы, «Зачем нужны автомобили», комментируя сопоставление автомобилей с бензиновым





Рис. 3. Злючка-Грязючка – враг №1 [8, с. 45, 62, 65]

двигателем и работающих на электричестве, «Откуда берется и куда девается мусор» – здесь, понятно, для этого персонажа раздолье. Заметим, что содержание раздела про мусор не ограничивается призывами «не мусорить», хотя и об этом речь ведется, но упоминается и высокотехнологичный современный способ переработки мусора, при этом школьникам предлагается провести самостоятельный сравнительный анализ разных способов избавления от мусора.

Уже в первом классе вводится и понятие «экология». Причем ориентирует автор детей именно на природоохранный аспект науки. Однако иллюстрация к статье захватывает оба аспекта: на зеленом фоне в «сказочной» стилизации изображен растительный и животный мир средней полосы России – улыбающееся солнышко, завитки трав, яркие пятна рябины, в этой идиллической картине – дыра, как будто прожженная, в которой в черно-сером изображении – дымящие заводские трубы, грузовик в облаке выхлопных газов [8, с. 120]. Контраст как цветов, так и стилей изображения позволяет сформулировать альтернативы: с одной стороны – то, что привлекательно, но довольно фантастично, с другой – реально, но отталкивающее.

Учебник издательства «Просвещение» для 2 класса, как, впрочем, и учебники других издательств, содержит параграф «Наше отношение к окружающему». Однако только у «Просвещения» кроме иллюстраций, демонстрирующих «хорошее» и «плохое» отношение к себе, к людям, к тому, что сделано людьми, учебник включает мощный – объемом (числом иллюстраций и объемом сопровождающего текста) равный освещению всех прочих отношений вместе взятых – блок, демонстрирующий разные формы проявления отношения к природе.

В учебнике издательства «Просвещение» «природоохранный» параграф – «Будь природе другом!» – включает иллюстрацию, демонстрирующую угрозы, которым подвергается природная среда со стороны человека [9, с. 86–87]: в центре – более крупная картинка с изображением живописного берега озера, сверху и снизу – по три изображения «враждебного» отношения к природе, черные стрелки соединяют их с центральной идиллической картинкой, демонстрируя и направление воздействия, и его угрожающий характер.

На «угрожающих» рисунках изображены те виды деструктивной активности человека, которые могут причинить вред именно тем объектам живой природы, которые при-



сутствуют на центральном рисунке: охотник, угрожающий лосю, лесоруб с мотопилой, угрожающий деревьям, рыбаки, сетями отлавливающие рыбу в озере, мальчик с сачком, сорванные увядшие цветы, завод, загрязняющий сразу и воздух, и воду, и почву. Таким образом, представлены разные виды угроз, исходящие от деятелей разных уровней, в том числе – и от детей. Это позволяет обратить внимание читателей на возможный собственный «вклад» в разрушение природной среды.

В отличие от рассматривавшейся выше иллюстрации, отражающей неблагоприятное поведение по отношению к природе, где субъект действия не изображен, здесь субъекты представлены на большинстве картинок: четыре взрослых человека, один ребенок. Но изображения людей схематичные, грязно-серые на фоне яркой живой природы, в целом – абсолютно непривлекательные, что, безусловно, снижает вероятность следования тем образцам поведения, которые эти неприятные субъекты транслируют.

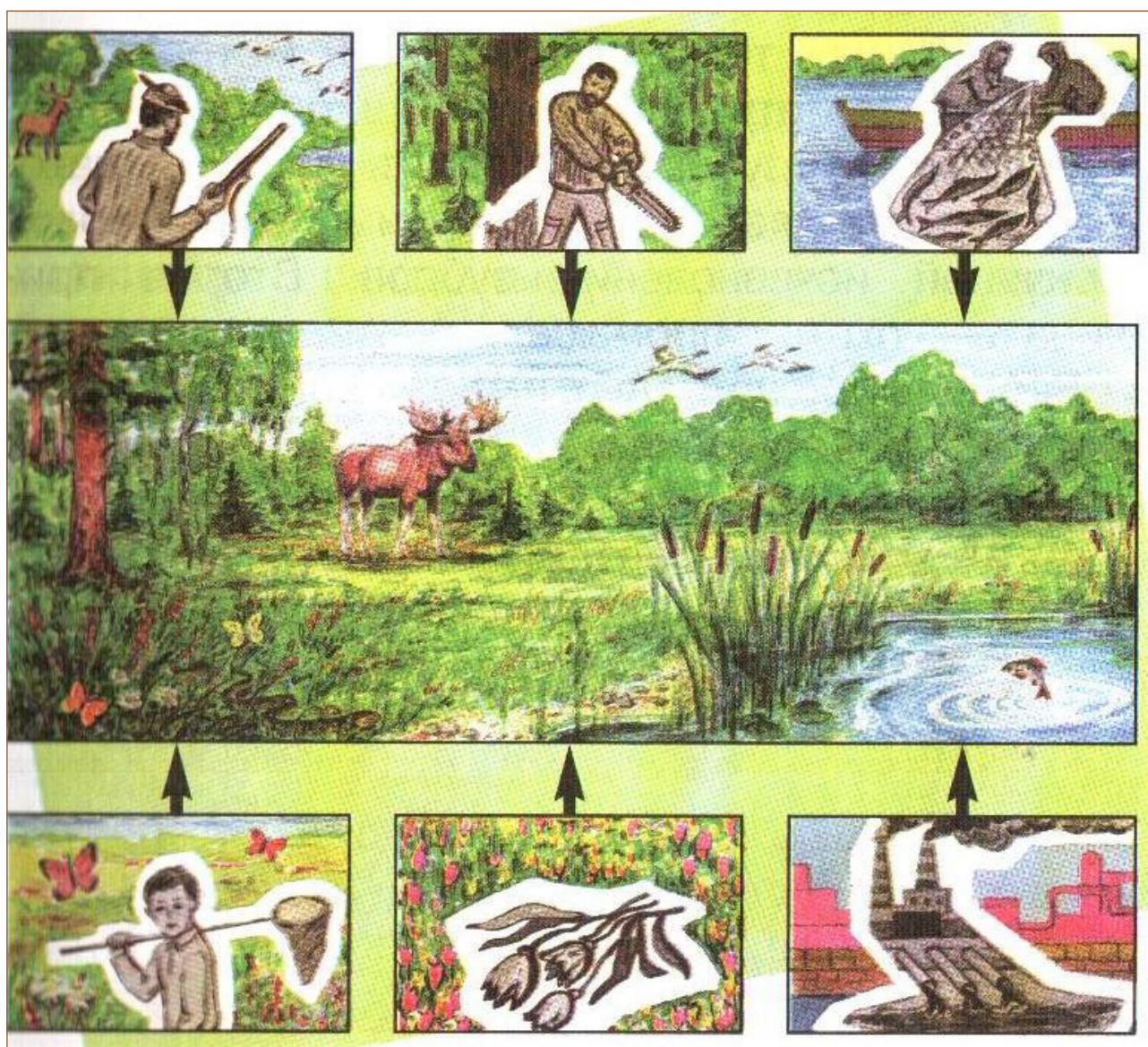


Рис. 4. Угрозы природе со стороны человека [9, с. 86–87]

Далее тема регламентации отношения к природе и соответствующего поведения продолжается предложением конкретных правил. Правила транслируются как в виде значков-символов, так и сопровождающим текстом, причем в тексте формулировки даны не в директивной форме, а в форме предложения последовать позитивным образцам, включиться в компанию людей, бережно относящихся к природе. Например, «Не будем срывать цветы. Пусть красивые растения остаются в природе!», «Не будем обижать лягушек и жаб!» [9, с. 87]. У читателя, следующего этим образцам поведения, остается ощущение свободы выбора. Для того, чтобы увеличить вероятность выбора природозащитного поведения, в последующих заданиях учащимся предлагается самостоятельно сформулировать «Правила друзей природы» и нарисовать к ним знаки. Такая своего рода декларация внутренней позиции способствует формированию осознанных установок бережного отношения к природной среде и, что наиболее важно, готовности следовать этим установкам. На основе тех же принципов организованы «Правила друзей природы» и в учебнике для 3 класса.

В учебнике издательства «Вентана-Граф» заключительный раздел «Природа и человек» начинается со слов «Человек – часть природы. Он должен беречь природу, как самого себя» [2, с. 155], но далее на той же странице детям предлагается порадовать маму «сухими духами», для чего набрать и засушить цветки различных растений. Иллюстрация, включенная в раздел, демонстрирует все возможные нарушения правил поведения в лесу, при этом лица детей, выдергивающих молодые деревья и разоряющих муравейник, чрезвычайно счастливые, краски рисунка яркие и нарядные, и в целом рисунок производит впечатление праздничной открытки, что серьезно снижает воспитательный эффект приведенных в тексте правил поведения в лесу и поле.

В учебнике издательства «Дрофа» для 3 класса последняя иллюстрация озаглавлена «Природа после «хозяйствования» человека» – большая картина, изображающая полную разруху: горы мусора в реке, пни от вырубленных деревьев, дымящие заводские трубы, высушенная земля, на переднем плане – на высохшей земле мертвый олень [5, с. 122]. Это очень грустная картина – единственная из всех иллюстраций во всех анализируемых учебниках, которая включает натуралистичное изображение крупного, красивого и сильного животного, смерть которого должна оказать сильное воздействие на ребенка. Характер изображения животного – все же некоторая условность – позволяет удержаться на грани между сильным впечатлением и шоком, делая акцент, но не травмируя ребенка.

Что касается учебников для 4 класса, то в выпущенном издательством «Вентана-Граф» тема взаимодействия человека с окружающей природной средой практически не затрагивается – основные разделы учебника посвящены элементарным знаниям по анатомии, физиологии человека и социальным наукам. Природная среда попадает на страницы учебника случайно – на репродукциях полотен И. Левитана, А. Куинджи – в параграфе «Художники XIX века». Эти изображения сопровождаются строками стихов А. С. Пушкина, вопросами, актуализирующими воспоминания и впечатления от взаимодействия с окружающей природой, и, таким образом, работают на задачу формирования эмоционального отношения к природе, и, возможно, именно потому, что внимание на этой задаче не фокусируется, она может решаться оптимальным образом.



В учебнике издательства «Просвещение» в соответствии с общей экологической направленностью проблемы отношения человека к окружающей природной и культурной среде не могли остаться без внимания. Тема человека как элемента природы, но элемента, наделенного особой ответственностью и особыми возможностями, звучит абсолютно явственно. Иллюстрации включены в разделы, содержащие материал, который в других анализируемых учебниках вообще не упоминается, например, заботу об окружающей среде как проблему общемирового масштаба, для решения которой необходимо объединение усилий всех государств: представлены эмблемы Всемирного фонда дикой природы и Списка Всемирного наследия, карта мира, на которой отмечены объекты, внесенные в мировое наследие, представители животного мира из Международной Красной книги [10, с. 56–57].

В иллюстративном материале учебника для 4 класса издательства «Дрофа» экологическая и природоохранительная проблематика представлена, в соответствии с учебной программой, не очень широко. Однако некоторые разделы прямо ориентированы на обсуждение этих вопросов. Так, последняя глава учебника «Как нам жить?» демонстрирует опасности и ужасающие следствия потребительского отношения к природе [6, с. 129, 128]. На небольшой иллюстрации изображен мужчина «хулиганского вида» в сдвинутой на глаза кепке, с папиросой в зубах, пилящий ветку дерева, на которой сидит. На более крупной – городская среда как опасная для природного окружения человека. Картина отчетли-

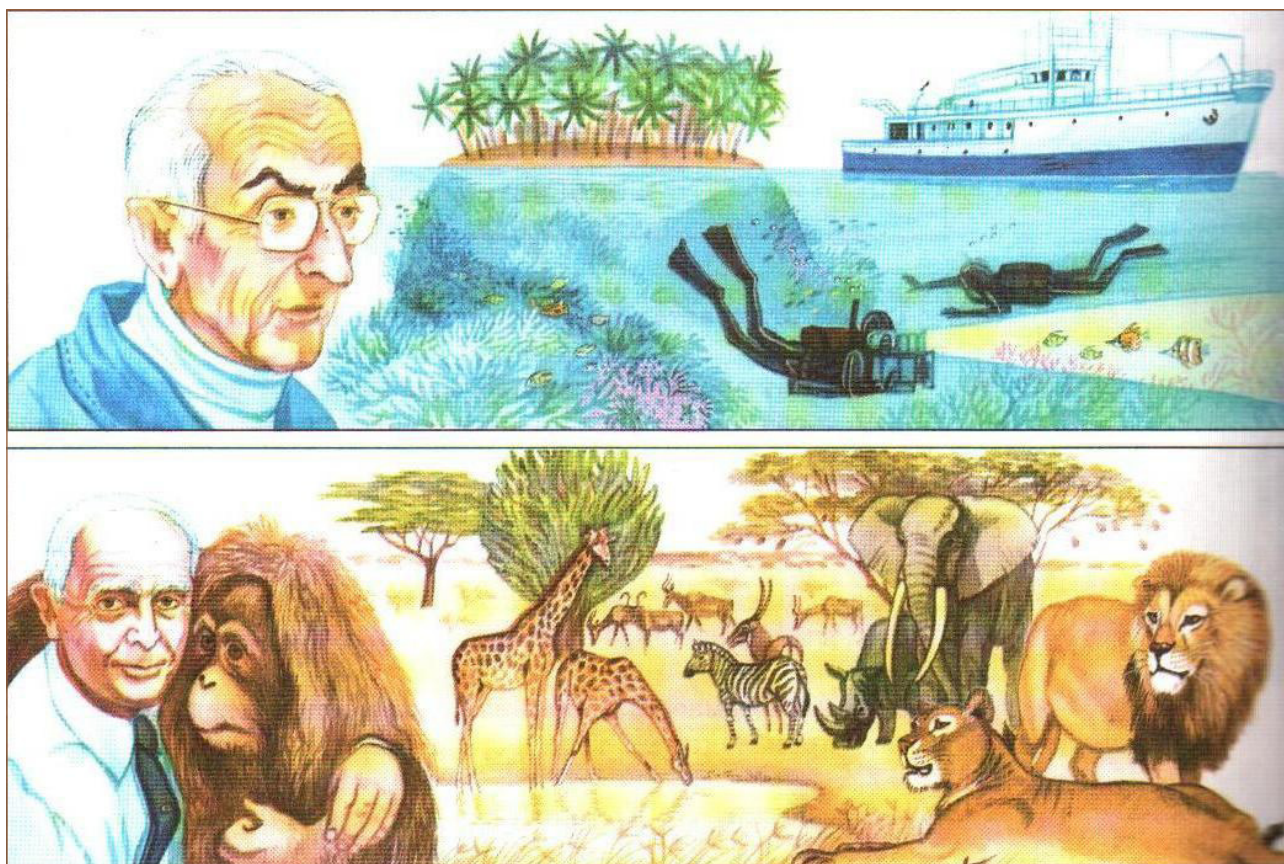


Рис. 5. Образцы для подражания [6, с. 130]



во делится на две зоны: правая более светлая, солнечная, изображает то, что город получает от природной среды и сельского хозяйства (по дороге в направлении города движутся грузовики, наполненные плодами, по сторонам от дороги – зеленые деревья и золотые поля); левая сторона в тусклых серых тонах изображает то, что город отдает природе (заводы, дым от которых застилает небо и окрашивает дома в серый цвет, по дороге из города грузовики вывозят и сваливают в кучи мусор и отходы). Этот раздел в целом, как видно из описания иллюстративного материала, ставит проблему. А следующий параграф предлагает пути ее разрешения.

Интересно, что только в учебнике издательства «Дрофа» в параграфе, посвященном способам бережного отношения к окружающей среде, приводятся портреты известных деятелей, внесших вклад в сохранение природы – Жака Ива Кусто и Бернарда Гржимека [6, с. 130]. Такая персонализация природоохранной деятельности способствует формированию конкретных «образцов для подражания», а мировая известность изображенных ученых делает их образы привлекательными. В иллюстрациях такого рода явственно реализуется один из основных принципов воспитания – следование нравственному примеру.

Таким образом, по результатам анализа содержания, в первую очередь – иллюстративного, учебников по предмету «Окружающий мир», во-первых, необходимо отметить существенные расхождения идеологических схем, отражающих систему отношений человека к окружающей природной среде, которые транслируются разными учебными программами.

Одна серия учебников – издательства «Вентана-Граф» – принципиально отличается от двух других. В фокусе внимания здесь, скорее, социетальная и историческая проблематика. Обращение к экологической проблематике осуществляется здесь значительно реже. И, что гораздо более важно, в изложении позиции авторов по экологической проблематике нет последовательности: в текстовом содержании декларируется отношение к природе, основанное на принципах гармонии и ответственности; в визуальном материале транслируется характерное для периода расцвета модернизированной культуры потребительское отношение к природной среде – «природа как ресурс».

В двух других рассмотренных программах можно явственно увидеть доминирующую ориентацию на формирование ответственной, субъектной позиции, моделей бережного отношения к природе. В обеих программах эта линия выражена четко и последовательно: в разных ситуациях, на разных уровнях социальных общностей, учитывая сочетания трансляции установок и соответствующих форм поведения.

Впрочем, между сериями учебников издательств «Просвещение» и «Дрофа» можно отметить и существенное различие. В учебниках издательства «Просвещение» идея ответственного и берегающего отношения к окружающей среде мощно представлена независимо от того, для какого класса начальной школы учебник предназначен. Начиная с 1 класса, информация о месте человека в природе и необходимых мерах, направленных на защиту окружающей среды, представляется на высоком теоретическом уровне. Происходит это с обращением не только к опыту и возможностям младшего школьника, но и с «раскрытием» в макросоциальный контекст, включая обсуждение усилий государства и человечества в целом, направленных на исправление прежних

и предотвращение новых ошибок человека в отношении к природному окружению. Источником этой информации, «повествователем» представляется взрослый – автор учебника, образ которого, кстати, персонифицирован. Так он приглашает к диалогу юных читателей учебника, выступая в этом диалоге модератором, направляя, побуждая, сообщая новые сведения.

В учебниках издательства «Дрофа» та же идеологическая линия представляется несколько по-иному. Во-первых, она разворачивается последовательно, информация и темы для обсуждения усложняются от класса к классу, социальный контекст расширяется. Здесь принцип диалогического общения также является базовым в выборе формы подачи материала. Однако – и в этом второе основное отличие от предыдущей программы – партнерами диалога для ученика оказываются его ровесники. Изложение учебного материала представляется в форме диалога самих героев – мальчика и девочки. Посредством проблемных вопросов и тем для обсуждения к диалогу приглашаются и ученики.

Третья из проанализированных серий учебников – издательства «Вентана-Граф» – в меньшей степени следует этому принципу, предлагая более традиционную для отечественной системы среднего образования монологическую форму изложения учебного материала.

Итак, при выраженной ориентации авторов двух программ на трансляцию экологической парадигмы, мы встречаем и другую позицию, отражающую парадигму человеческой исключительности с соответствующими установками на подчинение природы человеку, использованию природных ресурсов без учета экологических последствий и, в целом, отличающуюся приоритетом экономических интересов по сравнению с экологическими ценностями.

В заключение отметим, что возможности для экологического воспитания учащихся заложены в содержании каждого учебного предмета, но только для одного из них – «Окружающего мира» – эта задача является центральной, основной.

Постмодернистские идеи гармонизации человеческого существования и сохранения природного разнообразия, носят в воздухе, часто декларируются. Но, с другой стороны, нельзя сказать, что они настолько глубоко захватили общество, чтобы оформиться в качестве повседневных практик. Мы констатируем представленность в учебниках чтения разных подходов к пониманию отношений человека и природной среды, и хотя модернистская ориентация на преобразование природы в соответствии с запросами человека уже не является доминирующей, как было в советский период, представлена она достаточно широко.

Учебники «Окружающего мира» – каждый комплект по отдельности – представляют стройные единые концепции, но ориентируются на различающиеся ценности и идеалы. Р. Лоув в книге «Последний ребенок в лесу. Как спасти наших детей от синдрома дефицита общения с природой» подчёркивает: «Сколько бы родители, воспитатели и прочие взрослые люди – да и само наше культурное прошлое – ни твердили детям о том, что природа – великий дар, во всем, что бы мы ни делали и ни говорили, содержится некий подтекст, скрытое послание, которого мы сами не слышим. И смысл этого послания иной. А дети слышат его очень хорошо» [4, с. 34].

**Список литературы:**

1. *Виноградова, Н. Ф.* Окружающий мир : учеб. для учащихся 1 кл. общеобразоват. учреждений / Н. Ф. Виноградова. – М.: Вентана-Граф, 2005.
2. *Виноградова, Н. Ф.* Окружающий мир : учеб. для учащихся 2 кл. общеобразоват. учреждений / Н. Ф. Виноградова. – М.: Вентана-Граф, 2004.
3. *Доронин, Д. Ю.* Современная отечественная гуманитарная экология и этно-экологическая педагогика: основные подходы, направления и авторы / Д. Ю. Доронин // Этноэкология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://etno.environment.ru/etno-1/3.html>.
4. *Лоув, Р.* Последний ребенок в лесу. Как спасти наших детей от синдрома дефицита общения с природой / Р. Лоув. – М.: Добрая книга, 2007.
5. Мир и человек. Живые обитатели планеты : учеб. для 3 кл. четырехлет. нач. шк. / А. А. Вахрушев [и др.]. – М.: Дрофа, 2001.
6. Мир и человек. Живые обитатели планеты : учеб. для 4 кл. четырехлет. нач. шк. / А. А. Вахрушев [и др.]. – М.: Дрофа, 2001.
7. Мир и человек. Мир глазами человека : учеб. для 1 кл. четырехлет. нач. шк. / А. А. Вахрушев [и др.]. – М.: Дрофа, 2001.
8. *Плешаков, А. А.* Мир вокруг нас : учеб. для 1 кл. нач. шк. / А. А. Плешаков. – М.: Просвещение, 2005.
9. *Плешаков, А. А.* Мир вокруг нас : учеб. для 2 кл. нач. шк. : в 2 ч. Ч. 1 / А. А. Плешаков. – М.: Просвещение, 2005.
10. *Плешаков, А. А.* Мир вокруг нас : учеб. для 4 кл. нач. шк. : в 2 ч. Ч. 1 / А. А. Плешаков. – М.: Просвещение, 2005.
11. *Райгородецкий, Г. Р.* Традиционное экологическое знание и «западная» наука: интегративный подход для решения проблемы глобального кризиса окружающей среды / Г. Р. Райгородецкий // Живая Арктика : тематич. сб. – М.: Изд-во Центра охраны дикой природы, 2000. – № 1 (13). – С. 24–29.
12. Родная речь : учеб. для 2 кл. нач. шк. : в 2 ч. Ч. 1 / сост. Л. Ф. Климанова [и др.]. – М.: Просвещение, 2004.
13. Родная речь : учеб. для 2 кл. нач. шк. : в 2 ч. Ч. 2 / сост. Л. Ф. Климанова [и др.]. – М.: Просвещение, 2004.
14. Родная речь. Книга для чтения в 3 классе / сост. М. С. Васильева, Л. А. Горбушина, Е. И. Никитина, М. И. Оморокова. – М.: Просвещение, 1974. – 385 с.
15. *Штильмарк, Ф.* Таежные дали / Ф. Штильмарк. – М., 1976.

# УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

STUDY MANUALS ON “BASICS OF RELIGIOUS CULTURE” FROM THE POINT OF VIEW OF A MULTICULTURAL EDUCATION IN CONTEMPORARY RUSSIA

---

## **Ожиганова А.А.**

Научный сотрудник сектора междисциплинарных исследований ФГНУ ИЭА РАН, кандидат исторических наук  
E-mail: [anna-ozhiganova@yandex.ru](mailto:anna-ozhiganova@yandex.ru)

**Аннотация.** Введение в школьную программу предмета «Основы религиозной культуры» вызвало широкую общественную дискуссию относительно перспектив религиозного образования и воспитания, сосуществования светской и религиозной этики в средней школе. Большую популярность получили учебные пособия «Основы православной культуры» А. Бородиной, представляющие по сути последовательную индоктринацию. Однако ряд учебников по курсу «Основы религиозной культуры» представляют концепцию поликультурного образования, целью которой является воспитание самостоятельного критического мышления и толерантности.

**Ключевые слова:** Основы религиозной культуры, Основы православной культуры, учебные пособия А. Бородиной, поликультурализм, поликультурное образование.

## **Ozhiganova A.A.**

Research fellow of the Sector of Interdisciplinary Research of the Institute of Ethnology and Anthropology of the RAS, Candidate of Sciences (History).  
E-mail: [anna-ozhiganova@yandex.ru](mailto:anna-ozhiganova@yandex.ru)

**Annotation.** The subject “Basics of religious culture” introduced into the curriculum caused a wide public debate concerning religious education and upbringing, as well as coexistence of secular and religious ethics within the school. The textbooks “Basics of Orthodox culture” by A. Borodina are very popular, but they are consistent indoctrination. However, there are a number of textbooks that present a multicultural conception of education, the purpose of which is to teach independent critical thinking and tolerance.

**Keywords:** “Basics of religious culture”, “Basics of Orthodox culture”, the textbooks of A. Borodina, multiculturalism, multicultural education.



Введение в начале 1990-х годов в рамках регионального компонента в школьную программу предмета «Основы православной культуры» стало одним из ключевых направлений обострения общественной дискуссии о соотношении светского и религиозного принципов в жизни современной России, взаимодействии церкви, государства и общества. Вопрос религиозного образования и воспитания, перспектив сосуществования светской и религиозной этики в средней школе становится все более актуальным, поскольку затрагивает каждую семью.

В настоящее время учебный предмет «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы религиозных культур и светской этики» включён Министерством образования и науки РФ в школьную программу и преподается в четвертой четверти 4-го класса и первой четверти 5-го класса средней общеобразовательной школы. С 2010 г. курс «Основы религиозных культур и светской этики» в качестве федерального образовательного компонента имел статус экспериментального и преподавался в школах 21 региона России, с 2012 г. он включен в школьные программы во всех регионах страны.

В рамках предметной области «Духовно-нравственная культура» ученики по выбору родителей или лиц, их замещающих, изучают один из шести модулей: «история и основы культуры одной из традиционных религий (православие, ислам, буддизм, иудаизм)», «история основных мировых религий», «основы светской этики». За последние годы был разработан ряд учебных пособий в рамках предмета «Основы религиозных культур и светской этики», издаваемых в т. ч. издательствами «Просвещение», «Дрофа», «Вентана-Граф», «Русское слово», «Астрель», «Баласс», «Мнемозина», «Ассоциация XXI века», ИД «Федоров». Эти учебники и учебные программы стали результатом компромисса, достигнутого в ходе острой дискуссии между представителями различных религиозных и светских общественных организаций и движений, действующих в нашей стране. Созданы они были уже после того, как полным ходом началось введение в школьные программы курса «Основы православной культуры» (ОПК), имеющего мощную поддержку со стороны государства и Русской православной церкви.

Еще в 1999 г. патриарх Алексий II призвал организовать преподавание основ православной культуры в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, в результате был создан Координационный совет по взаимодействию Минобрнауки и Русской православной церкви, подготовивший к 2002 г. Примерное содержание образования по учебному предмету «Православная культура». В 2007 г. на общероссийской конференции «Государственные образовательные стандарты нового поколения в контексте формирования нравственных и духовных ценностей обучающихся» была принята Концепция включения в новое поколение государственных стандартов общего среднего образования учебного предмета «Православная культура» в составе новой образовательной области учебного плана «Духовно-нравственная культура».

Под разными названиями: «Основы и ценности православия» (Белгород), «Основы православной культуры» (Курск), факультатив по «Закону Божьему» (Воронеж, Калининград), «Основы православной культуры и нравственности» (Новосибирск, Смоленск), «История Церкви» (Воронеж, Ростов-на-Дону), факультатив по основам православия (Кемерово) – этот предмет стал вводиться еще в 1997–1999 гг. Наибольшую известность полу-

чил опыт Курской области, которая ввела преподавание «Основ православной культуры» почти в половине школ.

Всего до 2009 г. «Основы православной культуры» изучались в 15 регионах России. Хотя предмет был официально заявлен как светский, в ряде регионов (Московской, Смоленской, Курской, Рязанской, Самарской, Белгородской, Владимирской, Омской областях, Краснодарском крае и др.) местные власти заключили договоры с епархиями об оказании помощи в его преподавании. С 2008/09 учебного года стала проводиться ежегодная Всероссийская олимпиада по «Основам православной культуры».

Выступления высших иерархов РПЦ свидетельствуют об амбициозных планах по распространению практики изучения религиозной культуры на федеральном уровне. Так, в докладе председателя Синодального отдела религиозного образования и катехизации епископа Зарайского Меркурия на Архиерейском совещании 16 июля 2010 г. было заявлено о необходимости включения нового предмета «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в государственный стандарт общего образования по всем годам обучения. Введение нового предмета будет способствовать главным задачам, обозначенным РПЦ: во-первых, созданию системы непрерывного православного образования от детского сада до высшей школы; во-вторых, интеграции воспитательного компонента на основе религиозных традиций в светскую школу.

Епископ Меркурий убежден, что церковь должна стать полноправным участником школьного образовательного процесса и тем самым «достойно ответить на вызов атеистического сообщества, полагающего, что религиозные организации отделены от государства, от школы и общества». Епархиальные отделы религиозного образования и катехизации призываются им к активному участию в процессе подготовки и допуска учителей к преподаванию и разработке учебно-методических комплексов. Более того, епископ утверждает, что участие РПЦ в преподавании православной культуры должно стало общепринятой практикой, что в этой связи уже ведется активная работа по созданию единой концепции религиозного образования и внесению соответствующих изменений в федеральные законы «Об образовании» и «О свободе совести и о религиозных объединениях». Зарайский епископ убежден, что благодаря созданию в светской школе национальной модели религиозного образования в российское образование вернется его главная – воспитательная функция [22].

Надо отметить, что усилия сторонников введения нового предмета привели к росту числа школьников, выбравших «Основы православной культуры» для факультативного изучения. По данным на 1 апреля 2010 г. их число составило: Тамбовская обл. – 55%, Тверская обл. – 62,3%, Костромская обл. – 75%, Калининградская обл. – 34%, Красноярский край – 19,1%, Новосибирская обл. – 18,5%, Свердловская обл. – 20,6%, Удмуртская Республика – 16%, Ставропольский край – более 60% от общего числа учащихся [17].

Тем не менее, отношение к возрастающей роли религии в общественной жизни страны, в том числе отход от принципа светского образования, вызывает острую реакцию со стороны значительной части жителей России. Согласно данным опроса «Левада-Центра», проведенного в январе 2012 г., 73% опрошенных россиян признали важной роль религии в своей жизни. При этом 56% респондентов не хотели бы, чтобы представите-

ли власти руководствовались религиозными убеждениями при принятии решений, 65% высказались против участия религиозных деятелей в политической жизни, 43% – против преподавания основ религии в школах [16]. В такой ситуации усиленное введение ОПК во всех школах страны неизбежно приведет к эскалации конфронтации между различными общественными силами.

Хронологически первым и наиболее популярным до настоящего времени пособием по курсу ОПК является учебник «История религиозной культуры: Основы православной культуры», подготовленный А. В. Бородиной. Учебник вышел в 2002 г. и вызвал значительный резонанс в обществе и неоднозначные оценки, как со стороны экспертного сообщества, так и со стороны родителей, увидевших в данном учебном пособии угрозу принципу светскости образования. Ряд экспертов высказал мнение, что в учебнике содержатся конфессиональные и националистические идеи, а также «некорректные высказывания, способствующие разжиганию религиозной и национальной розни» [15]. После незначительной переработки учебник был опубликован во второй редакции в 2003 г. и с тех пор регулярно переиздается, занимая лидирующее место на полках книжных магазинов среди аналогичных учебных пособий.

Впоследствии А. В. Бородина выпустила целый ряд учебных пособий для курса ОПК: «Мы и наша культура» (1 класс), «Мир вокруг и внутри нас» (2 класс), «О чем рассказывают икона и Библия» (3 класс), «Православие – культуuroобразующая религия России» (4 класс). Ею также разработано методическое сопровождение курса: учебные тетради, хрестоматии, пособия для учителей [7, 5, 8, 20, 9, 6, 4, 19, 10, 2]. Учебные пособия А. Бородиной получили одобрение Координационного совета по взаимодействию Министерства образования и науки РФ и Московского патриархата, а учебники для 2-го и 4-го классов рекомендованы Министерством образования и науки РФ.

Учебные пособия Бородиной имеют значительную и постоянную поддержку со стороны высших иерархов РПЦ. На форзаце учебников отмечено, что учебно-методическое обеспечение курса «Основы православной культуры» по программе А. В. Бородиной разрабатывается по благословению Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия II. Данный издательский проект имеет своего духовного руководителя – протоиерея Александра Шаргунова, настоятеля храма Святителя Николая Чудотворца в Пыжах, преподавателя Московской Духовной Академии и Семинарии.

Но учебные пособия для начальных классов представляют лишь часть Программы учебного историко-культурологического курса «История религиозной культуры»: полный курс рассчитан на 11 лет обучения по одному часу в неделю. С 1996 г. программа прошла апробацию в ряде школ, более десяти лет курс преподается в московской школе № 979 (директор Л. Я. Носкова). Деятельность А. В. Бородиной не ограничивается разработкой учебных пособий, но воплощается в комплексном пропагандистском проекте: издании учебных и методических пособий, поддержке сайта (<http://borodina.mrezha.ru/>), системе обучающих семинаров для преподавателей ОПК, поездках по городам России.

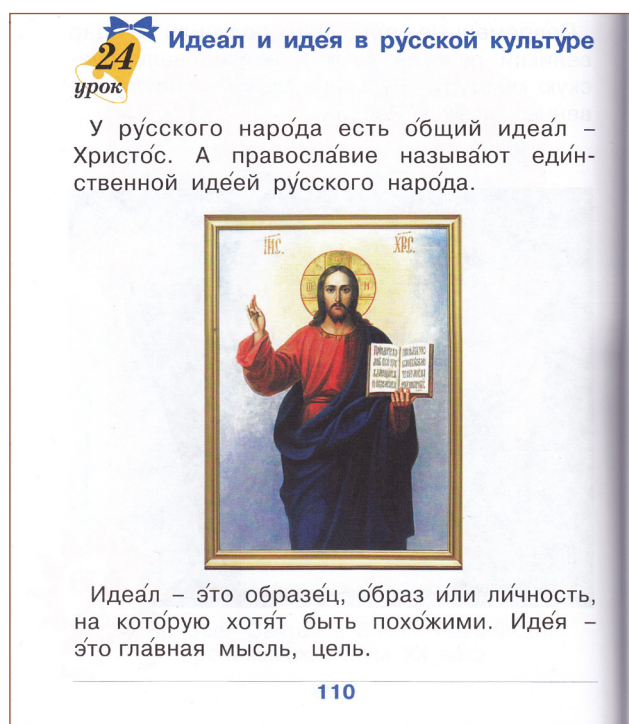
Задачи курса, заявленные в Программе курса «История религиозной культуры», выходят далеко за границы «ознакомления с предметом», т. е. православной культурой, и это не культурно-просветительские задачи.

Прежде всего, А.В. Бородина заявляет о «необходимости оказания подрастающему поколению помощи в социальной и психологической адаптации в условиях глубокого социокультурного кризиса, пропаганды насилия и распространения информации, оказывающей негативное воздействие на психику» [2, с. 4].

Во-вторых, введение ОПК в средней школе призвано, по А.В. Бородиной, воспрепятствовать разрушению отечественных культурных и образовательных традиций. А.В. Бородина предлагает расширить гуманитарное образование «за счет изучения религиозной культуры», поскольку «религия являлась и является важным (в истории – определяющим) фактором формирования культуры, развития государственности, взаимоотношений между разными государствами и народами», а православие – суть российской культуры [2, с. 5].

Учебник для 1 класса «Мы и наша культура» представляет собой иллюстрированное пособие, в нем практически нет текста. Он включает 30 уроков, разделенных на шесть тем: «Красота в нашем мире» (3 урока), «Хранилища культуры» (5 уроков), «Всегда живое» (6 уроков), «Наша Родина» (10 уроков), «Спаситель» (3 урока), «Моя семья» (3 урока).

В рамках первой темы представлены пейзажи, фотографии наиболее известных российских православных храмов, светских знаковых архитектурных ансамблей. В теме «Хранилища культуры» уроки посвящены рассказам об Оружейной палате, Третьяковской галерее, Русском музее, Эрмитаже, центральных государственных библиотеках. В третьей теме – «Всегда живое» – детям рассказывается о Евангелии, иконах, храмах, богослужении.



**Рис. 1. Основы православной культуры: Мы и наша культура : учеб. пособие для 1 кл. / А. В. Бородина. – М.: Экзамен, 2011.**

Самая большая часть учебника посвящена теме «Наша Родина»: здесь приводятся фотографии храмов в городах России (Москве, Ростове, Суздале, Курске, Пскове и т. д.), архитектурные сооружения государственного значения: Кремль, ВВЦ, главное здание МГУ на Воробьевых горах. В рамках этой темы вводится понятие «народ», говорится об «идеале» и «идее» русского народа: «У русского народа есть общий идеал – Христос», а православие учебник называет «единственной идеей русского народа» [7, с. 110] (рис. 1).

В теме «Моя семья» рассказывается, что в родной семье люди сначала учатся христианской любви к своим родителям, потом – ко всем близким, затем – ко всем людям. Завершается курс обращением к образу Иисуса Христа Вседержителя, управляющего всем миром: «Если бы Господь покинул этот мир хотя бы на короткое время, зло уничтожило бы весь этот прекрасный мир» [7, с. 135], и к иконе Богородицы «Умягче-



ние злых сердец»; приводятся тексты молитв, объясняется, как обращаться к иконам, чтобы защититься от зла, ненависти и обид.

А. В. Бородина настаивает, что разработанный курс обладает «историко-культурной направленностью» и не имеет ничего общего с Законом Божиим. В качестве главного аргумента она отмечает отсутствие религиозной практики, однако, как мы видим, это неверно: даже в иллюстрированном пособии для первоклассников содержатся тексты молитв и способы иконопочитания.

Всего в учебнике 217 иллюстраций, большая часть – это изображения церкви (79), икон (30), богослужений, крестных ходов, священников (14), предметов культа (20). Незначительный процент занимают изображения видов природы, картин русских художников, светских архитектурных сооружений. Во всем учебнике всего 3 фотографии детей: мальчик, зажигающий свечу в храме (С. 60), дети с учительницей рассматривают альбом с фотографиями храмов (С. 109), школьники за партами в классе (С. 129). В теме «Моя семья» представлены три рисунка, изображающие детей в кругу семьи: мальчик с мамой в домашней обстановке, на стене висят иконы; девочка с младшим братом пылесосит пол; большая семья (мама, папа, бабушка, дедушка, двое детей) за праздничным столом.

Таким образом, уже сам иллюстративный ряд учебника демонстрирует отсутствие установки на диалог: рассматривая изображения, ребенок не находит ни себя, ни какое-либо близкое ему измерение, только избыточно повторяемую идею о пользе православия. Задания, предлагаемые в Рабочей тетради, усиливают эту тенденцию – все они направлены лишь на воспроизводство информации, излагаемой в учебнике: раскрасить изображение храма; разгадать крестословицу (это слово принципиально употребляется вместо слова «кросворд»); соединить линиями названия храмов с изображениями (названия икон с изображениями); расставить слова, закончив предложения; обвести рамку вокруг икон разными цветами; вставить пропущенные буквы в слова или фразы из учебника (рис. 2).

В учебном пособии «Мир вокруг и внутри нас», предназначенном для 2-го класса, пересказывается содержание евангельской истории. Здесь также доминирует установка на запоминание и воспроизведение текстов и догматических формул. Например, в тексте учебника перечисляются

**Урок 20. НАРОД И КУЛЬТУРА**

**Задание 1.** Вставь пропущенные буквы.  
Троицкий собор. Александров. Крестный ход. Екатеринбург. Феодоровская икона Божией Матери. Кострома. Церковь Иоанна Предтечи. Ярославль.

**Задание 2.** Разгадай крестословицу.




По горизонтали: **2.** Имя самого почитаемого в мире святителя. **3.** Так называют иерархов, которые стали святыми. **4.** Тот, кто создаёт культуру.  
По вертикали: **1.** Всё прекрасное, что создают люди.

**Задание 3.** Закончи предложения.  
Самое ценное в любом государстве — это . Потому что и государство, и культуру создаёт . Культура — это образ .

Для справок:  1 люди,  2 народ,  3 народа.

34

**Рис. 2. Основы православной культуры: Мы и наша культура : рабочая тетрадь. 1 кл. / А. В. Бородина. – М.: Экзамен, 2012.**

свойства Бога: «Творец, вечен, всемогущ, всеблаг, вездесущ, всевидящ, постоянен», а в Рабочей тетради предлагается соответствующее задание: перечислить свойства Бога. Рисунки в пособии иллюстрируют события евангельской истории, но есть несколько шаржей на детей, демонстрирующих образцы «некультурного поведения» или изображающих персонажей сказок.

К учебнику для третьего класса «О чем рассказывают икона и Библия» в 2-х частях прилагается объемная хрестоматия. Первая книга учебника посвящена языку православной иконы. В Рабочей тетради приводится множество заданий на усвоение этого материала: правила иконографии, символика цвета, разбор надписей, трактовка символов, атрибутивность видов облачения и т.д. Соответственно, изобразительный ряд учебника состоит исключительно из икон.

Во второй книге учебника содержится пересказ сюжетов Ветхого Завета. В Хрестоматии приводятся отрывки из Библии, стихи русских поэтов XIX, XX, XXI вв., краткие биографические справки об авторах. По сравнению с заданиями для первых классов, исключительно на запоминание и пересказ, ученикам 3-го класса предлагаются также вопросы для размышления: «Как вы понимаете слова из Нового Завета «Имеющий Сына божия имеет жизнь; не имеющий Сына Божия не имеет жизни?», «Почему никогда не угасает желание художников и писателей посвящать свой труд евангельским событиям и никогда не прекращается в мире интерес к самому Евангелию?», «Как вы думаете, какая святость достигается труднее всего – преподобных, целителей, мучеников, бесребреников?»

Центральную роль в образовательной концепции Бородиной играет учебник для 4-го класса «Православие – культуuroобразующая религия России». В этом учебном пособии с первых и до последних строк проводится идея изначального и тотального доминирования русской православной культуры. О присутствии на территории России других народов, культур и религиозных традиций просто ни разу не упоминается. Исторические и этнографические факты подтасовываются с целью обосновать слияние православия с государственностью, подтвердить идею изначальности русского этноса, преемственность, целостность государственности и культуры на протяжении веков от зарождения Древней Руси до наших дней. Так в рамках первой темы «Культура – всеобщее достояние» рассказывается, что в IX в. племена восточных славян и *русов* (курсив А. О.) образовали государство Русь: «Наши предки стали славным русским народом и создали великую русскую культуру, которую наследуют теперь все россияне» [9, с. 5]. Таким образом, очевидно, что вся образовательная концепция А. В. Бородиной основывается на тотальном, категоричном культуроцентризме.

Более того, автор учебника пытается доказать, что «культура» – это и есть «религия», поскольку именно православие создало русскую культуру. Неоднократно подчеркивается, что с крещения Руси в 988 г. до Октябрьской революции 1917 г. православие было государственной религией, и, несмотря на то, что в настоящее время религия отделена от государства, «православная вера продолжает оказывать глубокое, живое влияние на культуру, особенно литературу, искусство, отношения между людьми» [9, с. 11]. В подтверждение этой идеи практически в каждом уроке приводятся стихи русских и современных поэтов с православными аллюзиями. Особенно показателен пример строк из песни В. Высоцкого:

В синем небе, колокольнями проколотом,  
 Медный колокол, медный колокол  
 То ль возрадовался, то ли осерчал.  
 Купола в России кроют чистым золотом,  
 Чтобы чаще Господь замечал.

Как известно, Высоцкий не был религиозным человеком, и сами эти стихи можно трактовать различным образом.

Также доказательством укорененности русской культуры в православии служат многочисленные пословицы и поговорки о вере и Боге: «Вера спасает, вера животворит», «Дело с Богом начинай, с Господом заканчивай», «Всяк язык Бога хвалит».

Второй основополагающий тезис концепции ОПК заключается в акцентировании связи православия с российской государственностью. В тексте главы «Православие и Российское государство» подробно рассматривается связь герба и флага России с религиозной символикой; говорится об исторической преемственности государственности от Киевской Руси до современной Российской Федерации: «всегда была Россия, и всегда был русский народ», «русский народ – государствообразующий народ России». Кроме того, приводится удивительная, не соотносимая с реальной ситуацией, статистика: «верующими в современной России называют себя примерно 80% населения, а к православию (по вере или культурной традиции) относят около 90%» [9, с. 78].

В рамках темы «Как Русь стала православной» рассказывается о язычестве и языческих славянских божествах: это поклонение было ошибочным, но «языческая религия для наших предков была как бы предчувствием и подготовкой к принятию Христа, к получению знаний о Спасителе и Искуплении». Принятие христианства подается как «просвещение светом Евангелия», «великая истина о Едином Боге, о Боговоплощении и спасении мира».

Большое внимание в концепции ОПК уделяется величию русского языка: «Родной язык не выбирают. Но людям, для которых русский язык – родной, чрезвычайно повезло» [9, с. 16]. Во-первых, именно русский язык очень красивый\*, во-вторых, на нем говорят многие народы, в-третьих – это государственный язык, в-четвертых – он содержит огромный пласт духовной лексики, которая «позволяет человеку духовно, интеллектуально и творчески развиваться». В этой связи подчеркивается необходимость изучения церковнославянского языка как сокровищницы духовной лексики: «Когда народ и государство осознают свои потери, свою духовную ущербность..., то приходится возвращаться в Церковь, изучать церковнославянский язык» [9, с. 17].

Как отмечал Митрохин в своем докладе 2006 г. «Клерикализация образования в России» относительно учебников «Основы православной культуры», необходимо обратить особое внимание на «связанность» в них этнической и конфессиональной идентифика-

---

\* В академическом словаре русского языка 131 тысяча слов, в аналогичном словаре английского языка – 986 тысяч слов. Число слов в немецком языке 400–600 тысяч, в шведском свыше 300 тысяч. Учебник воспроизводит старый миф о «самом лучшем из языков», который можно выучить «только за то, что им разговаривал...» – далее можно подставлять любое из знаковых имен.

ций, подчеркнуть, что эта предполагаемая «соединенность» делает религиозную идентичность элементом национальной, а религиозные идеологемы – частью этно-национализма, в его умеренных (и почти общепринятых) или радикальных формах [15].

Некоторые главы учебника имеют преимущественно информационный характер: ученикам рассказывают об устройстве православного храма, порядке расположения икон на иконостасе, видах колоколов и церковных звонов. Но все-таки значительная часть содержания посвящена в той или иной мере приобщению к религиозной вере и религиозной практике: рассказывается о разных видах молитв, приводятся тексты, в частности – Символ веры; о молитве говорится как о высшем творчестве человека. Подробно рассказывается о таинствах и различных видах богослужения, поясняется их сакральное значение: «Участвуя в церковном богослужении, христиане учатся богообщению, постоянной памяти о Господе и предстоянию пред Ним – райскому богослужению» [9, с. 120] (рис. 3). В Пособии для учителя рекомендуется говорить, что большинство людей являются верующими, они уверены, что Господь создал природу и человека, а атеисты во всем мире пребывают в меньшинстве.

Де\_ять запов\_дей бл\_женства. Свято\_ть.

**Задание 2.** Вставь нужные слова:

**ЗАПОВЕДИ БЛАЖЕНСТВА**

1. Блаженны \_\_\_\_\_, ибо их есть Царство Небесное.
2. Блаженны \_\_\_\_\_, ибо они утешатся.
3. Блаженны \_\_\_\_\_, ибо они наследуют землю.
4. Блаженны \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_, ибо они насытятся.
5. Блаженны \_\_\_\_\_, ибо они помилованы будут.
6. Блаженны \_\_\_\_\_, ибо они Бога узрят.
7. Блаженны \_\_\_\_\_, ибо они будут наречены сынами Божиими.
8. Блаженны \_\_\_\_\_ за \_\_\_\_\_, ибо их есть Царство Небесное.
9. Блаженны вы, когда будут \_\_\_\_\_ вас и \_\_\_\_\_ и всячески \_\_\_\_\_ за Меня. Радайтесь и веселитесь, ибо велика ваша награда на небесах: так гнали и пророков, бывших прежде вас.

**Задание 3.** Подбери синонимы (слова, близкие по значению) к написанным ниже словам. Ещё ниже даны слова, которые нужно использовать. Можно добавить слова, которых здесь нет.

Плачущие – \_\_\_\_\_.

Кроткие – \_\_\_\_\_.

Алчущие – \_\_\_\_\_.

Милостивые – \_\_\_\_\_.

Миротворцы – \_\_\_\_\_.

Словарь для справок: смиренные, милосердные, терпеливые, скорбящие, добрые, сострадательные, отзывчивые, безропотные, желающие, ищущие, ждущие, дружелюбные, миролюбивые.

**33**

**Рис. 3. Основы православной культуры: Мир вокруг и внутри нас: рабочая тетрадь для учащихся 2 кл. / А. В. Бородина. – М.: Экзамен, 2011.**

В учебнике большое количество иллюстраций, но так, как и в других учебных пособиях Бородиной, доминируют фотографии храмов, икон, священников и приводится лишь несколько изображений детей: младенец во время обряда крещения, дети на причастии.

Весь текст написан скучным схоластическим языком, лишь изредка появляется речь от первого лица, обращенная к ребенку: «К Рождеству мы наряжаем рождественские елки», «К Светлому Христову Воскресенью праздничный вид придаем храмам и своим домам». В главе «Дом и семья в русской культуре» большая часть текста посвящена «семейной святости святой Императорской семьи». Отмечается, что в православной культуре семья представляет собой «малую Церковь»: «Это тоже спасительный корабль, в котором христиане спасаются для жизни вечной, помогая друг другу избавляться от грехов, прощая других и принося покаяние, заботясь друг о друге и славя Господа» [9, с. 181].

А. В. Бородина утверждает, что в преподавании курса ОПК соблюдается принцип светскости и именно это способствует



«мощному и устойчивому социальному заказу на этот предмет», поскольку граждане России «хотят получать знания в области религиозной культуры, а верить в бога или нет, они сами решат» [4, с. 3]. В то же время, она выступает категорически против преподавания религиоведения в школе. Во-первых, потому что «в принципе нет религиоведения как полноценной науки», во-вторых, в этом случае происходит «размывание понятий», поскольку православие воспринимается детьми наряду с другими религиями – исламом, буддизмом и т. д.

Но самым одиозным из ее заявлений является утверждение, что преподавание «атеистического религиоведения» находится в противоречии с Конституцией РФ, законом РФ «Об образовании», «оскорбляет чувства верующих, а главное – не дает знаний, умений и навыков, которые могут быть полезны в жизни, а также для повышения культуры общения, для воспитания уважения к народам, для успешного образования и социализации молодежи» [3, с. 5]. Мы видим, как удивительным образом введение индоктринационного предмета в школьную программу оправдывается посредством риторики мультикультурализма. Действительно, необходимо признать, что учебные пособия по курсу ОПК представляют собой последовательную индоктринацию, которая по сути своей противоположна обучению, поскольку учит доктрине, то есть описывает объект исходя из задаваемой им же понятийной структуры, обучение же предлагает включение критического мышления, изучение предмета «со стороны».

Деятельность А. В. Бородиной неоднократно подвергались резкой критике со стороны диакона Андрея Кураева, написавшего свой вариант учебника «Основы православной культуры». Действительно, по сравнению с сухим казенным языком учебников Бородиной, которую Кураев обвиняет в уничтожении живого православия, этот учебник производит благоприятное впечатление, поскольку рассказывает, прежде всего, о духовной сути православия. В отличие от Бородиной, Кураев не скрывает своей миссионерской задачи, поэтому выглядит честнее в своем стремлении преподать детям основы религиозного мироощущения. Но этого учебника фактически нет в продаже, полный текст учебника А. Кураева «Основы православной культуры» доступен лишь на православном портале «Православие и мир».

Формально этот учебник относится к серии учебных пособий «Основы религиозных культур и светской этики» для 4–5 классов, выпущенных издательством «Просвещение»: Основы буддийской культуры, Основы иудейской культуры, Основы исламской культуры, Основы мировых религиозных культур [12, 25, 26, 14, 21]. Все они выполнены по единому образцу: курс состоит из 30 уроков, причем первый («Россия – наша Родина») и последний («Любовь и уважение к Отечеству») уроки совпадают – и текст, и оформление идентичны.

Более того, предполагается, что эти уроки будут проводиться для всех учеников класса вместе независимо от выбранного ими учебного курса. Учебники содержат рассказ об истории формирования религиозной традиции, священных книгах и основах учения, устройстве храма (молельного дома), календаре и главных праздниках, семейных традициях. Во всех учебниках есть глава, посвященная истории изучаемой религиозной традиции в России. В целом можно сказать, что они имеют познавательный, энциклопедичный характер, характерный для отечественной религиоведческой традиции, но адаптирован-

ный для детей. Учебное пособие «Основы мировых религиозных культур» представляет собой адаптированное для детей издание по истории лишь четырех традиционных для нашей страны религий, практически дублируя учебники отдельных модулей, но, конечно, не в том объеме.

Основы религиозного учения, обряды и культовая практика изложены в довольно отстраненном стиле: «в буддизме считается...», «в иудаизме принято...», «мусульмане верят...». Дань мультикультуралистскому подходу отдана в первом (общем для всех) уроке, где рассказывается, что в мире существуют разные культурные традиции, но все вместе они составляют «богатство нашей многонациональной страны», а люди, хранящие эти традиции и говорящие на разных языках, – «одну дружную семью народов России». Соответствующим образом, в последнем уроке также речь идет о том, что всех жителей нашей страны объединяет любовь – к семье, к малой и большой Родине, к России.

Совсем другой, еще менее ангажированный характер имеет учебник «Основы духовно-нравственной культуры народов России» под редакцией Н. Ф. Виноградовой, В. И. Власенко и А. В. Полякова [18]. Издание включено в федеральный перечень учебников для средней общеобразовательной школы, рекомендованных Министерством образования и науки РФ.

Можно утверждать, что это действительно поликультурный образовательный проект, что видно уже из названия тематических разделов единого учебника: «Россия – многонациональная держава», «Многообразие культур народов России», «Что объединяет разные народы». В учебнике показывается, что с самого начала древнерусское государство формировалось как разноплеменное, разноязыкое объединение. Впоследствии в процессе расширения государства к России присоединялись новые территории с проживающими

на них народами, обладающими развитыми самобытными культурами (параграфы «Народы Поволжья», «Народы Северного Кавказа», «Народы Сибири»). В настоящее время многочисленные народы России сохраняют свою культуру и свои национальные языки, хотя государственным языком является русский, но «каждый имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества» [18, с. 41] (рис. 4).

В понятие «культура» авторы вкладывают не только исключительно религиозный и этический компонент, это, прежде всего, этнические культуры, в которых помимо языка большое значение имеет традиционный быт: жилища, пища, одежда, что нашло отражение в параграфах



**Рис. 4. Основы духовно-нравственной культуры народов России, 4 кл. : учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / Н. Ф. Виноградова, В. И. Власенко, А. В. Поляков. – М.: Вентана-Граф, 2011.**

«Что нам стоит дом построить?», «Заглянем в бабушкин сундук», «Приглашаем к праздничному столу». О традиционных религиях России – православии, буддизме, исламе и иудаизме – рассказывается в параграфах «Войдем в православный храм», «Войдем в буддийский храм», «Войдем в мечеть», «Войдем в синагогу». В этой главе, так же как и во всем учебнике, авторами преследуется основная задача – сохранить детское измерение, объяснить без всякой нравоучительной риторики, что именно ребенок может увидеть в храмах разных религий, и что означают эти предметы и символы.

В главе «Народные и религиозные праздники» рассказывается о праздничных традициях разных народов России: Цаган Сар (калмыцкий праздник весны), Навруз (Новый год и праздник весны у иранских и тюркских народов), Новый год, Рождество, Пасха, Курбан-байрам, День рождения Пророка, Шаббат, Пурим, Весак (день рождения, просветления и ухода из человеческой жизни Будды).

Почти третья часть учебника посвящена рассмотрению того, какие ценности есть у человечества: поднимается проблема возникновения правил, их универсальности, а также необходимости следования этим правилам. При этом приводятся сказки, сюжеты, пословицы и поговорки разных народов. Таким образом, реализуется важнейшая задача – сделать представителей других культур ближе, понятней.

Данной цели служит и сама стилистика учебника. Это не адаптированный «взрослый» текст, предназначенный для ребенка, но специально созданный для детской аудитории с целью не столько информационно-просветительской, но прежде всего, воспитательной. Такой подход, несомненно, гораздо актуальней в наше время, когда нет недостатка в информации, но существует острая проблема трактовки этой информации, формирования личного отношения к ней. Современному ребенку нужен учебник, в котором он смог бы найти себя в большом мире, и учебник Н. Ф. Виноградовой, В. И. Власенко и А. В. Полякова в наибольшей степени, как нам думается, следует реализации этой цели (рис. 5).

Широкий общественный резонанс, который сопутствует попыткам введения курса «Основы религиозных культур и светской этики» в общеобразовательную программу средней школы, свидетельствуют об актуальности проблемы поликультурно-



**Рис. 5. Основы духовно-нравственной культуры народов России, 4 кл. : учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / Н. Ф. Виноградова, В. И. Власенко, А. В. Поляков. – М.: Вентана-Граф, 2011.**



го образования в России. Л. Я. Носкова, директор московской школы № 979, в которой ОПК по учебникам А. В. Бородиной преподается с 2001 г., считает, что этот предмет необходим, прежде всего, для решения проблем воспитания учеников. Она отмечает, что установка на узкую задачу обучения определенным дисциплинам себя не оправдала, поскольку «нельзя смириться с тем, насколько дети брошены у нас в обществе» [27]. Поиски точки опоры в вопросах воспитания привели ее к курсу «Основы православной культуры». Дети, изучающие ОПК, отмечает директор, отличаются от остальных: они всегда одеты соответствующим образом, вежливы, подтянуты, внимательны. Она считает, что именно реализация «главной задачи курса» – расширение гуманитарного образования, получение основ истинных гуманитарных знаний, обращение к более глубоким ценностям, а не мнимым, – произвело на детей благотворное влияние.

Особенно Л. Я. Носкова подчеркивает отсутствие этно-религиозного национализма в своей школе: ОПК изучают дети разных национальностей: якуты, казахи, дети тех национальностей, которые в нашей школе были, изучали ОПК с большим удовольствием. В дальнейшем в школе планируется интеграция курса ОПК с другими предметами: русской литературой, обществознанием, введение дополнительных предметов в рамках факультатива, прежде всего, занятия по церковнославянскому языку.

Таким образом, обращает на себя внимание тот факт, что директор школы приписывает курсу ОПК именно те свойства, которыми обладает поликультурное образование: воспитание через образовательные практики, обучение поведению в обществе, углубление гуманитарной подготовки, повышение интеграции образовательных предметов в рамках учебного плана, совместное обучение учеников разной этнической принадлежности. Очевидно, однако, что при изучении лишь одной культуры, тем более, исключительно в религиозном ключе и в рамках жесткого догматического подхода реализовать поставленные цели совершенно невозможно. Но можно предположить, что при наличии выбора среди различных поликультурных программ, при отсутствии лоббирования предмета «Основы православной культуры», в рамках средней школы могла бы реализоваться концепция поликультурного образования, поскольку общественный заказ на этот подход уже появился.

Образовательные подходы и образовательные программы должны быть адаптированными к социальным вызовам современности, в частности, одному из самых острых из них – активизации миграционных процессов. Само по себе присутствие детей мигрантов в нашей средней школе лишь выявило существующие проблемы в образовательной системе, а не стало причиной их возникновения. Соответственно, при условии разработки и реализации национальной концепции поликультурного образования, совместное обучение детей из различных культурных групп могло бы стать важнейшим фактором успешной социальной интеграции и более того, способствовать лучшей социализации и социальной адаптации подрастающего поколения местного населения.

Однако, в целом, средняя школа продолжает максимально дистанцироваться от социальных вызовов современности, ориентируясь на передачу ученикам определенного объема информации, а не на обучение их социальным навыкам. Специалисты по социальной психологии обращают внимание, что реализуемая в настоящее время педагоги-



ческая практика ориентирована «не на социальную интеграцию личности, а на ее конформистскую адаптацию, что создает риск развития социально неадекватной, социально неадаптивной, с низким уровнем социальной зрелости личности» [26]. Культуроцентричный подход в образовании является лишь одним из проявлений этой сегрегированной системы среднего образования: существуют школы с этно-культурным компонентом, школы для детей мигрантов, школа для одаренных детей и т. д.

Несмотря на растущий интерес к курсам по религиоведению, остро ощущается неумение, неспособность говорить о религии, поэтому проблема эта действительно чрезвычайно актуальна. Возможно ли в курсе религии избежать двух крайностей: индоктринации и формальной энциклопедичности. Не занимаясь прозелитизмом, ответить на экзистенциальный запрос учащихся? Один из главных идеологов движения за преподавание религии в школе, диакон А. Кураев говорит, что введение такого предмета как «Основы православной культуры» будет способствовать пониманию учениками сложности религиозной жизни, умению вести дискуссию: «это, в частности, рассказ о том, как не потеряться в Церкви... Это рассказ о сложности. И о том, что даже святые не всегда были согласны между собою. И о том, что не надо и сегодня бояться дискуссий» [13]. Надо признать, что его высказывание находится в контексте поликультурного подхода.

Однако тот же автор в статье «Как использовать Закон о свободе совести для защиты православия в школе?» представляет совершенно другое видение проблемы, когда говорит, что нужно «защищать свои права и права детей от насилия со стороны плюралистической идеологии» и «атеистической антирелигии» [13]. Тот же А. Кураев утверждает, что детям нельзя говорить о «терпимости», «открытости», «диалоге культур», поскольку никакого диалога нет и не может быть, поскольку существует неравенство, и именно эту идею – неравенства и иерархичности должна «прививать» школа. Таким образом, если Кураев говорит, что курс по основам религии является своего рода «прививкой от экстремизма», то понимать это надо в том смысле, что обучение ОПК подразумевает постоянную «готовность к конфликту» [13].

Видимо, в этом ключе надо понимать новую риторику СМИ, связывающую воедино борьбу с экстремизмом и курс по основам православия. Так, в газете «Известия» от 12 мая 2012 г. размещена заметка о заключении соглашения о сотрудничестве между мэрией г. Москвы и Русской православной церковью в целях духовно-нравственного просвещения школьников: «Основы православной культуры» – это превентивный образовательный удар против экстремизма», где говорится, что с помощью Церкви власти Москвы намерены заниматься профилактикой экстремизма и ксенофобии среди детей и подростков. Тут же приводятся слова президента Всероссийского фонда образования С. Комкова, что интеграция любой конфессии в образовательный процесс будет положительно влиять на детей – «в частности, в вопросах терпимого отношения к представителям противоположных религиозных мировоззрений» [23]. Однако, с точки зрения поликультурной образовательной концепции, развитие толерантности возможно только при условии интеграции в образовательный процесс всех представленных в обществе конфессий и взглядов и наличия свободной дискуссии между их представителями, что в данном случае вовсе не предполагается.

Необходимо отметить, что понятие поликультурного образования не сводится к образованию полиэтническому, практикующие педагоги используют этот термин для описания широкого круга программ и практик, связанных с равным доступом к образованию для представителей разных этнических, языковых, религиозных, гендерных, социальных групп, а также по отношению к инвалидам, одаренным детям и т. д. В этом смысле поликультурное образование выступает как синоним педагогической практики «social skills» – обучению социальным навыкам, умению жить в обществе.

Более того, поликультурное образование – это не отдельные образовательные курсы или учебные программы, это междисциплинарный процесс, пронизывающий содержание всех дисциплин учебной программы. В рамках поликультурного образования сложились три основных направления со своими целевыми установками, содержанием, технологиями:

- 1) освоение учащимися собственной культуры;
- 2) подготовка учащихся к жизни в полиэтнической среде, преодоление негативных стереотипов по отношению к представителям иных этносов;
- 3) преподавание с учетом социально-культурных особенностей детей. Хотя на настоящий момент последнее направление мало разработано, авторы концепции придают ему большое значение.

Целью поликультурного образования является воспитание личности, обладающей способностью самостоятельного критического мышления, а также толерантным отношением к культурным различиям. Это широкая концепция, обладающая несколькими важными направлениями. Взаимодействие между различными культурными, социальными, гендерными, конфессиональными и т. д. группами может быть улучшено, благодаря следующим факторам: утверждению равного статуса, кооперации вместо соревнования, поддержке авторитетными фигурами, такими как учителя и представители администрации, поощрению межличностного взаимодействия учеников на индивидуальном уровне.

Один из ведущих теоретиков поликультурного образования, Дж. Бэнкс следующим образом сформулировал основные положения этой концепции:

1. Интегрировать поликультурное содержание во все курсы: историю, литературу, биологию, математику. Каждый учитель для своего курса использует примеры из разных культур.
2. Сделать понятным для учеников процесс конструирования знания. Учителя помогают ученикам исследовать, как скрытые культурные представления и предубеждения влияют на то, каким именно образом строится знание в данной дисциплине.
3. Преодолевать предубеждения. Учитель изучает отношения между студентами и предлагает пути их модификации методами поликультурного образования.
4. Внедрять педагогику справедливости (равенства). Преподаватели трансформируют свой тип преподавания таким образом, чтобы облегчить ученикам из разных расовых, культурных, гендерных и социально-классовых групп академический успех.
5. Стимулировать развитие среды и социальной организации школы. Досуговые практики, спортивные соревнования, взаимодействия учителей и учеников пересматри-

ваются с целью предоставления равных возможностей для всех независимо от расовой, этнической, религиозной, гендерной, социальной принадлежности [1].

Главная задача поликультурного образования состоит в том, чтобы помочь ученикам развивать способность принятия решений и социальные навыки. Следовательно, когда ученики обучаются видеть ситуацию и явления с разных точек зрения, у них развиваются критическое мышление, рефлексия, активность.

В эпоху, пришедшую на смену советской педагогике, в российском обществе доминирует воспитательный нигилизм. Как отмечает О. Е. Кошелева в статье «Исповедимы ли пути педагогической науки?», сегодня государство «утрачивает интерес к поддержке образовательной системы, ибо оно больше не видит в нем никаких для себя выгод, не может сформулировать педагогический идеал государственного уровня» [11]. Более того, уже само понятие «педагогического идеала» и такая область воспитания как «цивилизованное поведение в обществе» воспринимаются как безнадежно устаревшие.

Однако представляется, что отмеченная тенденция свидетельствует скорее о педагогическом (и общественном) замешательстве, а не является результатом далеко зашедшей демократизации общества. Обострившееся противостояние между различными общественными силами в последнее время стало следствием наличия глубоких противоречий в области социального, гражданского, этнического, конфессионального взаимодействия. Опыт западных стран показывает, что практика поликультурного образования становится единственным способом снижения конфликтности социального фона. «Осмысление практик воспитания и образования как властных практик манипулирования людьми» не возникает само собой. Делегировать формирование этого навыка критического, рефлексивного мышления семье слишком рискованно, так что парадоксальным образом его необходимо реализовывать в рамках государственной образовательной политики.

Сам факт появления такого предмета как «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы религиозных культур и светской этики» и целого спектра разнообразных учебных пособий по этому курсу, а также активное приятие или столь же решительное неприятие различными общественными силами и отдельными членами общества этого курса и этих учебников, говорит о необходимости радикальной трансформации педагогической парадигмы, образовательной в целом и воспитательной в частности.

### *Список литературы:*

1. Multicultural education. Issues and perspectives. Ed. J. A. Banks and Ch. A. McGee Banks. – 7th ed. – Wiley, 2010.
2. Бородина, А. В. История религиозной культуры : программа учеб. курса для общеобразоват. школ: начальная школа / А. В. Бородина. – М.: Экзамен, 2010.
3. Бородина, А. В. Основы православной культуры: Мир вокруг и внутри нас. 2 кл. : пособие для учителей / А. В. Бородина. – М.: Экзамен, 2010.
4. Бородина, А. В. Основы православной культуры: Мир вокруг и внутри нас : рабочая тетрадь для 2 кл. / А. В. Бородина. – М.: Экзамен, 2011.
5. Бородина, А. В. Основы православной культуры: Мир вокруг и внутри нас : учеб. пособие для 2 кл. : в 2 ч. / А. В. Бородина. – М.: Экзамен, 2011.

6. *Бородина, А. В.* Основы православной культуры: Мы и наша культура : рабочая тетрадь. 1 кл. / А. В. Бородина. – М.: Экзамен, 2012.
7. *Бородина, А. В.* Основы православной культуры: Мы и наша культура: учеб. пособие для 1 кл. / А. В. Бородина. – М.: Экзамен, 2011.
8. *Бородина, А. В.* Основы православной культуры: О чем рассказывают икона и Библия: учеб. пособие для 3 кл. : в 2 ч. / А. В. Бородина. – М.: Экзамен, 2010.
9. *Бородина, А. В.* Основы православной культуры: Православие – культуuroобразующая религия России: учеб. пособие для 4 кл. / А. В. Бородина. – М.: Экзамен, 2011.
10. *Бородина, А. В.* Основы православной культуры: Православие – культуuroобразующая религия России : рабочая тетрадь для 4 кл. / А. В. Бородина. – М.: Экзамен, 2010.
11. *Кошелева, О. Е.* Исповедимы ли пути педагогической науки? / О. Е. Кошелева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 1.
12. *Кураев, А. В.* Основы православной культуры. 4–5 кл. : учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / А. В. Кураев. – М., 2010.
13. *Кураев, А.* Школьное богословие // Золотой корабль : православная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://golden-ship.ru/knigi/4/kuraev\\_ShB.htm](http://golden-ship.ru/knigi/4/kuraev_ShB.htm)
14. *Латышина, Д. И.* Основы исламской культуры. 4–5 кл. : учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / Д. И. Латышина, М. Ф. Муртазин. – М., 2010.
15. *Митрохин, Н.* Клерикализация образования в России / Н. Митрохин // Библиотека Якова Кротова. – Режим доступа: <http://krotov.info/history/21/1/2006mitrohin.htm>.
16. Об отношениях государства и церкви // Левада-центр : [Сайт аналитического центра Юрия Левады]. – 2012. – 9 февраля. – Режим доступа: <http://www.levada.ru/>
17. Объявлено соотношение школьников, которые будут изучать православие и светскую этику : [новость] // Газета.Ru. – 2010. – 16 марта. – Режим доступа: [http://www.gazeta.ru/news/lastnews/2010/03/16/n\\_1470635.shtml](http://www.gazeta.ru/news/lastnews/2010/03/16/n_1470635.shtml)
18. Основы духовно-нравственной культуры народов России. 4 кл. : учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений / Н. Ф. Виноградова, В. И. Власенко, А. В. Поляков. – М.: Вентана-Граф, 2011.
19. Основы православной культуры: О чем рассказывают икона и Библия : рабочая тетрадь для 3 кл.: в 2 ч. / авт.-сост. А. В. Бородина. – М.: Экзамен, 2010.
20. Основы православной культуры: О чем рассказывают икона и Библия: хрестоматия для 3 кл. : в 2 ч. / авт.-сост. А. В. Бородина. – М.: Экзамен, 2010.
21. Основы религиозных культур и светской этики. Основы мировых религиозных культур. 4–5 кл.: учеб. пособие для общеобразоват. учреждений / [А. Л. Беглов, Е. В. Саплина, Е. С. Токарева, А. А. Ярлыкапов]. – М.: Просвещение, 2010.
22. Российскому образованию нужно вернуть воспитательную функцию : д-д епископа Зарайского Меркурия на Архиерейском совещании 16 июля 2010 года // Православие и мир : ежедневное интернет-СМИ. – 2010. – 22 июля. – Режим досту-



- па: <http://www.pravmir.ru/episkop-zarajskij-merkurij-rossijskomu-obrazovaniyu-nuzhno-vernut-vozpitatelnyu-funkciyu/>
23. РПЦ вплотную подступилась к столичному образованию. Власти города договорились с Московской патриархией о совместном воспитании школьников : [новость] // Известия. – 2012. – 10 мая. – Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/524071>.
24. Руденский, Е. В. Критическая педагогика – социологическая теория образования: сущность, концепция и методология / Е. В. Руденский // Виктимолог.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.victimolog.ru/index.php/articles/86-kriticheskaya-pedagogika-sotsiologicheskaya-teoriya-obrazovaniya-sushchnost-kontseptsiya-i-metodologiya>.
25. Чимитдоржиев, В. Л. Основы религиозных культур и светской этики. Основы буддийской культуры. 4–5 кл. : учеб. пособие для общеобразоват. Учреждений / В. Л. Чимитдоржиев. – М., 2010.
26. Членов, М. А. Основы иудейской культуры. 4–5 кл. : учеб. пособие для общеобразоват. Учреждений / М. А. Членов, Г. А. Миндрин, А. В. Глоцер. – М., 2010.
27. Что такое ОПК и почему они так необходимы нашим детям? : телепередача // Основы православной культуры : сайт Аллы Валентиновны Бородиной. – Режим доступа: <http://borodina.mrezha.ru/kurs-opk/index.php> (телепередача № 1)

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 5

# МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В УЧЕБНО- МЕТОДИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ

METHODICAL ASPECTS OF TEACHING “FUNDAMENTALS OF RELIGIOUS CULTURES AND  
SECULAR ETHICS” AND THEIR REALIZATION THROUGH TEACHING MATERIALS

---

## **Савченко К.В.**

Доцент кафедры преподавания русского языка и литературы Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

**E-mail: savksenia@yandex.ru**

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые общие вопросы методики преподавания нового для начальной школы предмета «Основы религиозных культур и светской этики». Дается характеристика учебно-методического комплекта из шести модулей, выпущенного в издательстве «Дрофа». УМК рассматривается с точки зрения его возможностей для реализации целей и задач курса, формирования у учащихся ряда ключевых компетенций, достижения личностно значимого результата образования.

**Ключевые слова:** «Основы религиозных культур и светской этики», Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения, учебно-методический

## **Savchenko K.V.**

Associate Professor of the Department of Teaching the Russian Language and Literature of the Academy of Improvement of Skills and Professional Retraining in Education.

**E-mail: savksenia@yandex.ru**

**Annotation.** The article discusses some common issues of teaching methods of the new elementary school subject, “Fundamentals of religious cultures and secular ethics.” It gives a description of educational and methodical set of six modules, which is released by the publishing house “Drofa.” The set is considered in terms of its capacity to implement the goals and objectives of the course, to offer students a number of key competencies, to achieve a personally meaningful goal in education.

**Keywords:** “Fundamentals of religious cultures and secular ethics,” Federal state educational standard of the second generation, teaching kit, methods of teaching, core competencies,

комплект, методика преподавания, ключевые компетенции, учебная коммуникация, виды речевой деятельности, рефлексия.

educational communication, kinds of speech activity, reflection.

---

С 1 сентября 2012 года в 4 классе общеобразовательной школы вводится новый предмет «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы мировых религиозных культур и светской этики», преподавание которого предусмотрено инвариантной частью базисного учебного плана начального образования. На сегодняшний день разработка и внедрение в практику школы соответствующих учебных курсов становится одним из приоритетных направлений научно-методической деятельности.

Учебно-методический комплект (УМК), подготовленный авторским коллективом под общей редакцией Т.Д. Шапошниковой и издательством «Дрофа»<sup>1</sup>, отвечает задачам реализации программы социализации и духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения.

В основу построения УМК заложен ряд методических принципов, реализация которых является условием выполнения требований к личностно значимым результатам освоения курса, развитию компетентностной сферы личности (таких ключевых компетенций, как коммуникативная, ценностно-смысловая, социального взаимодействия и других).

Специфика курса предполагает, прежде всего, демократическое, субъект-субъектное построение учебного процесса, диалогическое взаимодействие, подразумевающее создание на уроке личностно значимой учебной ситуации. Личностно значимая учебная ситуация возникает в случае предоставления ученику возможности выстраивать собственную коммуникацию с изучаемым материалом, формировать и формулировать самостоятельные суждения и аргументированные мнения, добывать информацию и интерпретировать факты, применять собственные способы умственной деятельности, оценивать результаты своего интеллектуального труда, рефлексировать.

Основными формами учебной коммуникации на уроке являются *монологические* (выступление, рассказ, ответ, пересказ, вопрос, сообщение, доклад, аргументация, критика, доказательство, опровержение, выражение собственной точки зрения и т.д.) и *диалогические* (беседа, дискуссия, переговоры, ролевая игра, театрализация, интервью, защита проекта и другие). Ребенок должен иметь возможность «примерить» на себя

---

<sup>1</sup> Речь идет об УМК для 4 класса «Основы духовно-нравственной культуры народов России», куда войдут учебники по шести модулям: Р.Б. Амиров, О.В. Воскресенский, Т.М. Горбачева и др. «Основы мировых религиозных культур»; А.А. Шемшурин, Н.М. Брунчукова, Р.Н. Демин и др. «Основы светской этики»; Т.А. Костюкова, О.В. Воскресенский, К.В. Савченко «Основы православной культуры»; Р.Б. Амиров, Ю.А. Насртдинова, К.В. Савченко «Основы исламской культуры»; Н.Г. Проппирный, К.В. Савченко «Основы иудейской культуры»; Б.У. Китинов, К.В. Савченко, М.С. Якушкина. «Основы буддийской культуры». Руководитель проекта и автор концепции УМК – Т.Д. Шапошникова, к.п.н., в.н.с. ИТИП РАО. <http://www.drofa.ru/for-users/teacher/main/init/>.

как можно большее количество коммуникативных ролей, оказаться в разных ситуациях общения, совершенствовать свои умения в разных видах речевой деятельности и формах взаимодействия.

В учебниках предлагаемого УМК, помимо ориентированного на коммуникацию во всех видах речевой деятельности методического аппарата, приведены многочисленные примеры монологов и диалогов: обращение к школьникам от имени авторов, сквозных героев; диалоги сквозных героев и персонажей уроков и т.д. Предоставлены и широкие возможности для совершенствования коммуникативного опыта самих школьников, развития и совершенствования их коммуникативных умений и навыков (предложение прочесть текст или диалог; ответить на вопросы героев; участвовать в дискуссиях и диспутах, высказывать свою точку зрения, выражать свое мнение, аргументировано защищать их; участвовать в организации и осуществлении проектной деятельности, в которой могут применяться различные речевые формы – интервью, театрализованные представления, защиты проектов и т.д.).

Каждый из учебников, входящих в УМК, нацелен на освоение учащимися ценностного смысла реалий определенной религиозной или нерелигиозной культуры, формирование умений присваивать информацию, овладевать методами и приемами работы с ней, переводить текстовую деятельность в дискурсивную.

Учащиеся осуществляют цикл познавательных действий:

- восприятие (через чтение);
- понимание, осмысление (через ответы на вопросы фронтально, в парах или группах);
- интерпретацию (через выбор мнения, принятие решения), создание собственного «встречного» текста-дискурса (через участие в диалоге, в обсуждении, написание собственного текста).

При работе с текстом учитель использует различные виды чтения, которые практикуются в начальной школе:

- *комментированное чтение*, которое позволяет предупредить непонимание текста, способствует поддержанию внимания учащихся;
- *ознакомительное чтение*, направленное на извлечение основной информации или выделение основного содержания текста;
- *изучающее чтение*, имеющее целью извлечение полной и точной информации с последующей интерпретацией содержания текста;
- *поисковое чтение*, направленное на нахождение конкретной информации, конкретного факта;
- *выразительное чтение* фрагмента художественного произведения, притчи, диалога, которое способствует эмоционально-эстетическому восприятию текста.

В учебниках и дополнительном материале к урокам предлагаются тексты, обладающие различным дидактическим потенциалом:

1) *Аксиономические тексты*: содержат достоверную (научную) информацию, фактический материал, терминологический аппарат, характеризуются отсутствием эмоций и авторской позиции. В учебном процессе используются как источники знания, способст-



вуют развитию памяти, механизмов воспроизведения, обогащению лексического запаса, расширению кругозора учащихся.

2) *Проблематизирующие тексты* содержат проблемную информацию, рассуждения, умозаключения, в основе их – противопоставления, размышления, изложение субъективного опыта. В учебном процессе способствуют развитию логического и критического мышления, способности к пониманию, навыков смысловой обработки текста, мышления, стимулируют познавательную мотивацию учащихся.

3) *Личностно окрашенные тексты* содержат обращение к личностному опыту, эмоциям, образу жизни, чувствам и ощущениям читателя, характеризуются наличием риторических вопросов и восклицаний. В учебном процессе способствуют расширению эмоционального опыта, формированию мировоззренческих основ личности ребенка.

4) *Ценностно окрашенные тексты* интерпретируют информацию в контексте культурных и духовных ценностей социума, нравственных проблем, жизненных позиций, содержат изложение ценностных противоречий, дилемм или проблем, обращение к личному мнению; характеризуются наличием ценностной лексики, диалоговой формой.

Для оптимизации работы с текстами разных типов, совершенствования общеучебных умений, углубления понимания прочитанного и установления диалогового взаимодействия на уроке большое значение имеет формирование у учащихся умения задавать вопросы к тексту. Учителю необходимо владеть типологией учебных вопросов Б. Блума и последовательно обучать школьников овладению умением формулировать вопросы разных типов и отвечать на них.

**Простые (фактические) вопросы.** (*Что? Кто? Когда?*) Устанавливают факт владения или не Владения содержанием текста. Ответом на них служит конкретная информация, почерпнутая из первоисточника.

**Уточняющие вопросы.** (*Правильно ли я понял, что...? Можно ли сказать, что...?*) Устанавливают диалоговое взаимодействие между собеседниками и текстом, организуют обсуждение, предоставляют возможность уточнить понимание. Ответ на них является не только подтверждением правильности или ошибочности понимания, но и сигналом готовности к диалогу.

**Объясняющие (интерпретационные) вопросы.** (*Почему? В чем причина?*) Устанавливают причинно-следственные связи, помогают понять идею текста и выражают интерес собеседника к тому или иному аспекту. Ответом на них может быть как информация, содержащаяся в тексте, так и предположение того, кому адресован вопрос.

**Оценочные вопросы.** (*В чем отличие? В чем сильные и слабые стороны?*) Помогают установить критерии оценки тех или иных событий, явлений, фактов и соотнести эти критерии с позицией собеседника. Ответ на оценочный вопрос предполагает не только оценку, но и мотивацию этой оценки.

**Творческие (аналитико-синтетические) вопросы.** (*Что было бы...? Что изменится, если...? Как вы думаете, что произойдет...?*) Способствуют более личному осмыслению проблемы и подразумевают наличие точки зрения как адресата, так и адресанта, что может послужить поводом для обсуждения, дискуссии, а в случае отсутствия расхождений просто стимулирует творческое воображение.

Практические вопросы. (Как сделать так, чтобы...? Как применить в жизни...? Как бы вы поступили...?) Предполагают выход проблемы в практическую плоскость и в отдельных случаях рефлексию.

Помимо чтения, еще одним видом речевой деятельности учащихся на уроке является слушание (аудирование). Процент монологической речи учителя на уроке по данному курсу в 4 классе должен быть минимальным (не более 4 минут на один монолог). В лекции реализуются в большей степени отношения между учителем – носителем информации и учеником – реципиентом этой информации, что не способствует повышению мотивации к обучению и значительно снижает его эффективность. Рассказ учителя должен находить продолжение в заданиях для учащихся: прокомментировать тот или иной факт, высказать свое отношение к услышанному, решить проблемную ситуацию на основе полученной на слух информации, задать вопрос.

Приоритетным видом речевой деятельности учащихся на уроках данного предмета является общение: коллективное решение проблемных ситуаций; анализ выступлений и докладов; игры; выполнение различных заданий в группах, в незначительной степени – дискуссии.

Диалог на уроках может выстраиваться не только между учителем и учеником, учеником и учеником. Диалоговый принцип подачи материала в учебниках, входящих в состав УМК, предполагает, в частности, использование такого риторического приема, как «диалог с авторитетом»: включение в материал уроков цитат, содержащих высказывания и оценочные суждения религиозных и общественных деятелей, писателей, философов, и задания на их осмысление и интерпретацию. Например: «Любовь долготерпит, милосердствует любовь, не ревнует любовь, не кичится, не поступает бесчинно, не ищет своего, не раздражается, не ведет счет злу, не радуется неправде, но сорадуется истине; все покрывает, всему верит, на все надеется, все переносит», – сказано о любви апостолом Павлом. Перескажите своими словами высказывание апостола Павла о любви. Объясните, как вы его понимаете» (из модуля «Основы православной культуры»).

«Благородные люди, друг друга любя,  
Видя горе других, забывают себя.  
Если чести и блеска зеркал ты желаешь, –  
Не завидуй другим, – и возлюбят тебя.

Объясните, кого Омар Хайям называет благородным человеком. Кого вы могли бы назвать благородным человеком?» (из модуля «Основы исламской культуры»).

Особое место при знакомстве учащихся с религиозной культурой занимает работа со словами-символами, которые имеют священное значение для верующих. К таким словам-символам относят имена (Христос, Мухаммед, Будда), названия обрядов, ритуалов и таинств (намаз, евхаристия, бар-мицва), религиозных праздников (Пасха, Весак, Курбан-байрам, Ханука), священных книг и сооружений и т. д. Необходимо знакомство с их этимологией и семантикой, историей возникновения. Усвоение предполагает знакомство с моделями словоупотребления, принятыми в той или иной культуре, постепенный переход слова-символа в лексический запас учащихся, употребление его в собственной устной и письменной речи.

При работе с текстами учебников, входящих в состав УМК, большую роль играет анализ единиц номинативной системы языка с духовно-нравственным компонентом значений (милосердие, благотворительность, гостеприимство, патриотизм, душа, семья и т. д.). Работа над освоением культурных концептов предполагает следующие варианты: знакомство со значением слова, представленным в тексте; подбор синонимов; определение основной мысли текста, толкование слова с помощью контекста, составление словосочетаний, предложений и мини-текстов с данным словом; работа со словарем; обращение к индивидуальному лексикообразующему опыту ребенка.

Работа со словарем, помещенным в конце каждого учебника, включена практически в каждый урок и обозначена соответствующим значком. Она не ограничивается только выяснением значения слова, а получает продолжение через последующий вопрос или задание, что способствует и осмыслению понятия, и более успешному вхождению слова в лексический запас ученика. Например: «Прочитайте в словаре, что называют словом «цивилизация». Докажите, что культуры индейцев майя, ацтеков и инков можно по праву считать цивилизациями» (из модуля «Основы мировых религиозных культур»); «Узнайте в словаре, что такое паломничество и кого называют паломниками. Как вы думаете, чем паломничество отличается от путешествия?» (из модуля «Основы исламской культуры»).

Есть среди заданий и та работа со словом, которая обращена к личному опыту детей, их умению использовать уже полученные знания, например: «Объясните, как вы понимаете слово «милосердие», «Сравните слова «Родина», «род», «древо». Что вы можете сказать об этих словах? Докажите, что они являются родственными словами».

Для освоения понятий учащимися 4 класса недостаточно только работы со словарем или с формулировками, предложенными учителем. Чтобы произошло не только знакомство с понятием, но и его ценностное присвоение ребенком, оно должно ассоциироваться со значимыми для него фактами, явлениями, людьми. Поэтому желательно, чтобы учащиеся сами давали определения таким понятиям, как «милосердие», «доброжелательность» и другим, морфемный состав которых для них очевиден с точки зрения семантики.

Данный курс во многом рефлексивен по своей сути, т. к. предполагаемым результатом его освоения являются приобретения в духовно-нравственной сфере личности. Одна из задач этого курса – сформировать у детей способность и потребность во внутреннем контроле, самооценке своих поступков, желаний, отношений с людьми, перспектив самосовершенствования.

Учебник предлагает разнообразные формы проведения рефлексии в конце урока: беседа, игра, работа с текстом или иллюстрацией соответствующего содержания, творческая деятельность, самооценка и оценка урока. Задача мотивации учащихся в начале урока и рефлексии в его конце решаются через постановку вопросов перед текстом каждого урока и в конце урока.

Первая группа вопросов актуализирует уже пройденный материал, нацеливает учащихся на первичное осмысление темы урока, на формулировку проблемных вопросов. Вопросы и задания в конце урока переводят процесс осмысления проблемы на новый уровень, на уровень применения, обращения к индивидуальному опыту учащихся или рефлексии. Например: «Подумайте, какую роль в жизни человека играют праздники. Какие бывают праздники? Как вы думаете, какой смысл люди вкладывают в религиозные

праздники? – Подготовьте рассказ о том, как традиционные праздники отмечают в вашей семье»; «Подберите синонимы и антонимы к слову «добродетель». «Подумайте, часто ли мы в повседневной жизни употребляем слово «добродетель»? Как вы думаете, почему? – Согласны ли вы с утверждением Цицерона: «Все, обладающие добродетелью, счастливы»? Объясните, почему» (из модуля «Основы светской этики»); «Как вы думаете, нужно ли прощать людей, которые вас обидели? Почему? Вспомните, в какой известной вам притче говорится о прощении? – Бывали ли вы сами в ситуациях, похожих на ту, что произошла с Ваней? Какие чувства вы испытывали по отношению к обидчикам? Получалось ли у вас прощать обидчиков? Что вы при этом чувствовали?» (из модуля «Основы православной культуры»). Выводы учащихся при обсуждении материала урока используются и для рассмотрения его на качественно ином, более высоком, мировоззренческом уровне.

Значительная часть методического аппарата учебников отведена на работу с иллюстративным материалом, представлена не в виде готового для усвоения содержания, а в виде вопросов и заданий. Работа с иллюстрациями – визуальное дополнение к работе с содержанием. Весь иллюстративный материал учебников, входящих в состав УМК, предназначен для восприятия в единстве с текстом, всегда соответствует содержанию, форме, стилю, выражая, дополняя, обогащая материал урока.

Это не случайно, поскольку иллюстрация помогает глубже понять тему и идею прочитанного, полнее раскрыть их, визуализировать содержание. И, наоборот, на этапе закрепления иллюстрации служат своего рода «опорным конспектом», используя который ученик может воспроизвести основное содержание урока. Например: «Расскажите с помощью иллюстраций к уроку о том, как и почему Сиддхартха принял решение покинуть дворец» (из модуля «Основы буддийской культуры»).

Иллюстративный материал в ряде случаев выступает и в качестве самостоятельной дидактической единицы. Например: «Рассмотрите репродукцию картины Н. Рериха «Идолы». Опишите, что изображено на картине» (из модуля «Основы мировых религиозных культур»); «Рассмотрите фотографию Града Давида в Иерусалиме. Попробуйте представить себе, каким был Иерусалим во времена царствования Давида и Соломона» (из модуля «Основы иудейской культуры»).

Значительное место в методическом аппарате учебников и в поурочном планировании занимают способы установления связей между модулями, входящими в состав УМК (за счет их использования и применения решается и в том числе важнейшая задача всего курса – ориентация на объединение школьников, а не на их разъединение). Прежде всего, это задания, предполагающие общение и взаимодействие учащихся, изучающих разные модули. Например: «Узнайте, кого называют пророками в других религиях. Какие пророки почитаются и иудеями, и христианами, и мусульманами? Как вы думаете, почему?», «Узнайте у одноклассников, изучающих основы других религиозных культур, о каких традиционных праздниках знают они, чему посвящены эти праздники».

Межмодульные связи выстраиваются в поурочном планировании на уровне общих тем и понятий (ритуалы, обычаи, семья, патриотизм, диалог, благотворительность и т. д.), общих тем учебно-исследовательских работ и проектов (например: «История строительства (реставрации) православного храма (буддийского храма, мечети, синагоги)», «Дея-



тельность российских благотворительных организаций», «Что полезного я могу сделать для своей семьи», «Традиционные исламские (православные, иудейские, буддийские) имена», «Защита природы и забота о ней в повседневной жизни» и др.).

Домашние задания, предусмотренные поурочным планированием к курсу, отличаются от традиционных. Они предусматривают повторение изученного, чтение текстов из Приложения к учебнику, совместную работу с членами семьи и взрослыми; интервью, творческую работу, поиск дополнительной информации. Например: «Нарисуйте, как вы представляете себе ковчег Ноя»; «Подготовьте 1-2 вопроса по материалу, который мы изучали на предыдущих уроках, чтобы задать их одноклассникам»; «Подготовьте рассказ о том, какие обычаи и традиции существуют в вашей семье. При подготовке задания обратитесь за помощью к членам семьи или к взрослым»; «Напишите небольшое сочинение на тему «Я хочу пожелать всем людям...». Авторы УМК постарались максимально учесть в подборе вопросов-заданий жизненную ситуацию и интересы детей – сирот и воспитанников детских домов.

Учитель должен заранее продумать, что именно из материала следует предложить детям для заучивания, пересказа, ознакомления, рассуждения, творческой работы и т.д., какие формы и способы проверки результатов выполнения домашнего задания будут использованы на следующем уроке, как организовать помощь взрослых в выполнении задания. Многие виды деятельности, рекомендуемые в рамках изучения курса, подразумевают обращение ребенка к членам своей семьи или к другим значимым взрослым с целью получения информации: например, выполнение таких пролонгированных домашних заданий, как интервью, написание эссе, подготовка выступления на итоговом мероприятии.

Взрослые пользователи учебника должны осознавать и суметь объяснить детям, что все они – представители разных культурных традиций, из которых складывается общая культура нашей страны; что организационное деление курса условно и осуществляется для того, чтобы дети имели возможность лучше узнать свои и чужие культурные традиции, и таким образом лучше узнать самих себя, умели уважительно относиться к представителям других социальных групп и субкультур.

При разработке методической основы УМК авторы ориентировались на требования ФГОС второго поколения к предметным, личностным и метапредметным результатам образования. По своей сути курс «Основы религиозных культур и светской этики» является метапредметным, интегрированным, благодаря этому, а также своей ярко выраженной аксиологической составляющей, он обладает значительным потенциалом для успешного решения целого спектра воспитательных и образовательных задач, стоящих перед современной российской школой.

# АКТУАЛИЗАЦИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПОНЕНТОВ КОНЦЕПТА «РОДИНА» В УЧЕБНИКАХ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ

THE ACTUALIZATION OF KEY COMPONENTS OF THE CONCEPT OF “MOTHERLAND” IN THE  
LITERARY READING TEXTBOOKS FOR ELEMENTARY SCHOOLS

---

**Гимаев Я.А.**

Учитель МБОУ «Муриковская СОШ»,  
Московская обл., Шаховской район, д. Муриково,  
кандидат филологических наук

**E-mail: yan094@mail.ru**

**Аннотация:** В статье анализируется реализация четырёх эссенциальных признаков концепта РОДИНА в учебниках по литературному чтению для начальных классов. Вполне закономерно, что школьные учебники по литературному чтению актуализируют только «положительные» признаки концепта РОДИНА. Делается вывод о том, что авторы учебников сознательно реализуют ограниченное число эссенциальных признаков данного концепта с целью восприятия младшими школьниками родины как непререкаемой ценности, постановки её в один ряд с жизненно важными реалиями.

**Ключевые слова:** лингвоконцептология, концепт, эссенциальный компонент концепта, учебники по литературному чтению.

**Gimaev Y.A.**

Teacher at the Murikovo Secondary School,  
Moscow Region, Shahovskoy District, Murikovo,  
Candidate of Sciences (Philology).

**E-mail: yan094@mail.ru**

**Annotation.** The realization of the four essential components of the “Motherland” concept in the literary reading textbooks for elementary schools is analyzed in the article. It is evident that the school literary reading textbooks actualize only positive components of the concept. It is concluded that the textbook authors consciously realize a limited number of the concept’s components to create a perception of the Motherland by students as a value of the highest degree, putting it in the same category with the vital aspects of life.

**Keywords:** linguistic conceptology, concept, essential component of the concept, literary reading textbooks

Концепт является ключевым для понимания национального менталитета семантическим образованием. Он отражает специфичность языкового сознания определённого языкового социума.

Концепт РОДИНА представляет собой многомерное ментальное образование, которое формируется в сознании человека на основе этической категории родины. Как этическая категория «родина» регулирует отношение человека к месту рождения и проживания, родителям и детям, предкам и потомкам, государству и народу. Родина занимает важное место в мировоззрении человека, являясь безусловной жизненной ценностью.

Как ментальное образование концепт РОДИНА включает в себя помимо аксиологической оценки эмоциональную, проявляющуюся в форме радости, гордости, благодарности либо разочарованности и т.д. Человек соотносит себя с родиной, пытается выстроить отношения с ней, в результате получая набор некоторых эмоций. Мы принимаем точку зрения И. Сандомирской, согласно которой «Родина / Отечество / Отчизна – это не имена географических или административно-политических единиц. Это группа метафор, через призму которых концептуализируется определенный социальный конструкт, некая специальная модель отношений между индивидом и обществом, между гражданином и государством, между личностью и централизованной идеологической системой» [1, с. 11].

На наш взгляд, тексты учебно-педагогического дискурса отражают в свёрнутом, концентрированном виде ключевые элементы так называемой национальной культурной парадигмы, которая формируется под влиянием множества культурных и исторических факторов. Конечно, важнейшую роль в таких текстах играет воспитательный фактор, что не позволяет говорить о полной, всесторонней реализации концепта в них. Однако, следует признать, что ключевые, существенные признаки концепта РОДИНА там реализуются достаточно ярко.

Нами была проанализированы реализации эссенциальных признаков концепта РОДИНА в текстах школьных учебников по литературному чтению для начальных классов под ред. Л. Ф. Климановой. В них представлены как учебные тексты, так и тексты произведений художественной литературы, а также комментарии к ним. Такое совмещение интересно с лингвоконцептологической точки зрения, так как представляет собой синтез художественной и обыденной реализаций концепта в синхронном аспекте. В диахронном аспекте – это синтез современных актуализаций концепта и актуализаций ушедших эпох (в учебниках в основном представлены произведения XIX–XX веков). С методической точки зрения, представление учащимся национально значимого концепта, как в художественных текстах, так и в комментариях к ним является важным способом формирования в сознании ценностей, адекватных традиционной культуре народа.

Было выявлено, что в учебниках Л. Ф. Климановой «Родная речь» для 1–4 классов слово «родина» встречается 25 раз. В учебнике для первого класса данная лексема не встречается, для второго класса – встречается один раз, для третьего – четырнадцать раз, для четвёртого – 10 раз. Нам представляется, что для воспитания и развития млад-

ших школьников данное количество словоупотреблений мало. Как показывает исследование материала, все реализации концепта можно разделить на четыре эссенциальных признака: «любовь к родине», «красота родины», «гордость за родину» (величие родины), «защита родины».<sup>1</sup>

### Любовь к Родине

Любовь к Родине означает для составителей пособия любовь ко всему, что связано с ней: к природе, родному дому, могилам предков, символам ушедших эпох:

*О, Родина! В неярком блеске  
Я взором трепетным ловлю  
Твои просёлки, перелески –  
Всё, что без памяти люблю:  
И шорох роуи белоствольной,  
И синий дым в дали пустой,  
И ржавый крест над колокольней,  
И низкий холмик со звездой...  
Мои обиды и прощенья  
Сгорят, как старое жнивье.  
В тебе одной – и утешенье,  
И исцеление моё.* (А. В. Жигулин «О, Родина! В неярком блеске...» [9, с. 138])

Данное стихотворение, предлагаемое учащимся четвёртого класса, выражает постоянство и неизменность интимных чувств любого человека к своей родной земле. Противопоставление природы (*шорох роуи белоствольной*) и цивилизации (*синий дым в дали пустой*), прошлого (*ржавый крест над колокольней*) и настоящего (*холмик со звездой*) указывает на постоянно меняющуюся обстановку. Однако чувство любви человека к родине остаётся неизменным. Вероятно, именно этот смысл остановил на данном тексте выбор конструкторов учебника. Интимность любви к родине выражается ими в задании после стихотворения: «Как поэту удаётся подчеркнуть, что он любит Родину без громких слов?» [9, с. 138].

Воспитательной цели формирования понятия о родине в сознании учащихся служит и задание «Как бы ты рассказал о своей Родине? Какое отношение можешь к ней выразить? Опиши свой город, место, где ты живёшь» [9, с. 142]. Принципиальное значение имеет то, что это задание на репрезентацию своей страны и края перед учителем и официальным взрослым миром даётся сразу после прочтения учеником стихотворения А. В. Жигулина.

В учебнике для второго класса единственное употребление лексемы «Родина» также можно отнести к обучению школьника находить эссенциальный признак «любовь к родине» изучаемого концепта. После текста стихотворения Ф. Тютчева «Чародейкою Зимою...»

<sup>1</sup> Под эссенциальным признаком понимается в данном случае признак, конституирующий понятие для рассмотрения в научном дискурсе.



даётся задание: «Можно ли утверждать, что это стихотворение передаёт любовь поэта к своей Родине, к её природе? Докажи своё мнение» [9, с. 194]. Таким образом учебник призывает ученика к роли эксперта по патриотизму в литературе.

Любовь к родине подразумевается и в вопросах «Как относится автор к Родине и к русскому человеку? Как о них говорит? Почему?» [6, с. 71], предлагаемых учащимся третьего класса после прочтения стихотворения И. С. Никитина «Встреча зимы».

Актуализирует эссенциальный признак «любовь к родине» и задание, представленное в учебнике для третьего класса:

Как ты думаешь, что общего в стихотворениях С. Чёрного, Блока, Есенина? Выбери ответ:

- много интересной информации,
- поэты любят Родину, природу,
- стихи красиво написаны [7, с. 56].

Самый правильный из приведенных ответов очевиден ученикам третьего класса. Все поэтические средства помещенных в учебнике произведений Черного, Блока, Есенина направлены на выражение любви к родине. Задание способствует формированию у учащихся приоритета смыслового нравственного содержания текста над его внешней оболочкой, уходит от литературоцентризма.

Как ядро концепта слово «Родина» в текстах учебно-педагогического дискурса формирует вокруг себя лексико-семантическое поле, особенно с помощью направляющих вопросов и заданий. Часто данное слово «просто» употребляется в ряду других положительных по коннотации слов:

«Почему слова «мама», «солнце», «природа», «Родина» Пришвин объединил в одном рассказе? Почему писатель назвал своё произведение «Моя Родина?» [7, с. 59] (Вопросы после прочтения заметки М. М. Пришвина «Моя Родина» в учебнике третьего класса).

«Учительница написала на доске: «Родина». Артём стал переписывать слова в тетрадь» [7, с. 142] (А. А. Платонов «Ещё мама»). Важно, что героиня рассказа, учительница, написала на доске слово «Родина» после слова «мама».

«Какие однокоренные слова можно подобрать к слову «Родина»: рождение, родители, родство, родимый, родной? Продолжи этот ряд слов. Как ты думаешь, слова «природа» и «Родина» имеют общий корень?» [7, с. 59] (Задания после заметки М. М. Пришвина «Моя Родина»).

Таким образом, любовь к родине как к своей родной земле, месту рождения провозглашается в изучаемых учебниках одним из главных этических ориентиров в жизни человека. Любовь к родине – это и интимные чувства ко всему, что с ней связано: родной природе, родному дому, конкретным предметам. Конструируется идея неразрывной связи конкретной родины и Родины абстрактной.

## Красота Родины

Вторым по значимости ключевым компонентом исследуемого концепта в текстах учебников по литературному чтению является «красота родины». Красота родины, как от-

ражается это в содержании помещенных в учебник художественных текстов, – это в первую очередь красота родной природы. Она не может не вызывать положительных эмоций, о чем свидетельствует употребление оценочно-эмоциональных единиц: слов и словосочетаний с положительной коннотацией, тропов, актуализирующих позитивные эмоции с помощью различных значений «прекрасного»:

*«Ты, наверное, знаешь, что Родиной мы называем землю отцов, предков. У каждого человека есть Родина – край, где он родился и где всё кажется особенным, прекрасным, родным»* [7, с. 59] (комментарий автора учебника после заметки М. М. Пришвина «Моя Родина», 3 класс).

*Как хороша ты [Родина – Я. Г.] в тёплый день*

*На празднике весны,*

*Среди приветных деревень*

*Родимой стороны!* [9, с. 133] (С. Д. Дрожжин «Родине», 4 класс).

Метафоры *земля отцов, праздник весны, эпитеты особенный, прекрасный, родной, тёплый, хороший, приветный, родимый* нацелены на формирование у детей, их учителей и родителей положительного эмоционального фона для восприятия родины. Коннотативный и ассоциативный планы данных текстов демонстрируют, что даже обычные состояния природы для человека, любящего родину, требуют запечатления их красивыми.

### Гордость за Родину

Существенным признаком понятийной компоненты концепта РОДИНА явлена «гордость за родину». Семантически этот эссенциальный признак близок признаку «красота родины», в какой-то степени является в пространстве учебника очевидным его продолжением, развитием:

*Как не гордиться мне тобой,*

*О Родина моя!*

*Когда над Волгою родной*

*Стою, недвижим, я* [9, с. 133]. (С. Д. Дрожжин «Родине»);

*Это ты, моя*

*Русь державная,*

*Моя родина*

*Православная!* [9, с. 130] (И. С. Никитин «Русь»)

Данный компонент концепта актуализируют не только художественные тексты, но и задания автора учебника: *«Расскажи, почему ты гордишься своей Родиной»* [9, с. 142]. Подчеркнём, что авторы учебников сознательно подбирают такие художественные тексты, в которых гордость за родину обуславливается её красотой.

Таким образом, в текстах учебников по литературному чтению эссенциальный признак «гордость за родину» проявляется как развитие признака «красота родины».

## Защита родины

Данный эссенциальный признак рассматриваемого нами концепта проявляется в изучаемых учебниках как продолжение эссенциального признака «красота родины». Прекрасную землю следует защищать:

*Для рыбы нужна чистая вода – будем охранять наши водоёмы. В лесах, степях, горах разные ценные животные – будем охранять наши леса, степи, горы. Рыбе – вода, птице – воздух, зверю – лес, степь, горы. А человеку нужна Родина. И охранять природу – значит охранять Родину [7, с. 59].* (М. М. Пришвин «Моя Родина»).

Защита родины от врагов представлена учащимся третьего класса как необходимость в жизни любого любящего родину человека:

*– Голова Медузы Горгоны! Я убью эту злую колдунью. Я спасу от неё свою родину! [7, с. 192]* (разговор Персея и царя Полидекта. «Храбрый Персей. Древнегреческий миф»)

*Забыв обо всём на свете, он думал теперь об одном: как бы найти Медузу Горгону и спасти от неё родную страну [7, с. 193].* («Храбрый Персей. Древнегреческий миф»)

Таким образом, «защита родины» также представляет собой один из существенных признаков понятийной компоненты концепта РОДИНА, актуализируемого в текстах учебников. Он связан с такими эссенциальными признаками, как «красота родины» и «любовь к родине».

Вполне закономерно, что школьные учебники по литературному чтению актуализируют только «положительные» признаки концепта РОДИНА. Авторы учебников сознательно реализуют ограниченное число эссенциальных признаков концепта РОДИНА. Целью данного подхода является восприятие младшими школьниками родины как непререкаемой ценности, постановка её в один ряд с жизненно важными реалиями.

Однако этот путь, на наш взгляд, имеет опасность в сохранении в сознании учащихся всегда положительной «клишированной родины». В раннем подростковом возрасте школьники уже могут заметить множество противоречий реальной родины и той, которая представлена в учебниках. В связи с этим учебники, начиная с начальных классов, должны были бы актуализировать как можно больше разных эссенциальных признаков концепта РОДИНА, используя как можно больше художественных и учебных текстов, а также комментариев к ним. Представляется, что младшим школьникам целесообразно представлять и тексты, актуализирующие такие эссенциальные компоненты концепта РОДИНА, как «деятельность на благо Родины», «преданность Родине», «убогость Родины», «измена Родине», «родина, предающая своих», «жизнь вне Родины» и др.

### Список литературы:

1. Сандомирская, И. И. Книга о Родине. Опыт анализа дискурсивных практик / И. И. Сандомирская. – Wien: Gesellschaft zur Förderung slawistischer Studien, 2001. – 281 S. (Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 50).
2. Литературное чтение. Родная речь : учеб. для 1 кл. нач. шк. : в 2 ч. Ч. 1 / [сост. Л. Ф. Климанова и др. ; под ред. Л. Ф. Климановой]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 80 с.

3. Литературное чтение. Родная речь : учеб. для 1 кл. нач. шк. : в 2 ч. Ч. 2 / [сост. Л. Ф. Климанова и др. ; под ред. Л. Ф. Климановой]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 80 с.
4. Родная речь : учеб. для 2 кл. нач. шк. : в 2 ч. Ч. 1 / [сост. Л. Ф. Климанова и др.]. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
5. Родная речь : учеб. для 2 кл. нач. шк. : в 2 ч. Ч. 2 / [сост. Л. Ф. Климанова и др.]. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
6. Родная речь : учеб. для 3 кл. нач. шк. : в 2 ч. Ч. 1 / [сост. Л. Ф. Климанова и др.]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
7. Родная речь : учеб. для 3 кл. нач. шк. : в 2 ч. Ч. 2 / [сост. Л. Ф. Климанова и др.]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
8. Родная речь : учеб. для 4 кл. нач. шк. : в 2 ч. Ч. 1 / [сост. Л. Ф. Климанова и др.]. – М.: Просвещение, 2006. – 224 с.
9. Родная речь : учеб. для 4 кл. нач. шк. : в 2 ч. Ч. 2 / [сост. Л. Ф. Климанова и др.]. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 5



# БУКВАРИ И КНИГИ ДЛЯ ЧТЕНИЯ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАШИХ ДНЕЙ И СОВРЕМЕННОЕ АВТОРСКОЕ ПРАВО<sup>1</sup>

PRIMERS AND READING BOOKS FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AND THE MODERN  
COPYRIGHT

---

## **Цапенко А.М.**

Заместитель директора по научной работе  
ФГНУ «НПБ им. К. Д. Ушинского» РАО,  
Москва.

**E-mail:** [tsapenko@gnpbu.ru](mailto:tsapenko@gnpbu.ru)

## **Tsapenko A.M.**

The deputy director of the Federal State  
Scientific Institution «Ushinsky Scientific  
Pedagogical Library» of the Russian Academy  
of Education

**E-mail:** [tsapenko@gnpbu.ru](mailto:tsapenko@gnpbu.ru)

**Аннотация.** В статье дается анализ коллизий влияния современного авторско-правового законодательства на содержание и качество контента современных российских букварей и книг для чтения в младших классах школы, анализируются последствия этого влияния на качество, как самих книг, так и педагогического процесса, ведущегося на их основе.

**Ключевые слова:** авторское право, буквари, книги для чтения младших школьников, воспитание младших школьников.

**Annotation.** The article presents the analysis of the influence of modern copyright on the contents and quality of modern Russian primers and reading books for elementary schools, also analyzed are the consequences of this influence on both the quality of the books, and the pedagogical process, which is based on their content.

**Keywords:** copyright, primers, reading books for elementary school students, education of elementary school students.

---

<sup>1</sup> Работа поддержана грантом РГНФ 10-06-01113а.

Как известно, учебники для младших школьников – буквари и книги для чтения зачастую повторяют судьбы своих «взрослых» собратьев – книг: одни проходят почти незаметными для тех, кому они предназначены, другим суждена долгая и славная жизнь, и по ним учится не одно поколение школьников. Примером таких замечательных книг могут служить, например, учебные книги, написанные выдающимися педагогами своего времени К. Д. Ушинским, Д. И. Тихомировым, В. П. Вахтеровым. Например, «Русский букварь» и «Мир в рассказах для детей», написанные В. П. Вахтеровым в соавторстве с Э. О. Вахтеровой, только до Октябрьской революции 1917 года выдержали более 118 изданий в России и были самыми распространенными учебниками для младшей школы. И даже после 1917 года, после коренной смены парадигмы общественного развития страны эти учебники продолжали оставаться в строю: в 1918–1925 годах они рекомендовались Наркомпросом как самые лучшие.

Анализу причин, по которым такие учебные книги завоевывают огромную популярность и выдерживают большое число переизданий, посвящено немало работ и публикаций. Причины эти разнообразны и многогранны, они находятся в фокусе внимания современных исследователей по педагогике, психологии и букваристике. Например, в работе относительно учебников В. П. Вахтерова автор исследования пишет: «Анализ учебников показывает тщательность отбора, последовательность расположения включенного в книги материала, способствующего вооружению учащихся элементарными научными знаниями, оказывающего благотворное нравственное влияние, непосредственно действующего на интеллектуальные, эстетические и нравственные чувства» [1]. Конечно, заслуга того, что материал, имеющийся в учебнике, правильно подобран, расположен и выверен, в первую очередь принадлежит автору учебника, в данном случае В. П. Вахтерову и Э. О. Вахтеровой. Во многом именно убежденность авторов в том, что учащиеся начальной школы должны читать произведения высоконравственные, способные формировать социально-нравственные ценности и целостную картину мира ребенка, без чего в свою очередь невозможно воспитание нравственно-гармоничной и цельной личности, способствовали такому успеху их книг.

Безусловно, все вышесказанное верно и для современных детей, а поэтому авторы современных букварей и учебников также должны хорошо разбираться в возрастных особенностях младших школьников, в их потребностях и интересах.

Но также следует отметить, что помимо личных заслуг авторов любого букваря важным является и тот литературно-художественный материал, которым букварь или книга для чтения наполняется, так как именно благодаря чтению правильно подобранных высокохудожественных произведений и их отрывков у учащихся младших классов воспитывается система нравственно-гуманистических ценностей, правила поведения в социуме, да и просто хороший художественный вкус. В конце концов, именно внутренняя работа подсознания младших школьников после чтения этих художественных произведений и позволяет эффективно усваивать социально-нравственные нормы общества, в котором они живут и в котором им предстоит жить во взрослой жизни, формируют структуру нравственного сознания личности, определяющей и регулирующей поведение личности в будущей взрослой жизни.

Даже при беглом ознакомлении с содержанием учебников В.П. Вахтерова нетрудно заметить, что «в учебниках одним из основных средств нравственного воспитания является русская классическая литература. В них широко представлены произведения русских писателей и поэтов: А. В. Кольцова, М. Ю. Лермонтова, А. Н. Майкова, Н. А. Некрасова, И. С. Никитина, А. С. Пушкина, И. С. Тургенева, Ф. И. Тютчева и многих других», – пишет Т.М. Васюкова [1, с. 145]. Это также отмечают и многие другие исследователи творчества В.П. Вахтерова.

Зададимся вопросом: могут ли современные авторы букварей и составители книг для чтения достичь таких же успехов, каких в свое время сумели добиться В.П. Вахтеров и Э.О. Вахтерова? Безусловно, в наше время имеются блестящие и эрудированные ученые, психологи и детские педагоги, прекрасно понимающие эстетические и нравственные запросы современных детей, их возрастные особенности, способные подобрать соответствующие материалы – художественные произведения или их короткие фрагменты, которые доступны для детского понимания и которые могут помочь детям устанавливать взаимосвязи явлений из их повседневной жизни, находить и анализировать закономерности этих явлений, обобщать и классифицировать, как прочитанное в книгах, так и увиденное в окружающей их жизни.

Однако понятно, что и сама жизнь, а зачастую и нравственные установки общества, в котором живут учащиеся, не стоят на месте, возникают новые, порой весьма злободневные вызовы и проблемы, которых не было и не могло быть десять, двадцать, и тем более сто лет назад. Поэтому авторы и составители таких современных букварей и книг для чтения обязательно должны учитывать эти изменения, творчески подходить к подбору материалов своих книг. Вне всякого сомнения, многие произведения классиков русской литературы – А. С. Пушкина (1799–1837), М. Ю. Лермонтова (1814–1841), А. В. Кольцова (1809–1842), А. Н. Майкова (1821–1897), Н. А. Некрасова (1821–1877), И. С. Никитина (1824–1861), И. С. Тургенева (1818–1883), Ф. И. Тютчева (1803–1873) и многих других навечно войдут в золотой фонд русской культуры и будут интересны и полезны для чтения и нравственного воспитания еще очень многих поколений российских детей и подростков.

Тем не менее, обратим внимание на период жизни перечисленных русских литераторов и сравним его с периодом создания учебников В.П. Вахтерова. Как известно, первые издания букварей, книг для чтения и методических пособий, созданных Василием Порфирьевичем и его супругой, датируются 1897 годом. Таким образом, для современников Вахтерова и для детей, учившихся по его книгам, все перечисленные писатели и поэты или являлись недавно умершими современниками, или жили во времени, не очень далеко от периода функционирования его учебников. С учетом достаточно умеренных темпов социально-экономического, культурно-социального и политического развития российского общества XIX века, содержание их произведений было в практическом и психологическом плане близко и понятно культурно развитому русскому человеку того периода, в том числе и детям. Поэтому все написанное этими писателями и поэтами действительно было понятно сознанию российского ребенка того времени и, безусловно, могло оказать огромное воспитательное влияние, сформировать у ребенка адекватную систему нравственно-гуманистических ценностей и правил поведения в близком ему социуме.

В этом смысле простое механическое тиражирование, пусть даже и прекрасно подобранного первоначально материала (думаю, не ошибусь, если выскажу такое мнение относительно содержания и компоновки материалов учебников Вахтерова), со временем приглушает его остроту и уменьшает его ценность. Это происходит хотя бы потому, что жизнь ставит перед обществом новые задачи и бросает новые вызовы. Более того, частично даже могут меняться общественные нравственные ориентиры и установки, о которых классики просто не знали и не могли знать, а поэтому в своих произведениях они не писали об этих проблемах, фактах, чувствах и мыслях.

Таким образом, из всего вышеизложенного, безусловно следует, что любая учебная книга, а буквари и книги детского чтения в первую очередь, должны пополняться тщательно подобранными художественными произведениями и отрывками из них современных (или относительно современных) по отношению к их читательскому контингенту авторами. Понятно, например, почему в России после 1917 года, то есть после резкой смены социально-политических установок в обществе, даже такие прекрасно зарекомендовавшие себя учебники Вахтерова должны были существенно дорабатываться и, в конце концов, достаточно быстро замениться другими учебниками – других авторов – с существенно измененным содержанием.

Даже беглый анализ букварей и книг для чтения ранне-, средне- и поздне-советского периода показывает, что наряду с классиками русской литературы XIX века – А. С. Пушкиным, М. Ю. Лермонтовым, Н. А. Некрасовым и другими в советских учебниках для детей младшего школьного возраста в сравнении с учебниками дореволюционного периода появляются новые имена: Л. Н. Толстой (1828–1910), А. М. Горький (1868–1936), А. Н. Толстой (1883–1945), С. Я. Маршак (1887–1964), К. И. Чуковский (1882–1969), В. В. Маяковский (1893–1930), А. П. Гайдар (1904–1941), С. В. Михалков (1913–2009), А. Л. Барто (1906–1981) и другие имена, как детских, так и взрослых писателей, тоже ставших с течением времени классиками советской русской литературы.

Обратимся к современным букварям и книгам для чтения, посмотрим, что интересного в свете всего вышеизложенного можно обнаружить в них.

Например, в современном российском учебнике для первого класса «Букварь. Мой первый учебник» (части 1 и 2) М. С. Соловейчик и др. 2012 года (см. [2, с. 11; 3]) упоминаются книги (обложки этих книг показаны на стилизованных рисунках) известных современных детских писателей: Э. Н. Успенского (р. 1937) – «Дядя Фёдор, пёс и кот» и В. Драгунского (1913–1972) – «Денискины рассказы», В. Голявкина (1929–2001) – «Тетрадь под дождем», Н. Носова (1908–1976) «Фантазеры», Е. Чарушина (1901–1965) «Про Томку», Н. Сладкова (1920–1996) «Лесные тайнички», Б. Житкова (1882–1938) – «Рассказы о животных», но цитат из этих произведений не дается. Приводятся несколько коротких узнаваемых цитат из стихотворений для детей К. Чуковского (1882–1969), упоминаются персонажи книг А. Н. Толстого (1883–1945) и Астрид Линдгрен (1907–2002), С. Я. Маршака (1887–1964) и других.

В учебнике «Азбука» для 1 класса Л. Ф. Климановой и др. [4, 5] приводятся многочисленные цитаты из рассказов и стихотворений, а также и сами стихотворения таких педагогов, писателей и поэтов разных периодов времени как Л. Толстой (1928–1910),



Г. Сапгир (1928–1999), Б. Заходер (1918–2000), С. Михалков (1913–2009), В. Бианки (1894–1959), Л. Ульяницкая, И. Токмакова (р. 1929), А. Барто (1906–1981), В. Берестов (1928–1998), В. Сутеев (1903–1993), С. Маршак (1887–1964), В. Лунин (р. 1945), М. Пляцковский (1935–1991), Н. Матвеева (р. 1934), Л. Квитко (1890–1952), Н. Сладков (1920–1996), Е. Соловьёва, В. Порудоминский (р. 1928), Э. Мошковская (1926–1981), А. Плешаков, Е. Тиличьева (1909–1997), И. Никитин (1824–1861), И. Суриков (1841–1880), А. Плещеев (1825–1893), К. Ушинский (1824–1870), Т. Собакин (р. 1958), Д. Чиарди (р. 1916), В. Викторов, В. Жуковский (1783–1852), А. Фет (1820–1892), А. Майков (1821–1897), С. Есенин (1895–1925) и некоторые другие.

В азбуке В.Г. Горецкого и др. для 1 класса [6, 7] цитируются отрывки из рассказов и стихотворений ряда авторов, а также приводятся и сами короткие рассказы некоторых авторов: А. Пушкин (1799–1837), Л. Толстой (1828–1910), К. Ушинский (1824–1870), В. Берестов (1928–1998), Е. Благинина (1903–1989), Ф. Бобылёв (1819–1866), И. Никитин (1824–1861), И. Бунин (1870–1953), К. Чуковский (1882–1969), Б. Заходер (1918–2000), М. Пляцковский (1935–1991), С. Есенин (1895–1925), Я. Аким (р. 1923), А. Барто (1906–1981), Е. Благинина (1903–1989), О. Григорьев (1943–1992), С. Маршак (1887–1964), Д. Хармс (1905–1942), А. Строило, Г. Сапгир (1928–1999), И. Демьянов (1914–1991), Л. Дьяконов (1908–1995), Р. Сеф (1931–2009), Г. Виеру (1935–2009), Ю. Тувим (1894–1953), Б. Житков (1882–1938), К. Фофанов (1889–1940), М. Шварц (р. 1953), Ю. Коринец (1923–1989), В. Орлов (р. 1953), К. Льдов (1862–1937), И. Суриков (1841–1880), Е. Чарушин (1901–1965), В. Крупин (р. 1941), В. Бианки (1894–1959), М. Пришвин (1873–1954), С. Михалков (1913–2009).

Как видно из приводимых выше материалов, современные авторы и составители материалов для букварей также достаточно широко цитируют современных им авторов. При этом практически все авторы, цитаты которых используются в упомянутых выше книгах, являются хорошими, признанными детскими писателями или поэтами, они пишут понятным простым, но, в то же время, образным и высокохудожественным языком о явлениях окружающей ребенка современной жизни. Подобранные авторами букварей соответствующие цитаты и короткие фрагменты из художественных произведений вполне доступны детскому пониманию, и они помогают младшим школьникам устанавливать взаимосвязи явлений окружающей их жизни, учат их подмечать новые закономерности, анализировать, обобщать и классифицировать их. Так что, на первый взгляд, современные авторы букварей вполне могут добиться таких же результатов, как и их замечательные предшественники начала XIX века.

Однако в настоящее время существует один фактор, являющейся в смысле всего предыдущего обсуждения весьма контрпродуктивным, который во времена Д.И. Тихомирова, К.Д. Ушинского и В.П. Вахтерова не то чтобы не существовал, но не являлся настолько доминирующим, как в настоящее время. Этим фактором является современное законодательство об авторском праве.

В приводимых выше списках имен авторов, цитаты и фрагменты из чьих произведений используются в современных букварях, рядом с именем автора стоят годы жизни автора (для тех авторов, чьи годы жизни удалось установить). Хорошо видно, что практически все произведения, цитаты и фрагменты из которых использованы составителями букварей, защищаются законодательством об авторском праве, так как согласно п. 1 ст. 1281 «Срок

действия исключительного права на произведение» ГК РФ [8, с. 260], исключительное право на произведение действует в течение всей жизни автора и 70 лет, считая с 1 января года, следующего за годом смерти автора. Более того, согласно п. 4 этой статьи, если автор был репрессирован и посмертно реабилитирован, срок действия авторского права считается продленным и семидесятилетний срок начинает исчисляться с 1 января года, следующего за годом реабилитации автора произведения. Согласно же п. 5 этой статьи, если автор работал во время Великой Отечественной войны или участвовал в ней, то срок действия исключительного права, установленный настоящей статьёй, увеличивается на 4 года.

Таким образом, при цитировании или использовании фрагментов произведений авторы и составители букварей могут, сами того не желая, нарушить личные неимущественные или имущественные права авторов, произведения которых они используют. Современная сложившаяся система авторского права, а также практические вопросы правоприменительной практики, вытекающие из складывающейся системы современного авторского права, в том числе и громкая масштабная война против так называемого интеллектуального пиратства таковы и приобретают такие формы, что рядовые читатели, далекие от профессиональной юриспруденции, скачивая из Интернета ту или иную информацию или цитируя в научных или образовательных целях современного автора, чувствуют себя «без вины виноватыми», а то и безусловно виновными.

Конечно, существует и контраргумент приводимым выше утверждениям, так как современная правовая доктрина, выраженная в национальных законодательствах и в международных нормах о правах человека, предусматривает право доступа всех граждан к информации и право каждого на свободу самовыражения, на участие в культурной жизни общества, свободный доступ к созерцанию предметов искусства, архитектуры и к использованию результатов научно-технического прогресса, в том числе и в образовательных целях.

Согласно подп. 2 п. 1 ст. 1274 «Свободное использование произведений в информационных, научных, учебных или культурных целях» ГК РФ [8, с. 240], допускается без согласия автора или иного правообладателя и без выплаты вознаграждения, но с обязательным указанием имени автора, произведение которого используется, и источника заимствования использовать правомерно обнародованные произведения и отрывки из них в качестве иллюстрации в изданиях учебного характера в объеме, оправданном поставленной целью. Здесь под источником заимствования подразумевается название произведения, хотя термин этот может пониматься и более широко. Однако законодательство не дает однозначного ответа на вопрос или четкого алгоритма определения того, подпадает ли данный случай заимствования произведения под действие этого пункта ст. 1274 ГК РФ или же мы имеем дело с нарушением прав автора? Как пишут комментаторы закона, однозначного ответа на этот вопрос не существует: следует дополнительно учитывать объем использования, наличие или отсутствие признаков присвоения авторства, вину пользователя, практику того или иного использования.

Как пишут комментаторы данного закона, согласно ст. 1274 ГК, устанавливается возможность свободного использования некоторых произведений в учебных целях. И «учебная цель» – здесь ключевое понятие. Однако, по сути, по мнению юристов, комментирую-

щих закон, «учебная цель» может частично совпадать с целью просвещения и образования, но полного совпадения здесь нет, а значит, остается возможность для всякого рода недобросовестных спекуляций в этом вопросе со стороны правообладателей. И именно этого опасаются добросовестные составители и авторы современных букварей и книг для чтения.

На самом деле в данном случае два вида права – авторское право и право на информацию вступают в противоречие друг с другом, так как неограниченный доступ к информации препятствует соблюдению авторских прав и наоборот. Для соблюдения этого баланса интересов в какой-то исторический момент развития современной цивилизации законодательством были выработаны специальные механизмы, устанавливающие границы авторских прав и наличие изъятий из авторских прав. Это выражалось в том, что были установлены определенные ограничения системы авторско-правовой охраны. При этом охраняемым произведениям должна была быть присуща оригинальность и неочевидность как результат серьезного интеллектуального труда. Были строго ограничены и сроки предоставляемой законом охраны. Во втором случае, в некоторых, специально оговоренных ситуациях, в особенности касающихся деятельности библиотек, учебных заведений и учебников, охраняемые авторским правом работы могли быть использованы без разрешения автора и без выплаты ему компенсации.

Такая правовая схема до поры вполне обеспечивала возможность свободного использования идей и концепций, неоригинальных работ, а также охраняемых работ после того, как они становились общественным достоянием и поступали в общественное пользование. Однако с появлением и развитием цифровых технологий этот сложившийся баланс был нарушен, так как хранить, воспроизводить, модифицировать, микшировать, передавать, размещать и находить информацию в Интернете с разрешения или без разрешения владельца авторских прав стало чрезвычайно легко. В ответ на эти вызовы законодатели стали усиливать защиту интеллектуальных прав авторов в ущерб правам граждан на свободный доступ к информации. Такое нарушение баланса интересов, на наш взгляд, является серьезной ошибкой с далеко идущими последствиями. Легко представить себе ситуацию, что было бы, если бы такие же требования по защите авторских прав предъявлялись к Вахтеровым, когда они писали свои знаменитые учебники. Думаю, эти учебники никогда не были бы написаны!

Конечно, приводимый выше анализ содержания современных российских букварей показывает, что при грамотном цитировании (указании имени автора, источника цитирования и проч.) использование защищенных авторским правом произведений без заключения особого договора с автором или его наследниками возможно.

Однако с этой точки зрения интересно отметить, что, если обширное цитирование допускают авторы, пишущие свои учебники для издательства «Просвещение», то есть для солидной организации, способной в юридическом плане постоять за своих авторов в случае возникновения претензий со стороны, например, недобросовестных авторов или правообладателей (наследников или издательств, в которых были опубликованы произведения авторов), то авторы, не имеющие за спиной солидной потенциальной юридической поддержки, очень скромны в объемах цитирования. И при этом авторы всех букварей избегают, думаю, на всякий случай цитировать и приводить фрагменты из произведений

Э.Н. Успенского – возможно, самого знаменитого и известного на настоящий момент российского детского писателя, можно сказать, живого классика современной российской детской литературы, но при этом известного непримиримого и жесткого борца за свои личные имущественные авторские права.

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на существующую в обществе необходимость соблюдения баланса интересов общества и авторов, в настоящее время этот баланс явно смещен в сторону прав авторов.

Представляется, что сохранение баланса интересов при осуществлении авторских прав не должно приводить к устранению установленных и испытанных ранее в течение веков принципов. При этом возникающие противоречия могут быть разрешены и без переоценки и переосмысления установившихся фундаментальных основ системы современного авторского права.

Они могут быть разрешены путем внимательного рассмотрения точек пересечения интересов правообладателей и конечных добросовестных пользователей, соблюдения фундаментальных прав этих пользователей на свободное использование произведений в личных, научных или образовательных целях путем сохранения ранее установленных границ, ограничивающих авторское право, и четко прописанных законосообразных изъятий из соответствующих авторско-правовых норм. Представляется, что законодатели могли бы четче и яснее прописать норму о том, что понимается под термином «учебная цель», четко обозначить, что использование цитат и фрагментов произведений в букварях, учебниках, книгах для чтения и хрестоматиях такой целью является и таким образом защитить авторов современных букварей и книг для начального литературного чтения от нападков недобросовестных правообладателей. Иначе мы рискуем никогда больше не получить новых Ушинских и Вахтеровых.

Можно добавить к этому, что современные мировые тенденции должны состоять не в том, чтобы любой ценой защищать интересы правообладателей контента путем юридической защиты их произведений от копирования, а в том, чтобы такая защита не мешала добросовестному пользователю знакомиться с этими произведениями в личных или научных целях, когда у такого пользователя нет цели получения материальной выгоды.

Общество должно быть заинтересовано в том, чтобы пользователь получал доступ к этим произведениям без излишних трудностей, в том, чтобы с лучшими произведениями современных детских писателей дети могли знакомиться прямо на школьной скамье на страницах своих букварей и книг для чтения, учебников и хрестоматий. Борьба за легитимность использования произведений литературы, науки и искусства не должна идти в разрез с их законосообразным обменом, распространением и оборотом и не снижать их вклада в движение человечества к общественному прогрессу.

#### *Список литературы:*

1. *Васюкова, Т. М.* Воспитательные возможности учебных книг В. П. Вахтерова «Русский букварь» и «Мир в рассказах для детей» и методические средства их реализации в процессе нравственного становления личности младшего школьника (1853–1924 гг.) / Т. М. Васюкова // Наука и Школа. – 2011. – № 3. – С. 143–146.



2. Букварь. Мой первый учебник : для 1 кл. общеобразоват. учреждений : в 2 ч. Ч. 1 / М. С. Соловейчик [и др.]. – 5-е изд., перераб. и доп. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012. – 109 с.
3. Букварь. Мой первый учебник: для 1 кл. общеобразоват. учреждений : в 2 ч. Ч. 2 / М. С. Соловейчик [и др.]. – 5-е изд., перераб. и доп. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012. – 127 с.
4. Азбука. 1 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. Ч. 1/ Л. Ф. Климанова, С. Г. Макеева. – М.: Московские учебники, 2011.
5. Азбука. 1 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений в 2 ч. Ч. 2 / Л. Ф. Климанова, С. Г. Макеева. – М.: Московские учебники, 2011. – 127 с.
6. Азбука : 1 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. Ч. 1 / В. Г. Горецкий [и др.]. – М.: Просвещение, 2011. – 127 с.
7. Азбука : 1 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. Ч. 2 / В. Г. Горецкий [и др.]. – М.: Просвещение, 2011. – 111 с.
8. *Гаврилов, Э. П.* Комментарий к части четвертой Гражданского кодекса Российской Федерации (постатейный) / Э. П. Гаврилов, В. И. Еременко. – М.: Экзамен, 2009. – 973 с.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 5

# РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКОВ ИЗДАТЕЛЬСТВА HUEBER)

REALIZATION OF AN INTERCULTURAL APPROACH TO GERMAN LANGUAGE EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOLS (THROUGH THE EXAMPLE OF THE HUEBER PUBLISHERS TEXTBOOKS)

---

**Куровская Ю.Г.**

Старший научный сотрудник ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, кандидат филологических наук, доцент

**E-mail: kurovskaya@itiprao.ru**

**Аннотация.** В статье рассматривается интеркультурный подход к иноязычному обучению и особенности его реализации в начальной школе посредством учебников немецкого языка издательства Hueber.

**Ключевые слова:** культурная идентичность, интеркультурный подход, интеркультурное обучение, обучение немецкому языку.

**Kurovskaya Y.G.**

Senior research fellow of the Federal State Scientific Institution "Institute of Theory and History of Education" of the Russian Academy of Education, Candidate of Science (Philology), Associate Professor.

**E-mail: kurovskaya@itiprao.ru**

**Annotation.** This article analyzes the intercultural approach to foreign language education and the aspects of its realization in elementary schools through the use of German language textbooks from the HUEBER publishers.

**Keywords:** cultural identity, intercultural approach, intercultural education, German language education.

*Nicht wie die Welt ist, ist das Mystische,  
sondern dass sie ist.*

*Ludwig Wittgenstein (1889–1951)*

Предложение обучаемому путей для построения идентичности через сравнение своей культуры с другими и формирование интеркультурной компетенции есть необходимое условие современного образования. Как отмечает М. В. Заковоротная, «поиски ответа на вопрос, каково место «идентичности» в теории о человеке, не прекращаются, а только усиливаются в современной гуманитарной науке.

По сути, в них рассматриваются новые аспекты кризиса бытия человека в современном мире. Этот кризис выражается в политических, национальных, этнических противоречиях в международной системе, в разрушении общих, всеохватывающих интересов в социальной жизни, в сокращении индустриального пространства принятия решений, лишении жизненных миров стабильности. Идут дискуссии о типе и структуре будущей цивилизации, человеческого общежития, роли индивида в проектировании собственной жизни и деятельности общества» [1, с. 23]. Поэтому введение разных культур в канву образования людей – это как политкорректная тенденция, так и социально значимый момент, отражающий современную действительность.

Понятия «межкультурная коммуникация», «интеркультурное обучение», «интеркультурный подход», берущие свое начало в зарубежной педагогике и дидактике восьмидесятых годов XX века, в начале III тысячелетия прочно вошли в процесс обучения иностранным языкам и нацелены на развитие способности к успешной коммуникации и социализации в мультикультурном обществе. По справедливому замечанию профессора С.Г. Тер-Минасовой, «за словами разных языков – разные миры. Слово – это вуаль над реальной жизнью, это некая паутина, занавес. Главная задача пользующегося иностранным языком – не забыть заглянуть за вуаль, за занавес слов, понять куда, в какую внеязыковую реальность ведут тропинки значений слов» [2, с. 29]. Несомненно, именно интеркультурный поход к обучению иностранным языкам позволяет заглянуть за этот занавес, обратившись к диалектическому единству противоположностей, которое заключается, с одной стороны, в дифференциации, непохожести, своеобразии культур, а с другой стороны, их равнозначности, равноценности, паритетности по отношению друг к другу.

Иностранный язык как зеркало национального характера в данном случае выступает эффективным средством выражения уважительного, бережного, толерантного отношения к «чужому», которое в процессе обучения становится понятным и близким «своему». Более того, знание и познание «чужого», эмоциональное восприятие и рациональное осознание чужой культурной идентичности расширяют границы собственного мира и позволяют, тем самым, реализовать принцип «*cognosce te ipsum*», найти свою собственную идентичность. И чем раньше начинается этот процесс – процесс познания себя через призму другого, другой культуры, в частности, культуры другого языка, тем эффективней и естественней происходит обретение своей идентичности.

Школьное обучение иностранным языкам является первой «программируемой фазой» такого обретения, поэтому именно начальная школа и составила проблематику

данной статьи. Для ее раскрытия нами был изучен интеркультурный подход, на который ориентированы детские линии учебно-методических комплектов по немецкому языку Planetino 1 (2009) и Tamburin 1 (2009), выпускаемые издательством Hueber и распространяемые как вне Германии по любым школам с немецким языком обучения, так и внутри страны для обучения детей иностранцев (рис. 1). Согласно концепции издательства Hueber, учебники предназначены для детей без фоновых знаний немецкого языка, но с обязательным условием предварительного усвоения латинского алфавита.

Выбранные учебно-методические комплекты имеют общую концептуальную основу, характерную для данной ступени обучения немецкому языку как иностранному. Так, например, «Planetino» состоит из трех частей, позволяет последовательно прийти к разговорному уровню знания немецкого языка А1 и включает в себя учебник с дополнительным материалом для подготовки к праздникам и постановки мини-пьес, рабочую тетрадь, книгу для учителя и аудиоматериалы. Подобным образом устроен учебник «Tamburin», целью которого также является развитие коммуникативных навыков и умений на элементарном уровне, знакомство с основами немецкого языка в интересной и доступной форме. Разнообразные виды заданий, в том числе фонетические упражнения, развивают коммуникативные навыки. Учебно-методический комплект «Tamburin» также включает в себя игры, песни, материалы для подготовки праздников, постановки мини-пьес и др. Как результат дети погружаются в языковую среду, а затем легко применяют



Рис. 1. Учебники по немецкому языку для начальной школы «Planetino» и «Tamburin»



приобретенные знания и навыки на практике, используя диалоги из сценок и мини-спектаклей.

Игровая методика, с помощью которой дети за короткое время могут овладеть языковыми навыками и простейшими грамматическими структурами, построена на принципе «обучение в действии», содержит игры, песни, истории-комиксы, диалоги, сценки, а также дополнительный материал для подготовки к праздникам, изготовления подарков и поделок. При этом *в основу детских учебников немецкого языка положен сбалансированный подход к развитию всех видов речевой деятельности: каждый урок содержит упражнения, направленные на развитие четырех видов деятельности, предполагающих способности понимать речь на слух, говорить, читать и писать. Формирование языковых навыков и речевых умений проходит несколько этапов. Новый лексический, фонетический и грамматический материал тщательно прорабатывается и регулярно повторяется.*

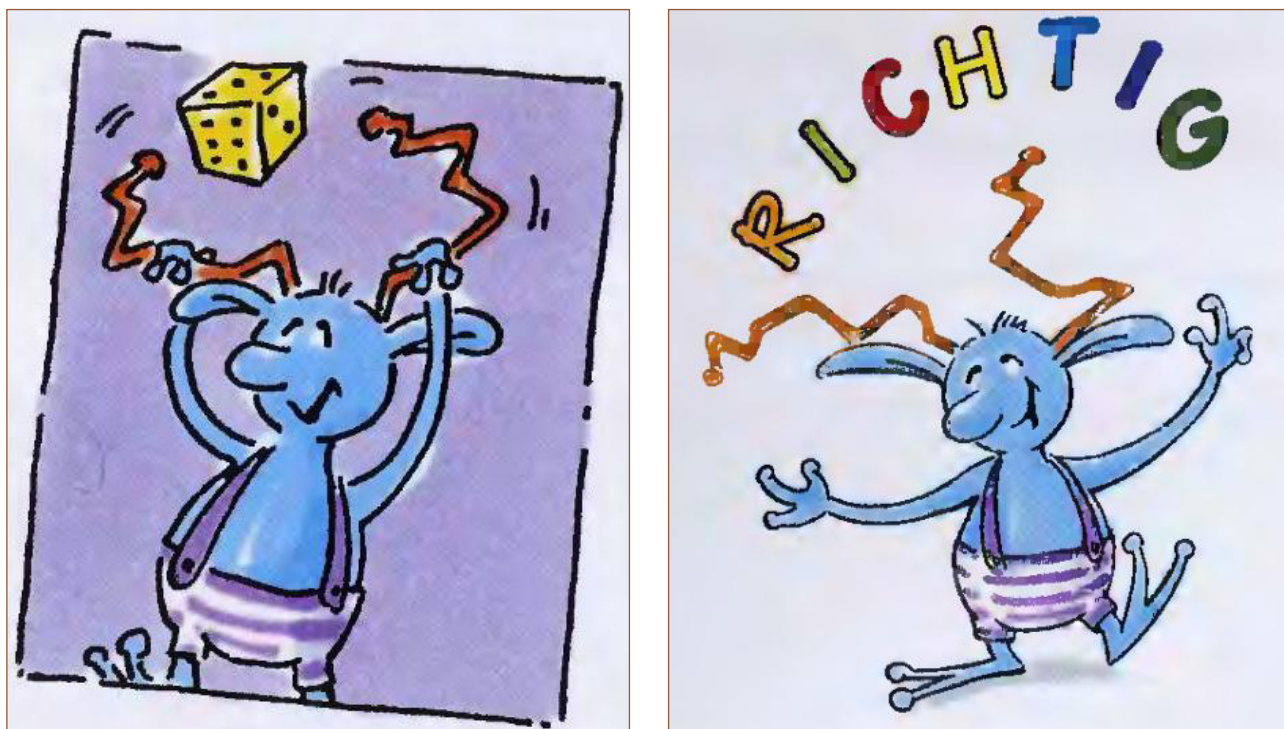
Особый акцент ставится на самостоятельной работе учеников, на открытии языка с помощью собственных умений и навыков. Широкий спектр упражнений развивает навыки общения, способствует усвоению аутентичных языковых клише и общеупотребимых выражений, что в целом приводит к развитию лингвистического мышления и расширению границ собственного мира.

Остановимся на комплекте «Planetino 1», который как один из ярких примеров реализации концепции изданий Hueber ориентирован на новые рекомендации Совета Европы по изучению иностранных языков и стремится содержать основные отвечающие современным требованиям компоненты языкового профиля для детей.

Поскольку отличительные характеристики учебников, построенных на интеркультурном подходе, заключаются в стремлении развивать у детей понимание других национальностей и культур, воспитывать толерантность к национальным меньшинствам и расовым различиям, то интеркультурная информация (лингвистическая и экстралингвистическая) в «Planetino 1» представлена не только в собственно учебном материале (заданиях и темах), но и через инопланетного героя по имени *Planetino*, который сопровождает детей на протяжении всего процесса обучения, делает его увлекательным и интересным и, несмотря на свою непохожесть и уникальность (а может быть и благодаря ей), нацелен на то, чтобы легко и с симпатией восприниматься детьми (рис. 2).

Такой прием, безусловно, оправдан и, как нам думается, достигает поставленной цели – снять языковой и культурный барьер за счет преодоления страха перед чуждым и неизведанным. Ученикам как бы дают установку на ситуацию неожиданных открытий и приглашают в страну других, непохожих на них, но привлекательных жителей – носителей другой внешности, других привычек, другого образа мыслей, другого языка, другой культуры. При этом, на наш взгляд, само имя *Planetino* и воображаемый язык (*kannst du planetarisch?*) символичны и ассоциируются не только с загадочной, чуждой инопланетной жизнью, но и с глобальным миром, планетой, на которой мы живем и говорим на одном языке – языке человеческих ценностей и чувств жителей планеты Земля.

Что касается структуры данного учебно-методического комплекта, то он состоит из 5 модулей (тематических блоков), которые, в свою очередь, делятся на четыре ча-



**Рис. 2. Planetino – герой, сопровождающий учащихся на страницах УМК с одноименным названием**

сти. В конце каждой части кратко представлен грамматический и лексический материал к уроку, даны рекомендации для более легкого запоминания иностранных слов, словарь и тексты. Рабочая тетрадь как обязательный компонент учебно-методического комплекта подобного рода разработана по методу внутренней дифференциации (задания в соответствии с уровнем знаний учеников и их склонностями), что дает возможность детям с разными языковыми способностями реализоваться и чувствовать себя комфортно в ситуации иноязычного общения.

Специфика и содержание занятий по учебнику «Planetino 1» представлены типичными для концепции изданий Hueber жизненными ситуациями, близкими для ребенка и охватывающими его основные сферы деятельности: «Kennenlernen / Знакомимся», «Meine Familie / Моя семья», «Schule / Школа», «Meine Sachen / Мои вещи», «Spielen und so weiter / Играем и не только», «Einkaufen / Покупки», «Feste im Jahr / Праздники», что способствует развитию навыков общения, выражению своей точки зрения, интеркультурному сравнению отличий в привычном контексте и как следствие – формированию собственной культурной идентичности. При этом интеркультурный подход здесь построен на парадоксальном принципе, осуществляясь не только за счет подачи материала с точки зрения универсальных, общекультурных ценностей (Familie, Spielen), но и через различные представления об определенных понятиях (Kennenlernen, Feste).

Следует отметить, что формирование интеркультурной компетенции подразумевает отказ от традиционной передачи страноведческих знаний. Напротив, языковое и куль-

турное обучение понимается в единстве и взаимодействии, в результате чего ребенок «вживается» в чужую культуру.

В данном случае можно говорить о том, что на примере первого учебника по немецкому языку «школьные книги являются инструментами первой языковой практики при вхождении ребенка в широкий социокультурный контекст, выходящий за пределы семьи и детского сада. Они помогают ему воспринять, назвать и классифицировать мир, освоить свои, освоить через литературные речевые нормы внесемейные образцы и эталоны культуры. «Чтение мира» посредством учебника предполагает помещение его в пространство и его словарь образных понятий, прочитываемых учителями, учениками, родителями как ключевых для понимания культуры современного общества и существования в ней и с ее помощью» [3, с. 7–8].

Примечательной особенностью предлагаемых учебных материалов является то, что они более открыты по отношению к миру, понятны и близки ученику, и в то же время они моделируют картину иного мира. Для того чтобы понять сущность и основные характеристики этого «чужого» мира, ребенок активизирует элементы, единицы и структуры понимания собственного. При этом части своего мира (неосознанно, ненавязчиво) наслаиваются на иную, «выдуманную» реальность.

Так, в сознании ребенка создается промежуточный (между «своим» и «чужим») мир, который служит ему мостиком к пониманию другого. Учебные задания отражают действительность в особом свете, они закладывают не только общечеловеческие ценности и нормы, не только социально-культурные универсалии, но и «типично немецкое», направляя внимание на особенности немецкой идентичности и способствуя их рефлексии.

Представляется релевантным тот факт, что погружение в иноязычную культуру начинается с самых первых страниц учебника, с базового уровня языковой системы – фонетического слоя. Например, в издании «Tamburin 1» культурные различия раскрываются с помощью скороговорок (Zungenbrecher), которые знакомят детей со звуками, непривычными для не-немцев, – типа ö, ü. В то же время эти странные, «чужие» звуки используются для образования знакомых для ребенка слов (fünf, tschüs) и названий игр (Würfel), что нивелирует удивление перед незнакомым, «чужим» (рис. 3).

В свою очередь, в учебнике «Planetino» незнакомый звук-придыхание «h» вводится через знакомые каждому ребенку смех, морозное дыхание, шелест бумаги – звуки, поло-



Рис. 3. Фонетический фрагмент урока из учебника «Tamburin»



**Рис. 4. Фонетический фрагмент урока из учебника «Planetino»**

жительные на эмоциональном уровне, а значит снимающие чувство дискомфорта перед «чужим» (рис. 4).

Иноязычные задания специально направлены на то, чтобы вызвать положительные эмоции, увлеченность и вовлеченность, а также способствовать идентификации (с действующими лицами, ситуациями, идеями) и побуждать детей к самостоятельному креативному процессу.

При этом учитывается большая роль обучения невербальным средствам общения – жестам, мимике, пантомимике, образному восприятию. В основе лежит система заданий, включающих разнообразные тексты, диалоги в сопровождении песен, стихов, творческих заданий; игры, пьесы, которые призваны превращать обучение в увлекательное занятие.

В связи с важностью самостоятельной работы ребенка, признаваемой данной методикой, роль учителя здесь специфична: он является не столько наставником, сколько помощником, который вмешивается и оказывает помощь только в случае необходимости. Будучи экспертом по иностранному языку, осознавая возможности интеркультурного обучения и в соответствии с этим выстраивая ход своих занятий, педагог выступает в роли «посредника между культурами», «проводника в удивительный мир чужой идентичности». Его мировоззрение, миропонимание, поведенческие стратегии и направленность личности дают детям возможность усвоить знания о «чужом», незнакомом, непривычном и самостоятельно подбирать материалы, отражающие иной, чуждый менталитет, чужое мышление.

В таких (созданных специально для них) условиях дети учатся учиться в сотрудничестве, обсуждать темы, принимать коллективные решения, развивая свою мыслительную деятельность. Кроме того, учащиеся, задавая вопросы, слушая своего визави, анализируя и интерпретируя услышанное, «примеряют» на себя различные социальные роли, осознают себя частью целого и приходят к пониманию того, что успех их деятельности зависит



от успеха каждого обучающегося. Находясь в ситуации обучения в сотрудничестве, дети получают возможность помогать друг другу, поддерживать и вдохновлять друг друга, помогать развиваться и познавать не только немецкий язык, но и окружающий мир.

Таким образом, можно сказать, что учебно-методические комплекты по немецкому языку издательства Hueber, предназначенные для начальной школы и ориентированные, в первую очередь, на интеркультурное обучение, с самого детства закладывают в учениках опыт межкультурного общения, толерантность к культурному много- и своеобразию людей другой идентичности и, тем самым, помогают осознать свое место в этом мире, через призму чужого языка и культуры ощутить воздействие и значимость собственной культуры и языка. В игровой форме, погруженные в атмосферу чужого языка, дети получают бесценный опыт «проживания» в ситуациях пересечения культур, который делает их более чуткими и терпимыми к непохожести других, а значит, – более успешными в современном мире.

#### *Список литературы:*

1. Заковоротная, М. В. «Культурная-национальная-космополитическая» идентичность: концептуальные изменения в XXI веке / М. В. Заковоротная // Ценности и смыслы. – 2012. – № 5(8). – С. 22–32.
2. «Мысль изреченная есть ложь...» // Ценности и смыслы. – 2012. – № 1(17). – С. 22–33.
3. Учебник для начальной школы 1900–1940-х гг. как заповедник педагогических идеалов / Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов, Г. В. Макаревич, Т. С. Маркарова // «Пора читать»: буквари и книги для чтения в предреволюционной России, 1900–1917 гг. : сб. науч. трудов и материалов / под. ред. Т. С. Маркаровой, В. Г. Безрогова. – М., 2010. – С. 7–40.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 5

# УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ МОРДОВСКИХ ШКОЛ С 60-х гг. XIX ВЕКА ПО 30-е гг. XX ВЕКА

TEXTBOOKS FOR MORDVINIAN SCHOOLS FROM THE 1860s TO THE 1930s

---

## Шукшина Т.И.

Проректор ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт» им. М. Е. Евсевьева, доктор педагогических наук, профессор  
E-mail: [tishukshina@yandex.ru](mailto:tishukshina@yandex.ru)

## Shukshina T.I.

Vice-chancellor of the M. E. Yevseyev Mordvinian Federal Pedagogical Institute, Doctor of Sciences (Education), Professor.  
E-mail: [tishukshina@yandex.ru](mailto:tishukshina@yandex.ru)

**Аннотация.** В указателе представлены списки учебной литературы для обучения мордовского населения. В первом разделе даны наименования источников, которые использовались для обучения мордвы-мокши и мордвы-эрзи до 1920-х годов; во втором – приводится перечень оригинальной и переводной учебной литературы, подготовленной мордовскими авторами до 1940 года.

**Annotation.** The index lists textbooks used for teaching the Mordvinian population. The first section gives the names of sources that were used for training Mordovians-moksha and Mordovians-erzja until the 1920s, in the second section, a list of original and translated textbooks prepared by the Mordovian authors until 1940.

**Ключевые слова:** учебная литература для мордвы-мокши и мордвы-эрзи, оригинальная, переводная.

**Keywords:** educational literature for Mordovians moksha and Mordovians erzja, original and translated literature.

---

В создании учебной литературы для мордовских школ с 60-х гг. XIX в. по 30-е гг. XX в. можно выделить два основных периода: первый – 60-е гг. XIX в. – нач. 20-х гг. XX в.; второй – 20-е – 30-е гг. XX в.

Есть основания сформулировать следующие выводы об особенностях **первого периода** по содержанию, построению и организации издания учебной литературы: во время этого периода был создан первый учебно-методический комплекс, используемый для обучения и просвещения мордовского населения. В его состав входили буквари, грамматики, первоначальные учебники по русскому языку и истории.

чальные учебники русского языка, книги для классного и внеклассного чтения – переводы текстов религиозно-нравственного и светского содержания, «образцы народной словесности», которые, кроме того, были положены и в основу других учебных пособий, словари.

Исходными базовыми принципами являлись принципы народности, природосообразности, единство религиозного и светского содержания. В определенной степени авторы при составлении учебных пособий учитывали особенности мордовских детей: они составлялись на родном языке, понятном и близком и детям, и взрослым, с использованием мордовской терминологии. Учебный материал в них располагался с учетом дидактических принципов последовательности, системности, осознанности обучения. Учебники были доступными по содержанию материала и стилю изложения, содержали большое количество фольклорных произведений – пословиц, поговорок, загадок, песен и др. Способствовали усилению коммуникативного аспекта в обучении, обогащению речи, словарного запаса детей.

Авторами первых книг были эмпирически заложены первоначальные основы структурирования учебной литературы: их основу составляли буквы, слоги, слова, тексты. Кроме того, внедрялись некоторые компоненты оформления учебников (титульный лист и др.), элементы аппарата организации усвоения (предисловие, деление на главы и др.). Несомненным достоинством является визуальная акцентуация (выделение курсивом, ударением), сочетание различных шрифтов.

**Второй период** в развитии мордовской учебной литературы в 20-е – 30-е гг. XX в. связан с изменениями в национальной политике Советской России, с постулированием права наций на самоопределение и права обучения на родном языке.

Становление мордовской учебной литературы в 20-е – 30-е гг. XX в. сопряжено со своеобразием формирования государственности мордовского этноса, общественно-педагогическим движением мордвы, с реформаторским ренессансом системы образования, способствовавшим развитию школы на подлинно национальных принципах, учитывающих этнокультурные потребности и особенности, а также разработкой концептуальных основ теории национального учебника (педагогических, этнонациональных, психолингводидактических, методических, книговедческих и др.).

В рамках указанного выделяются два этапа этой работы.

**Первый** – охватывает 20-е гг., когда создание учебника носило эмпирический характер, выразившийся в сочетании традиционного и инновационного, отсутствии теории национального учебника, узости авторского состава, неразвитости полиграфической базы. К разработке учебной литературы была привлечена плеяда ярких, самобытных писателей, журналистов, учителей-практиков – Е. В. Скобелев, Т. И. Данилов, З. Ф. Дорофеев, Ф. И. Завалишин, В. М. Попов, С. З. Варламов, Я. П. Григошин и др., ставших опытными методистами.

**Второй** – включает в себя 1930-е гг. и связан с созданием концепции национального учебника, с развитием издательской деятельности и разработкой различных типов стабильных мордовских учебников и учебных пособий. Особая роль в создании теории и практики мордовской учебной литературы принадлежит педагогу-методисту, доктору педагогических наук Ф. Ф. Советкину (1886–1967), под руководством которого были разработаны программно-методические документы, определявшие принципы содержания образования в мордовской школе, требования к национальным учебникам, инструктивные

указания по их рецензированию, а также созданы букварь, комплекты учебников по родному и русскому языкам для мордовской школы, которые служили в качестве образцов для мордовских авторов и авторов учебников для других народов России.

Одновременно с теоретическим исследованием вопросов мордовской лингвистики создавался значительный массив учебников и учебных пособий, авторами которых стали А. П. Рябов, Ф. И. Петербургский, И. Г. Черапкин, С. Г. Потапкин, М. Н. Коляденков и др.

В 20–30-е гг. XX в. была разработана целостная система учебников и учебных пособий для мордовской национальной школы. Была создана как оригинальная учебная литература, так и переводная. Перевод учебников по различным предметам – арифметике, математике, геометрии, физике, химии, природоведению, географии, ботанике, истории, некоторых сборников задач и упражнений осуществлялся с русского на мокша и эрзя мордовские языки. Переводной учебник, как правило, полностью отражал содержание оригинального, но нередко переводчики включали материал, отражающий регионально-этнические особенности развития культуры, истории, образования Мордовского края и родного народа.

Изучение массива оригинальной литературы позволило дать ее классификацию: 1) буквари, 2) учебники по различным предметам: а) по мордовским языкам (мокшанскому и эрзянскому), б) по мордовской литературе, в) по русскому языку для мордовской школы (буквари, книги для чтения, грамматики), 3) хрестоматии, 4) справочные издания – словари, 5) сборники задач и упражнений, 6) книги для классного и внеклассного чтения.

Разработка и издание учебной литературы на мордовских языках предопределили собой характер последующих учебников: в них была разработана система упражнений, различных заданий с учетом возрастных особенностей детей. Материал излагался живым, доступным языком. Соблюдались дидактические принципы преемственности, последовательности, доступности. Одновременно по одному и тому же предмету действовали различные (вариативные) учебники. Кроме того, была создан широкий массив учебной литературы для системы внешкольного образования (буквари, грамматики, книги для чтения, учебники по различным предметам), а также пособия, предназначенные для населения, не владеющего или слабо владеющего мордовскими языками.

Однако, по мере того, как содержание образования начинало все более базироваться на принципах классовости и партийности, увеличивается объем материала политического, апологетического, характера, зачастую, недоступного для восприятия сельского ученика мордовской национальной школы. Социологизация, политизация осуществлялись за счет вытеснения из учебников «ростков» этнокультурной самобытности, фольклорного и местного материала и т.д. После 30-х гг. многоцветие и разнообразие учебной литературы было заменено унифицированным (стабильным) учебником, причем, не всегда самым лучшим, поскольку многие авторы были репрессированы, а их идеи и книги изъяты из обращения. При вынужденном переиздании отдельных учебников их имена просто не назывались.

Проведенный анализ учебной литературы изучаемого этапа позволяет сделать вывод, что создатели учебников в конструировании его эмпирически достигли в известной степени оптимальной структуры школьного учебника, предопределили закономерности построения конкретных моделей учебников, которые служили средством



**обучения школьников на протяжении многих десятилетий. Это позволило сделать первые шаги по пути приближения массового учебника к личности школьника.**

В учебники, кроме основных текстов, стали вводиться дополнительные и пояснительные, что дало возможность усилить дидактические функции учебной литературы.

Расширение внетекстовых компонентов – аппарата организации усвоения, разнообразного иллюстративного материала и усовершенствование аппарата ориентировки – создало некоторые условия для индивидуального мыслительного процесса при изучении программного материала. Постепенно многие элементы аппарата организации усвоения начинают внедряться в структуру учебников. Авторы включали вопросы и задания, использовали шрифтовые выделения, конструктивные (дат, знаков др.), подписи к иллюстрациям и т.д. Дальнейшее развитие получил также аппарат ориентировки (предисловие, сигналы-символы, указатели, рубрикации и т.д.).

Уже в первые учебники, созданные в 20–30-е гг., начинается включение разнообразного иллюстративного материала. Давался он в учебной литературе, предназначенной для сети школьного, а также внешкольного образования. Представлен он и в «комплексных книгах», журналах-учебниках, стабильных учебниках по различным предметам и т.д. Наблюдается увеличение и совершенствование жанров иллюстративного материала (до 6–7, в современных – до 12).

Предметные, художественно-образные (сюжетные) иллюстрации, включаемые в первые буквари, книги для чтения, начали дополняться техническими иллюстрациями, картами, схемами, чертежами, графиками и т.д. Почти все иллюстрации реализовались в черно-белом исполнении (тон, штрих). Оригиналами иллюстраций редко служили произведения живописи, графики, скульптуры, фотографии и т.д. Однако с процессом совершенствования оснащения полиграфической базы стали появляться цветные иллюстративные материалы (например, карты и т.д.).

В рассматриваемый период особое внимание было уделено вопросам внешнего оформления учебной литературы, которое призвано нести большую дидактическую нагрузку. Следует отметить, что все элементы внешнего оформления современного школьного учебника – переплет (обложка), титул, форзацы, шмуцтитулы, спуски, заставки, формат, полосы, колонтитул и колонцифры и т.д., то есть все специфические книжные элементы стали вводиться в учебники, изданные в 20-е и особенно 30-е гг.

### **Учебники и учебные пособия, подготовленные и использовавшиеся для обучения мордвы-мокши и мордвы-эрзи**

*а) для мордовской (иностранческой) школы*

1. [Барсов, Н. П.] Азбука для мордовских учителей Пензенской губернии: Рукопись.
2. [Барсов, Н. П.] Указания учителю, как учить по азбуке: Рукопись.
3. [Барсов, Н. П.] Первоначальные уроки русского языка для мордвы: Рукопись.
4. [Барсов, Н. П.] Грамматика мордовского языка по наречию «мокша». . . : Рукопись. –

Р. Ф. – МНИИЯЛИЭ.

5. Гаврилов, Н. Д. Русско-мордовский словарь. Мокшанско-эрзянское наречие. С приложением кратких сведений по этимологии. – Пенза, 1899. – 59 с.
6. Евангелие от Матфея. На мокшанское наречие морд. языка переведено А. И. Тюменевым. – Казань: Православное миссионерское общество, 1879.
7. [Евсевьев, М. Е.] Букварь для мордвы-эрзи. – Казань: Изд. ПМО, 1892. – 47 с.  
То же. Изд. 2. – 1894. – 56 с.
8. [Евсевьев, М. Е.] Букварь для мордвы-мокши. – Казань: Изд. ПМО, 1892. – 53 с.  
То же. Изд. 2. – 1897. – 54 с.
9. [Евсевьев, М. Е.] Первоначальный учебник русского языка для мордвы-эрзи. – Казань: Изд. ПМО, 1892. – 159 с.  
То же. Изд. 2. – 1897. – 149 с.
10. [Евсевьев, М. Е.] Первоначальный учебник русского языка для мордвы-мокши. – Казань: Изд. ПМО, 1892. – 159 с.  
То же. Изд. 2. – 1898. – 149 с.
11. [Евсевьев, М. Е.] Крещение Руси при Святом князе Владимире. На эрзянском наречии морд. языка (В память 900-летия крещения Руси). – Казань: Изд. ПМО, 1888. – 20 с.
12. [Евсевьев, М. Е.] Молитвенник. На эрзянском наречии морд. языка. – Казань: Изд. ПМО, 1897. – 16 с.
13. [Евсевьев, М. Е.] Образцы мордовской народной словесности. Мокшанские песни // Известия ОАИЭ. – Т. 14. – Вып. 1. – Казань: Типо-литография Казанского Императорского ун-та, 1897. – 32 с.
14. [Евсевьев, М. Е.] Священная история Ветхого завета на мокшанском наречии морд. языка. – Казань: Изд. ПМО, 1900. – 75 с.
15. [Евсевьев, М. Е.] Священная история Ветхого завета на эрзянском наречии морд. языка. – Казань: Изд. ПМО, 1895. – 75 с.
16. Мордовская грамматика. Сост. на наречии мордвы мокши Тамбовской семинарии магистром Павлом Орнатовым. – М., 1838. – 106 с.
17. [Юртов, А. Ф.] Букварь для мордвы-эрзи с присоединением молитв и русской азбуки. – Казань: Изд. ПМО, 1884. – 103 с.
18. [Юртов, А. Ф.] Образцы мордовской народной словесности. Вып. 1. Песни на эрзянском и некоторые на мокшанском наречии. – Казань: Изд. ПМО, 1882.
19. [Юртов, А. Ф.] Образцы мордовской народной словесности. Вып. 2. Сказки и загадки на эрзянском наречии морд. языка с русским переводом. – Казань: Изд. ПМО, 1883.
- б) оригинальные*
20. Антонов, Т. Я. Книга для чтения по русскому языку Для мордовской неполной сред. и средн. школы. Ч. 2. Для 6 кл. – М. : Учпедгиз, 1938. – 160 с.
21. Арапов, С. Я., Рогов, М. А. Морафтома книга. Нач. школанень 2-це класса тонафнемс. – М. : Учпедгиз, 1938. – 127 с. (Книга для чтения. Для 2-го кл. нач. шк.)
22. Арапов, С. Я., Романова, Н. П. Морафтома книга. Афполнай средняй и средняй школанень 5-це класса тонафнемс. – М. : Учпедгиз, 1940. – 272 с. (Книга для чтения. Для 5 кл. неполной средн. и средн. школы.)

23. Арапов, С. Я., Романова, Н. П. Морафтома книга. Афполнай средняй и средняй школанень 7-це кл. тонафнемс. – М. : Учпедгиз, 1940. – 248 с. (Книга для чтения. Учебник для 7 кл. неполной сред. и сред. школы).
24. Богдашкин, Г. А., Кирдяшкин, В. Т. Ударник. 2-ця кизоня тонафненди книга. Обществование. Естествознание. Политехнизациясь. – М. : Учпедгиз, 1932. – 192 с. (Ударник. Основная рабочая книга для 2 года обучения. Обществование. Естествознание. Политехнизация).
25. Варламов, С. З. Неень шка. Сермас асодыця покш ломанень букварь. – М. : Учпедгиз, 1932. – 48 с. (Настоящее время. Букварь для взрослых, не владеющих письмом)
26. Ватанин, К. И., Карцев, Е. И. Букварь. Оцюнди тонафнемс. – М. : Учпедгиз, 1932. – 48 с. (Букварь для взрослых).
27. Велень политчиткат. Журнал-учебник. – М., 1931. – № 1–4. (Деревенские политчитки).
28. Вирясов, П. И. Колхозонь вий. Морафтома книга. Пяльксь 1. 4-ця – 5-ця кизоня. – М. : Учпедгиз, 1931. – 284 с. (Колхозная сила. Основная книга для чтения. Ч. 1. Для 4–5 кл.).
29. Вишка коммунарт. Журнал-учебник. Для 3–4 года обучения I ст. – М., 1931. – № 1–3. (Юные коммунары).
30. Вишка колхозникт. Журнал-учебник. Для 3 года обучения I ст. – М. – Самара, 1932. № 1–2. (Маленькие колхозники).
31. Вишка колхозникт. Журнал-учебник. Для 4 года обучения I ст. – М. – Самара, 1932. – № 1–2. (Маленькие колхозники).
32. Григошин, Я. П. Од видьма. – М. : Учпедгиз, 1926. (Новое семя. 2-я книга после букваря).
33. Гуськов, Б. М. Морафтома книга. Нач. школанень 3-це класса тонафнемс. – М. : Учпедгиз, 1940. – 167 с. (Книга для чтения. Для 3 кл. нач. школы).
34. Гуськов, Б. М., Романова, Н. П. Морафтома книга. Нач. школанень 4-це кл. тонафнемс. – М. : Учпедгиз, 1939. – 172 с. (Книга для чтения. Для 4 кл. нач. школы).
35. Гурбанов, В. В., Краевский, П. Д., Савицкий, А. А. Книга для чтения по русскому языку. Для мордов. неполн. сред. школы. Для 7 кл. – М. : Учпедгиз, 1938. – 224 с.
36. Данилов, Т. И. Валдо чи. Букварь. – М. : Центриздат, 1926. – 48 с. (Светлый день).
37. Данилов, Т. И. Од кой. Букварь. – М. : Центриздат, 1929. – 72 с. (Новый быт).
38. Данилов, Т. И., Рябов, А. П., Чесноков, Ф. М. Лисьма пря. – М. : Центриздат, 1926. – (Родник. 1-я книга после букваря).
39. Данилов, Т. И., Чесноков, Ф. М. Колхозонь кига. Тонафнинди книга. Пяльксь 1. 3-ця кизонь. – М. : Центриздат, 1931. – 192 с. (По колхозному пути. Ч. 1. 3 кл.)
40. Дорофеев, З. Ф. Валда ян. Мокшонь идень тонафнеман валкс. – М. : Центриздат, 1925. – 118 с. (Светлый путь. Букварь для детей).
41. Дорофеев, З. Ф. Мокшонь валкс. Оцю ломанень тонафнема. – М. : Центриздат, 1927. – 48 с. (Мокшанский словарь. Для взрослых).
42. Дорофеев, З. Ф. Мокшонь валкс. Оцю ломанень тонафнема. – М. : Центриздат, 1925. – 71 с.

43. Дорофеев, З. Ф. Од велэ. Ч. 1. – М. : Центриздат, 1925. – 156 с. (Новая деревня. Первая книга после букваря. Ч. 1).
44. Дорофеев, З. Ф. Од велэ. Ч. 2. – М. : Центриздат, 1925. – 206 с.
45. Дорофеев, З. Ф. Од веля. Пялькссь1. 1-ця книгась букварьда меля. – М. : Центриздат, 1928–1929. – 179 с. (Новая деревня. 1-я книга после букваря).
46. Дорофеев, З. Ф. Од веля. Пялькссь 2. Иднь тонафнема книгада меля 2-це книгась. – М. : Центриздат, 1928–1929. (Новая деревня. 2-я книга после букваря).
47. Дорофеев, З. Ф. Од веля. 3 пялькссь. Морафтома книга школанди 3-ця тонафнема кизоти. Л. Кирюковть моронзон мархта. – М. : Центриздат, 1928–1929. – 131 с. (Новая деревня. Книга для чтения. Для 3 года обучения. В приложении песни Л. Кирюкова).
48. Дорофеев, З. Ф. Пижя пакся. Оцю ломаннь тонафнема книга. – М. : Центриздат, 1927. – 81 с. (Зеленая нива. Букварь для взрослых).
49. Дорофеев, З. Ф. СССР-сь. 4-ця кизонь тонафнихненди морафнема и тонафнема книга. – М. : Центриздат, 1929. – 335 с. (СССР. Основная комплексная книга для 4 года обучения).
50. Дорофеев, З. Ф. Якстеря тяште. Мокшень букварь. – М. : Центриздат, 1930. – 80 с. (Красная звезда. Мокшанский букварь).
51. Дружинин, Н. П. Изложениянь туртов статьянь сборник. – М. : Центриздат, 1940. – 120 с. (Сборник статей для изложений).
52. Дружинин, Н. П. Книга для чтения по русскому языку. Для мордовской неполн. сред. и сред. школы. Ч. 1. Для 5 кл. – М. : Учпедгиз, 1938. – 224 с.
53. Дуйков, Д. Е. Мокшень кялень учебник. Грамматика и правописание. 1 пялькссь. 1–2 кл. тонафнемс. – М. : Учпедгиз, 1938. – 76 с. (Учебник мокшанского языка. Грамматика и правописание. 1 ч. Для 1–2 кл.).
54. Дуйков, Д. Е. Упражнениянь и диктантонь сборник. Начальной школань 1–4 кл. – М. : Учпедгиз, 1939. – 100 с.
55. Дуйков, Д. Е. Упражнениянь и диктантонь сборник. Аф полной средняй и средняй школань 5–7 кл. – М. : Учпедгиз, 1939. – 128 с. (Сборник упражнений и диктантов. Для 5–7 кл. неполной и полной средней школы).
56. Дуйков, Д. Е. Сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. – Саранск: Мордгиз, 1940. – 18 с. (На мокша-морд. языке).
57. Евсевьев, М. Е. Основы мордовской грамматики. С прилож. образцов мокшанских склонений и спряжений // Избр. тр. : в 5 т. Т. 4. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1963. – 470 с.
58. Евсевьев, М. Е. Эрзянь-рузонь валкс. – М. : Центриздат, 1931. – 227 с. (Эрзянско-русский словарь).
59. Завалишин, Ф. И., Орхидея, Д. Мокшонь букварь. – М. : Центриздат, 1924. – 68 с. (Мокшанский букварь).
60. Йомла колхозникт. Журнал-учебник для 3–4 года обучения I ст. – Саранск, 1932. – № 1. (Маленькие колхозники).
61. Йомла колхозникт. Журнал-учебник для 3–4 года обучения I ст. – Саранск, 1933. – № 2–3. (Маленькие колхозники).
62. Карцев, Е. И., Ватанин, К. Букварьда меля. Оцюнди тонафнемс книга. – М. : Учпедгиз, 1932. – 96 с. (Послебукварная книга. Для взрослых).



63. Киселев, А. Л., Петербургский, Ф. И. Инголи од эряфти. Мокшень идень букварь. – М. : Центриздат, 1931. – 88 с. (Вперед к новой жизни. Букварь для мокшанских детей)
64. Киселев, А. Л., Михайлова, С. М., Петербургский, Ф. И. Колхозса. Мокшень идень букварь. – М. : Учпедгиз, 1932. – 88 с. (В колхозе. Букварь для мокшанских детей).
65. Гуськов, Б. М. Морафтома книга. 3 кл. – М. : Учпедгиз, 1940. – 167 с. (Книга для чтения).
66. Гуськов, Б. М., Романова, Н. П. Морафтома книга. Начальной школань 4-це класса тонафнемс. – М. : Учпедгиз, 1939. – 172 с. (Книга для чтения. Для 4 класса нач. школы)
67. Данилов, Т. И. Валдо чи. Букварь. – М. : Центриздат, 1926. – 48 с. (Светлый день)
68. Данилов, Т. И. Од кой. Букварь. 2-е изд. – М. : Центриздат, 1928. – 80 с. (Новый быт)  
То же. 3-е изд. – 1929. – 72 с.
69. Данилов, Т. И., Рябов, А. П., Чесноков, Ф. М. Лисьма пря. – М. : Центриздат, 1926. – с. (Родник)
70. Данилов, Т. И., Чесноков, Ф. М. Колхозонь кига. Пялькссь I. 3-ця кизонь. – М. : Центриздат, 1931. – 192 с. (По колхозному пути. Ч. I. Для 3 класса)
71. Дорофеев, З. Ф. Валда ян. Мокшонь идень тонафнемань валкс. – М. : Центриздат, 1925. – 118 с. (Светлый путь. Букварь)  
То же. 2-е изд. – 1928. – 140 с.
72. Дорофеев, З. Ф. Мокшонь валкс. (Оцю ломанень тонафнема). – М. : Центриздат, 1925. – 71 с. (Мокшанский букварь. Для взрослых)
73. Дорофеев, З. Ф. Мокшонь валкс. (Оцю ломанень тонафнема). – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Центриздат, 1927. – 48 с. (Мокшанский букварь. Для взрослых)
74. Дорофеев, З. Ф. Од велэ. Ч. I. – М. : Центриздат, 1925. – 156 с. (Новая деревня)
75. Дорофеев, З. Ф. Од велэ. Ч. II. – М. : Центриздат, 1925. – 206 с. (Новая деревня)
76. Дорофеев, З. Ф. Од веле. Ч. I. – М. : Центриздат, 1928–1929. – 179 с. (Новая деревня)
77. Дорофеев, З. Ф. Од веле. Ч. II. – М. : Центриздат, 1928–1929. – 216 с. (Новая деревня)
78. Дорофеев, З. Ф. Од веле. Ч. III. Морафтома книга школанди 3-ця тонафнема кизоти. Л. Кирюковть моронзон мархта. – М. : Центриздат, 1929. – 131 с. (Новая деревня. Книга для чтения. Для 3 класса. Приложение песни Л. Кирюкова)
79. Дорофеев, З. Ф. Пижя пакся. – М. : Центриздат, 1927. – 81 с. (Зеленая нива)  
То же. 2-е изд. – 1928. – 81 с.  
То же. 3-е изд. – 1929. – 97 с.
80. Коляденков, М. Н. Эрзянь келень грамматика. Пялькс 2. Синтаксис. 6 ды 7 класстнэненъ. – М. : Учпедгиз, 1938. – 140 с. (Грамматика эрзянского языка. Ч. 2. Синтаксис. Учебник для 6–7 классов) То же. 1940. – 128 с.
81. Коляденков, М. Н. Сборник диктантов и упражнений. Для 5–7 классов. – М. : Учпедгиз, 1939. – 132 с. (На эрзянском языке)
82. Коляденков, М. Н. Сборник грамматических упражнений. Для 5–7 классов. – Саранск: Мордгиз, 1940. – 112 с. (На эрзянском языке)
- 82а. Красноперов, А. А., Дуйков, Д. Е. Учебник русского языка для мордовской школы. Ч. 2. Синтаксис. Для 7 класса. – М. : Учпедгиз, 1938. – 80 с.  
То же. 2-е изд. – 1939. – 80 с.

То же. 3-е изд. – 1940. – 80 с.

83. Мокшень орфографическый словарь / ред. Д. Е. Рузавин, С. Г. Потапкин, П. С. Шишканов. – М. : Учпедгиз, 1939. – 280 с. (Мокшанский орфографический словарь)

84. Наумкин, М. И. Эрзянь кель. Аламодо сёрмас содыцяненъ тонафтнема кинига. – М. : Учпедгиз, 1933. – 77 с. (Учебник по эрзянскому языку для малограмотных)

85. Наумкин, М. И. Эрзянь келень тонафтнема книга начальной школанень. Грамматика ды орфография. I-це пелькс. 1 ды 2 кл. – М. : Учпедгиз, 1938. – 100 с. (Учебник эрзянского языка для начальной школы. Грамматика и орфография. Ч. I. Для 1 и 2 кл.)

86. Наумкин, М. И. Эрзянь кель. Грамматика ды орфография. Взрослоень школасо тонафтнема книга. – М. : Учпедгиз, 1940. – 188 с. (Эрзянский язык. Грамматика и орфография. Для школ взрослых)

87. Панишев, Ф. К., Вдовин, И. С. Учебник русского языка для мордовской школы. Ч. I. Морфология для 5–6 классов. – М. : Учпедгиз, 1938. – 124 с.

88. Петербургский, Ф. И. Колхозса. Букварьда меле васеньце книга. – М. : Учпедгиз, 1932. – 152 с. (В колхозе. Послебукварная книга)

89. Петербургский, Ф. И. Букварь. – М. : Учпедгиз, 1933. – 72 с.

90. Петербургский, Ф. И. Букварь. Идень школаса тонафтомс. – М. : Учпедгиз, 1934. – 64 с. (Букварь для детей)

То же. 2-е изд. – 1935. – 64 с.

То же 3-е изд. – 1936. – 64 с.

91. Петербургский, Ф. И. Морафтома книга. Пялькссъ I. Начальной школанъ васеньце класса тонафнемс. – М. : Учпедгиз, 1934. – 84 с. (Книга для чтения. Ч. I. Для 1 класса начальной школы)

То же. 2-е изд. – 1936. – 80 с.

То же. 3-е изд. – 1937. – 80 с.

92. Петербургский, Ф. И. Мокшень кяль. Васеньце кизонди тонафнемс книга. – М. : Учпедгиз, 1932. – 80 с. (Родной язык. Для 1 года обучения)

93. Петербургский, Ф. И. Мокшень кяль. Омбоце кизонди тонафнемс книга. – М. : Учпедгиз, 1932. – 96 с. (Родной язык. Для 2 года обучения)

94. Петербургский, Ф. И. Элементарнай грамматика. Пялькссъ I. Колмоця кизоня тонафниеньди. – М. : Учпедгиз, 1933. – 96 с. (Элементарная грамматика. Ч. I. Для 3 года обучения)

То же. 2-е изд. – 1934. – 80 с.

95. Петербургский, Ф. И. Элементарнай грамматика. Пялькссъ II. Нилиця кизоня тонафниеньди. – М. : Учпедгиз, 1934. – 72 с. (Элементарная грамматика. Ч. I. Для 4 года обучения)

96. Петербургский, Ф. И. Мокшень грамматика. Пялькссъ I. Морфология. Средняй школанъ ветете класса тонафнемс. – М. : Учпедгиз, 1934. – 100 с. (Мокшанская грамматика. Ч. I. Морфология. Для 5 класса)

97. Петербургский, Ф. И. Мокшень кяль. Грамматиканъ васень сведеният. – М. : Учпедгиз, 1933. – 80 с. (Мокшанский язык. Первоначальные сведения по грамматике. Для 1–2 года обучения)

То же. 2-е изд. – 1935. – 80 с.

То же. 3-е изд., перераб. – 1936. – 80 с.

То же. 4-е изд., перераб. – 1937. – 80 с.

98. Попов, В. М., Трифонов, В. Ф. Вишка колхозникт. Эрзянь букварь. – Самара: Центриздат, 1931. – 96 с. (Юные колхозники)

99. Попов, В. М., Трифонов, В. Ф. Колхозонь киява. 3-це иень комплексной кинига. – Самара: Центриздат, 1931. – 73 с. (По колхозному пути. Краевая комплексная книга для 3 года обучения)

100. Потапкин, С. Г., Сидоркин, А. Б., Подгорнов, В. В. Колхозонь кига. Лафчста сьормас содаеньди лезксонди краень-областень кинига. Пялькссь I. – Самара: Центриздат, 1931. – 65 с. (По колхозному пути. Краевой областной учебник для малограмотных взрослых. Ч. I.)

101. Потапкин, С. Г. Учебник мокшанского языка для немокша. – Саранск: Мордгиз, 1936. – 139 с.

102. Потапкин, С. Г. Мокшень кялень учебник начальной школаса тонафнемс. Пялькссь II. 3–4 кл. – М. : Учпедгиз, 1938. – 104 с. (Учебник мокшанского языка для начальной школы. Ч. 2. 3–4 кл.)

103. Потапкин, С. Г. Мокшень кялень грамматика. Пялькссь II. Синтаксис. 6–7 кл. – М. : Учпедгиз, 1940. – 136 с. (Мокшанская грамматика. Ч. II.)

104. Потапкин, С. Г. Мокшень грамматика. Пялькссь I. Фонетика и морфология. – М. : Учпедгиз, 1940. – 159 с.

105. Прокаев, И. Ф. Эрзянь кель. Правилань коряс сёрмадума, грамматика, парсте кортамо тонавтнима. – М. : Центриздат, 1931. – 61 с. (Эрзянский язык. Правила правописания, грамматика, развитие речи).

106. Прокаев, И. Ф. Литературань хрестоматия. Пялькс I. Колмоце ие. – М. : Учпедгиз, 1933. – 120 с. (Хрестоматия по литературе. Ч. I. Для 3 года обучения)

107. Прокаев, И. Ф. Литературань хрестоматия. Пялькс II. Нилице ие. – М. : Учпедгиз, 1933. – 127 с. (Хрестоматия по литературе. Ч. II. Для 4 года обучения)

108. Прокаев, И. Ф. Эрзянь кель. Васень тонавтнима школасо. Колмоце ие – М. : Учпедгиз, 1932. – 144 с. (Эрзянский язык для 3 года обучения)

109. Прокаев, И. Ф. Эрзянь кель. Васень тонавтнима школасо. Нилице ие – М. : Учпедгиз, 1932. – 156 с. (Эрзянский язык для 4 года обучения)

110. Прокаев, И. Ф. Эрзянь кель. Васень ие. – М. : Учпедгиз, 1932. – 148 с. (Родной язык. Для 1 года обучения)

111. Прокаев, И. Ф. Эрзянь кель. Васень школанень тонафтнема кинига. Грамматика ды орфография. Пялькс II. – М. : Учпедгиз, 1935. – 136 с. (Эрзянский язык. Для начальной школы. Грамматика и орфография. Ч. II. Для 3–4 класса)

То же. 2-е изд. – 1937. – 136 с.

112. Прокаев, И. Ф. Эрзянь кель. Васень школанень. Пялькс I. 1 ды 2 ие. – М. : Учпедгиз, 1933. – 68 с. (Эрзянский язык. Ч. 1. Для 1–2 класса)

113. Прокаев, И. Ф. Эрзянь кель грамматика. Пялькс II. 4-це иеста. – М. : Учпедгиз, 1933. – 80 с. (Грамматика эрзянского языка. Часть 2. Для 4 кл.).

114. Прокаев, И. Ф., Прокин, И. И. Эрзянь келень грамматика. Пелькс II. 3-це иеста тонафтнема книга. – М. : Учпедгиз, 1933. – 87 с. (Грамматика эрзянского языка. Ч. 2. Для 3 класса)
115. Рогов, М. А. Орфографический словарь. – М. : Учпедгиз, 1935. – 148 с. (На мокшанском языке)
116. Рогов, М. А., Арапов, С. Я. Литературань хрестоматия. Пялькс II. Нилице класса тонафтнемс. – М. : Учпедгиз, 1935. – 208 с. (Хрестоматия по литературе. Ч. 2. Для 4 класса)
117. Рогов, М. А., Советкин, Ф. Ф., Арапов, С. Я. Морафтома книга. Пялькс II. Омбоце кизоня тонафтнемс. – М. : Учпедгиз, 1934. – 132 с. (Книга для чтения. Ч. 2. Для 2 года обучения).  
То же. 3-е изд., испр. – 1935. – 128 с.  
То же. 4-е изд. – 1937. – 128 с.
118. Рогов, М. А., Арапов, С. Я. Морафтома книга. Начальной школань нилице класса тонафтнемс. Нолдав 3-да. – М. : Учпедгиз, 1937. – 159 с. (Книга для чтения. Для 4 класса начальной школы. Изд. 3)
119. Рогов, М. А., Арапов, С. Я. Морафтома книга. Лафчста сёрмас содаеньди тонафтнемс. – М. : Учпедгиз, 1934. – 120 с. (Книга для чтения для школ грамоты)
120. Рогов, М. А., Арапов, С. Я. Морафтома книга. Лафчста сёрмас содаеньди тонафтнемс. – М. : Учпедгиз, 1937. – 139 с. (Книга для чтения для школ грамоты)
121. Рогов, М. А., Арапов, С. Я. Морафтома книга. Лафчста сёрмас содаеньди тонафтнемс. – М. : Учпедгиз, 1938. – 134 с. (Книга для чтения для школ грамоты)
122. Рогов, М. А., Арапов, С. Я. Литература. Аф пяшксе и пяшксе средней школаса тонафтнема книга. 5-це кл. – М. : Учпедгиз, 1935. – 384 с. (Для неполной и полной средней школы. 5 кл.)
123. Рогов, М. А., Арапов, С. Я. Литература. Аф пяшксе и пяшксе средней школаса тонафтнема книга. 5-це кл. – М. : Учпедгиз, 1937. – 400 с. (Для неполной и полной средней школы. 5 кл.)
124. Рогожин, А. В., Сульдин, Ф. В. Эрзянь келень тонафтнема книга начальной школанень. Грамматика ды орфография. Пелькс II. 3–4 класст. – М. : Учпедгиз, 1933. – 112 с. (Эрзянский язык для начальной школы. Грамматика и орфография. Ч. II. 3–4 кл.)
125. Рузаев, В. И. Марстонь ки. Морафтома и работама книга. 3-ця кизонь тонафтнихенди. – М. : Центриздат, 1930. – 199 с. (Совместный путь. Основная комплексная книга для чтения Для 3 года обучения)
126. Рябов, А. П. Эрзянско-русский словарик. – М. : Центриздат, 1930. – 78 с.
127. Рябов, А. П. Уроки эрзя-мордовского языка. Вып. I. – Саранск: Мордгиз, 1931. – 82 с.
128. Рябов, А. П. Эрзянь келень грамматика. Пелькс I. Морфология. 5 классо. – М. : Учпедгиз, 1933. – 60 с. (Грамматика эрзянского языка. Ч. I. Морфология. 5 кл.)
129. Рябов, А. П. Эрзянь келень грамматика. Пелькс I. Морфология. 5 классо. – М. : Учпедгиз, 1935. – с. (Грамматика эрзянского языка. Ч. I. Морфология. 5 кл.)
130. Рябов, А. П. Эрзянь келень грамматика. Пелькс II. Синтаксис. 6 классо. – М. : Учпедгиз, 1934. – 36 с. (Грамматика эрзянского языка. Ч. II. Синтаксис. 6 кл.)



131. Рябов, А. П. Грамматика эрзя-мордовского языка. Ч. I. Морфология. – М. : Госиздат, 1935. – 89 с.
132. Рябов, А. П. Грамматика эрзя-мордовского языка. Ч. II. Синтаксис. – М. : Госиздат, 1935. – 77 с.
133. Саввов, Д. Н. Русский язык. Учебник для мордовских (эрзянских) школ. Начальная книга. Для второй и третьей группы. – М. : Учпедгиз, 1933. – 136 с.
134. Саввов, Д. Н. Русский язык. Учебник для 2 класса эрзя-мордовской школы. – М. : Учпедгиз, 1935. – 148 с.
135. Саввов, Д. Н. Русский язык. Учебник для мокшанских начальных школ. Для 4 класса. – М. : Учпедгиз, 1934. – 148 с.
136. Скобелев, Е. В., Попов, В. М. Од ки. Эрзянь букварь. – М. : Центриздат, 1926. – 104 с. (Новый путь)
- То же. – 1926. – 104 с.
- То же. 2-е изд., испр. – 1928. – 107 с.
- То же. 3-е изд., испр. – 1929. – 107 с.
137. Скобелев, Е. В. Од эрямо. Эрзянь букварь. – М. : Центриздат, 1930. – 97 с. (Новая жизнь)
- То же. – 1930. – 97 с.
- То же. 2-е изд., испр. – 1931. – 128 с.
138. Советкин, Ф. Ф. Букварь. Учебник русского языка для 2 класса мордовской (мокша) школы. – М. : Учпедгиз, 1938. – 96 с.
- То же. 2-е изд. – 1939. – 100 с.
139. Советкин, Ф. Ф. Учебник русского языка. Для мокша-мордовской начальной школы. Ч. 3. Для 4 класса. – М. : Учпедгиз, 1938. – 200 с. То же. 2-е изд. – 1939. – 208 с.
140. Советкин, Ф. Ф. Учебник русского языка. Для мордовской начальной школы. Ч. 2. Для 3 класса. – М. : Учпедгиз, 1939. – 168 с.
- То же. 3-е изд. – 1939. – 168 с.
141. Советкин, Ф. Ф. Букварь начальной школанень. – М. : Учпедгиз, 1938. – 96 с. (Букварь для начальной школы)
- То же. 2-е изд. – 1939. – 96 с.
142. Советкин, Ф. Ф. Букварь. Покш ломанень школасо сёрмас тонавнемс. – М. : Учпедгиз, 1939. – 96 с. (Букварь. Для школ взрослых)
- То же. 2-е изд. – 1940. – 96 с.
143. Советкин, Ф. Ф., Шапошников, П. В., Варламов, С. З. Ленинэнь ки. 2-це тонавтни-ма кинига. Обществоведения, естествознания, труд. – М. : Учпедгиз, 1932. – 302 с. (Ленинский путь. Учебник по обществоведению, естествознанию, труду. Для 2 года обучения)
144. Советкин, Ф. Ф., Арапов, И. Р., Варламов, С. З. Литература. 1-це нолдавкс. – М. : Учпедгиз, 1935. – 416 с.
145. Советкин, Ф. Ф., Арапов, И. Р., Варламов, С. З. Ловнома книга. Аламодо сёрмас содыцяненень. – М.-Л. : Учпедгиз, 1934. – 132 с. (Книга для чтения. Для школ малограмотных)
- То же. 2-е изд. – 1935. – 128 с.

146. Советкин, Ф. Ф., Арапов, И. Р., Варламов, С. З. Ловнома книга. Грамотань школасо. – М. -Л. : Учпедгиз, 1934. – 102 с. (Книга для чтения. Для школ грамоты)  
То же. 2-е изд. – 1936. – 111 с.  
То же. 3-е изд. – 1938. – 140 с.  
То же. 4-е изд. – 1940. – 146 с.
147. Советкин, Ф. Ф., Арапов, И. Р., Варламов, С. З. Литературань хрестоматия. Васень школанень. Пелькс I. Колмоце ие. – М. : Учпедгиз, 1934. – 144 с. (Хрестоматия по литературе. Для начальной школы. Ч. 1. 3 кл.)
148. Советкин, Ф. Ф., Арапов, И. Р., Варламов, С. З. Литературань хрестоматия. Васень школанень. Пелькс II. Колмоце ие. – М. : Учпедгиз, 1934. – 200 с. (Хрестоматия по литературе. Для начальной школы. Ч. 2. 3 кл.)
149. Советкин, Ф. Ф., Арапов, И. Р., Варламов, С. З. Литературань хрестоматия. 6-це классонтень. – М. : Учпедгиз, 1936. – 359 с. (Хрестоматия по литературе. 6 кл.)
150. Советкин, Ф. Ф., Арапов, И. Р., Варламов, С. З. Ловнома книга. Васень школасо. Пелькс I. – М. : Учпедгиз, 1933. – 80 с. (Книга для чтения в начальной школе. Ч. 1.)  
То же. 2-е изд. – 1934. – 80 с.  
То же. 3-е изд. – 1937. – 76 с.
151. Советкин, Ф. Ф., Варламов, С. З. Ловнома книга. Васень школасо. Пелькс I. – 4-е изд., испр. – М. : Учпедгиз, 1938. – 80 с. (Книга для чтения в начальной школе. Ч. 1.)  
То же. 5-е изд. – 1940. – 80 с.
152. Советкин, Ф. Ф., Арапов, И. Р., Варламов, С. З. Ловнома книга. Васень школасо. Пелькс II. 2-це ие. – М. : Учпедгиз, 1933. – 112 с.  
То же. 2-е изд. – 1934. – 112 с. (Книга для чтения в начальной школе. Ч. 2. 2 кл.)  
То же. 3-е изд. – 1936. – 112 с.  
То же. 4-е изд. – 1937. – 111 с.
153. Советкин, Ф. Ф., Варламов, С. З. Ловнома книга. Васень школасо 2 класснень. Пелькс I. – 4-е изд., испр. – М. : Учпедгиз, 1938. – 120 с. (Книга для чтения в начальной школе. 2 кл. Ч. 1.)  
То же. 5-е изд., испр. – 1938. – 124 с.  
То же. 6-е изд., испр. – 1940. – 127 с.
154. Советкин, Ф. Ф., Варламов, С. З. Ловнома книга. Начальной школасо 3 класснень. – 5-е изд., испр. – М. : Учпедгиз, 1938. – 148 с. (Книга для чтения в начальной школе. 3 кл.)
155. Советкин, Ф. Ф., Рогов, М. А., Арапов, С. Я. Морафтома книга. Пялькссь II. Омбоце кизоня тонафнемс. – М. : Учпедгиз, 1933. – 128 с. (Книга для чтения. Ч. 2. Для 2 кл.)
156. Советкин, Ф. Ф., Варламов, С. З. Литературной хрестоматия. 5-це класснень. – М. : Учпедгиз, 1939. – 320 с.
157. Советкин, Ф. Ф., Варламов, С. З. Литературной хрестоматия. 6-це класснень. – М. : Учпедгиз, 1939. – 380 с.
158. Советкин, Ф. Ф., Варламов, С. З. Литературань хрестоматия. 7-це класснень. – М. : Учпедгиз, 1940. – 336 с.

159. Сульдин, Ф. В. Правописаниянь коряс упражнениянь сборник. Начальной школань 1-4 класстэнень. – М. : Учпедгиз, 1939. – 72 с. (Сборник упражнений по правописанию)
160. Сульдин, Ф. В., Коляденков, М. Н., Тарасов, Л. П. Эрзянь келень орфографической словарь. – М. : Учпедгиз, 1939. – 272 с.
161. Талабаев, М. Я. Эрзянь келень грамматика. Пелькс I. Фонетика ды морфология. 5-7 классо тонафтнема книга. – М. : Учпедгиз, 1939. – 136 с.  
То же. – 1939. – 136 с.  
То же. 2-е изд. – 1940. – 150 с.
161. Тундонь чи. Эрзянь букварь. – М.-Л. : Госиздат, 1923. – 47 с. (Весенний день)
162. Ульмов, М. И. Морафтома книга. Начальной школань колмоце класса тонафтнемс. – М. : Учпедгиз, 1937. – 118 с. (Книга для чтения)
163. Учuvadов, А. В. Колхозник. Эрзянь букварь покш ломаньненъ. – М. : Центриздат, 1930. – 64 с.  
То же. – 1931. – 103 с.  
То же. 2-е изд. – 1931. – 64 с.
164. Федькин, Р. Р. Морафтома книга. 6-це класса тонафтнемс. – М. : Учпедгиз, 1940. – 316 с.
165. Черapкин, И. Г., Мокшони, А. Од эряфс. Лафчста сёрмас содахненди букварьда меля морафтома книга. – М. : Центриздат, 1929. – 232 с. (К новой жизни. Книга для малограмотных)
166. Черapкин, И. Г. Мокшень кяльсь ШКМ-са 1-ця кизоня тонафтнинди. – М. : Учпедгиз, 1933. – 232 с. (Родной язык. Для 1 года обучения ШКМ)
180. Черapкин, И. Г. Мокшень кялень грамматика. Пяльксь I. Морфология. – М. : Учпедгиз, 1933. – 128 с. (Грамматика мокшанского языка. Ч. I.)
167. Черapкин, И. Г. Мокшень кялень грамматика. Пяльксь II. Синтаксис. – М. : Учпедгиз, 1934. – 60 с. (Грамматика мокшанского языка. Ч. I.)
168. Черapкин, И. Г. Мокшень кяль лафчста сёрмас содаеньди тонафтнема книга. – М. : Учпедгиз, 1936. – 93 с.
169. Черapкин, И. Г. Мокшень кяль лафчста сёрмас содаеньди тонафтнема книга / Под ред. П. С. Шишканова . – М. : Учпедгиз, 1937. – 93 с. (Мокшанский язык для малограмотных)
170. Черapкин, И. Г. Самоучитель мокша-мордовского языка для русских. Ч. I. – Саранск: Мордгиз, 1932. – 45 с.
171. Шишканов, П. С., Фадеев, С. Н., Перкин, И. Л., Бабина, М. Е. Мокшень орфографической словарь. – М. : Учпедгиз, 1939. – 280 с. (Мокшанский орфографический словарь)
172. Шишканов, П. С. Од ки. – М. : Центриздат, 1930. – 80 с. (Новый путь)
173. Шишканов, П. С. Од ки. Букварь оцюнди. – М. : Центриздат, 1931. – 45 с. (Новый путь. Букварь для взрослых)  
То же. 2-е изд. – 1934. – 68 с.  
То же. 3-е изд. – 1939. – 80 с.

174. Шишканов, П. С. Букварь. Начальной школанди. – М. : Учпедгиз, 1938. – 99 с. (Букварь. Для начальной школы)  
То же. 2-е изд. – 1939. – 88 с.
175. Шишканов, П. С. Од ки. Пялькссь I. 2-ця кизоня. – М. : Центриздат, 1930. – 144 с. (Новый путь. Ч. 1. Для 2 года)
176. Шишканов, П. С. Од ки. Тонафнинди морафтома книга. Пялькссь I. 2-ця кизоня. – М. : Центриздат, 1931. – 182 с.
177. Шишканов, П. С. Морафтома книга. Начальной школань 1-це класса тонафнемс. – М. : Учпедгиз, 1938. – 103 с. (Книга для чтения. Для 1 класса начальной школы)  
То же. 2-е изд. – 1939. – 104 с.
178. Шишканов, П. С. Морафтома книга. Грамотас тонафниенди школаса. – М. : Учпедгиз, 1939. – 144 с. (Книга для чтения)
- в) переводные*
178. Андреева, М. Лумова тонафнемакс 3-ця кизонь тонафнинди. – М. : Центриздат, 1930. – 120 с. (Задачник для 3 года обучения. На мокша-мордовском языке)
180. Анцыферов, С. С., Корольков, А. Е. Лумова тафнемакс оцюнди. Мокшень кяльс етафтозя Л. Кирюков. – М. : Центриздат, 1930. – 104 с. (Математика для малограмотных. На мокшанский язык перевел Л. Кирюков)
181. Баранский, Н. Н. СССР-нь физической география. Аволь полной средней ды средней школань 7-це классо тонвтнема кнга. Васенце пелькс. Омбоце нолдавкс, витнезь. – М. : Учпедгиз, 1939. – 112 с. (Перевод на эрзя-мордовский язык Н. А. Тяпкина)
182. Барков, А. С., Половинкин, А. А. Физическая география. Аф полной средней и средней школань 5-це класса тонафнема книга. – М. : Учпедгиз, 1938. – 160 с. (Физическая география. Учебник для 5 класса неполной средней и средней школы. Перевод на мордва-мокша язык В. И. Баландина, Ф. Я. Арапова)
183. Березанская, Е. С. Арифметической задачань и упражнениянь сборник. Аф пяшке средней и средней школань 5-це класса тонафнема книга. Нолдав колмоцеда исправленнайста. Етафтозе В. В. Лазарева. – М. : Учпедгиз, 1936. – 208 с. (Сборник задач и упражнений по арифметике для 5 класса неполной средней и средней школы. Изд. 3, испр. На мокша-мордовский язык. Перевод В. В. Лазарева)
184. Березанская, Е. С. Арифметикань задачник. Средней школасо тонавтнема книга. Ветеце ие. – М. : Учпедгиз, 1933. – 140 с. (Сборник задач и упражнений по арифметике для средней школы. 5 год обучения. На эрзя-мордовском языке. Перевод А. Зинькова)
185. Богданов, И. М., Кантор, Ш. Л., Корольков, А. Е. Арифметикань задачник грамотань школанень. Эрзякс сермадызь А. С. Желтова ды Н. А. Тяпкин. Омбоце нолдавкс. – М. : Учпедгиз, 1936. – 116 с. (Арифметический задачник для школ грамоты)
186. Богданов, И. М., Кантор, Ш. Л., Корольков, А. Е. Арифметикань задачник. А ламодо сермас содыщань школанень. Эрзякс сермадызь А. Желтова ды Н. Тяпкин. – М. : Учпедгиз, 1936. – 192 с. (Сборник арифметических задач для школ малограмотных)
187. Браиловская, С. М., Рыбникова, М. А. Литературань хрестоматия. Нач. школаса тонафнема книга. Пялькссь I. – М. : Учпедгиз, 1933. – 128 с.



188. Браиловская, С. М., Рыбникова, М. А. Литературань хрестоматия. Нач. школаса тонафнема книга. Пялькссъ 2. – М. : Учпедгиз, 1933. – 120 с.
189. Верховский, В. Н., Гольдфарб, Я. Л., Сморгонский, Л. М. Органическая химия. Средний школань 1-це класса тонафнемс. – М. : Учпедгиз, 1937. – 164 с. (Органическая химия. Для 1 класса средней школы. На мокша-мордовский язык перевел А. И. Кижав)
190. Всесвятский, Б. В. Ботаника. Средней школань 5–6 классо. Омбоце нолдавкс, витнезь. – М. : Учпедгиз, 1934. – 152 с. Эрзякс сермадызе Т. И. Данилов ды лият (Ботаника. Для 5–6 класса средней школы. На эрзянский язык перевел Т. И. Данилов и др.)
191. Голубков, В. В., Мирский, Л. С. Литература. Сред. школаса тонафнема книга. 5-це кизоня тонафнемс. – М. : Учпедгиз, 1933. – 260 с.
192. Гольдфарб, Я. Л., Сморгонский, Л. М. Химиянь задачань и упражнениань сборник. – М. : Учпедгиз, 1937. – 120 с. (Сборник задач и упражнений по химии. На мокша-мордовский язык перевел Л. М. Байков)
193. Гурвиц, Ю. О. ды Гангнус, Р. В. Геометриянь систематической курс. Омбоце пелькс. Стереометрия. Эрзякс сермадызе М. И. Кручинин. – М. : Учпедгиз, 1936. – 151 с. (Систематический курс геометрии. Часть 2. Стереометрия. На эрзянском написал М. И. Кручинин.)
194. Кручинин, М. И. «Чождо ловома». Эрзянь задачникь. Васень иень тонафтомо. Васеньце частезе. – М. : Центр. Вост. изд-во, 1924. – 120 с. («Легкий счет». Эрзянский задачник. Для 1 года обучения)
195. Ланков, А. В. Лувома тонафнемакс. Омбоце кизонь тонафниенди. Мокшокс сермадозь Л. Н. Кирюков, М. С. Казейкин. – М. : Центриздат, 1926. – 110 с. (Задачник. Для 2 класса. На мокшанском написали Л. Н. Кирюков, М. С. Казейкин)
196. Никитинский, И. И. Эсь матор ширень раштафкс. Раштафксонь содавмавасенце книга. Сермадыхне мокшонь кэльса Кузьмин и Кирюков. – Центриздат, 1926. – 63 с. (На мокшанском языке написали Кузьмин и Кирюков)
197. Попова, Н. С. Арифметика. Васеньце пялькссъ начальной школань васеньце класса тонафнема книга. Нолдав колмоцеда. Етафтозе В. В. Лазарева. – М. : Учпедгиз, 1937. – 79 с. (Учебник арифметики. Изд. 3. На мокша-мордовском языке. Перевод В. В. Лазарева)
198. Попова, Н. С. Арифметикань задачник. Арифметикань задачат ды упражненият. Колмоце пелькс. Начальной школань 3 класснэнь. – М. : Учпедгиз, 1939. – 124 с. (Сборник арифметических задач и упражнений. Ч. 3. Перевод на эрзя-мордовский А. Лукьянова)
199. Рыбкин, Н. Виде линиянь тригонометрия. Средней школань 8-це ды 9-це классонь тонафнема книга. Васенце нолдавкс. Эрзякс сермадызе И. Н. Губарев. – М. : Учпедгиз, 1936. – 116 с. (Прямолинейная тригонометрия. На эрзя-мордовский язык перевел И. Н. Губарев)
200. Рябкин, Н. Геометриянь задачник. Омбоце пелькс. Стереометрия. Средней школань 8–9 класстнэненъ. Эрзякс сермадызе Ф. А. Буртаев. – М. : Учпедгиз, 1936. – 103 с. (Сборник задач по геометрии. Ч. 2)
201. Соколов, И. И. Физикань курс. Васенце пялькь. Механикась. Средний школань 8-це класса тонафнема книга. – М. : Учпедгиз, 1939. – 248 с. (Курс физики. Ч. 1. Механика. Для 8 класс средней школы. На мокша-мордовский перевод И. М. Байкова)

202. СССР-нть историзо краткой курс. 3-це ды 4-це класстнэнень тонафтнема книга / Редакциясь А. В. Шестаков профессоронтъ. – М. : Учпедгиз, 1938. – 236 с. (История СССР. Краткий курс. Учебник для 3-го и 4-го классов нач. школы / Редакция профессора А. В. Шестакова. На эрзя-мордовском языке. Отв. ред. перевода А. А. Мишин)

203. Терехова, Л. Г. и Эрдели, В. Г. География. Омбоце пялькссь. Начальная школань нилице класса тонафтнема книга. – М. : Учпедгиз, 1938. – 144 с. (География. Ч. 2. Для 4 класса нач. школы. На мордва-мокша языке. Перевод М. А. Рогова)

204. Фалеев, Г. И. ды Перышкин, А. В. Физика. Васенце пялькс. Механика ды акустика. Средней школань 8-це классо тонафтнема книга. – М. : Учпедгиз, 1936. – 208 с. (Курс физики. Ч. 1. Механика и акустика. Для 8 класса средней школы. На эрзя-мордовском. Перевод Ф. А. Губарева)

205. Фалеев, Г. И. ды Перышкин, А. В. Физика. Омбоце пялькссь. Аф полной средней школаса 7-це класса тонафтнема книга. – М. : Учпедгиз, 1939. – 192 с. (Физика. Ч. 2. Для 7 класса неполной средней и средней школы. На мокша-мордовском. Перевод Л. М. Байкова)

206. Шапошников, Н. А. ды Вальцов, Н. К. Алгебрань задачник. Омбоце пелькс. Средней школань 8-це – 10-це класстнэнень. Эрзякс сермадызе Г. А. Горнышев. – М. : Учпедгиз, 1937. – 159 с. (Сборник алгебраических задач для 8–10 класса средней школы. На эрзя-мордовском. Перевод Г. Г. Горнышев)

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 5

# ТАТАРСКИЕ БУКВАРИ НА АРАБСКОЙ ГРАФИКЕ, ИЗДАННЫЕ В ТАТАРСТАНЕ В 1890-е – 1920-е гг. (БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ)

TATAR PRIMERS IN ARABIC SCRIPT PUBLISHED IN TATARSTAN FROM THE 1890S TO THE 1920S  
(BIBLIOGRAPHY)

---

**Галиуллина Д.М.**

Доцент кафедры историографии  
и источниковедения Поволжского (Казанского)  
федерального университета, кандидат  
исторических наук

**E-mail:** [galiullinadm@mail.ru](mailto:galiullinadm@mail.ru)

**Galiullina D.M.**

Associate Professor of the Department of  
Historiography and Source Study of the Kazan  
Federal University, Candidate of Sciences  
(History).

**E-mail:** [galiullinadm@mail.ru](mailto:galiullinadm@mail.ru)

**Аннотация.** В список вошли буквари на арабской графике для татарских школ, опубликованные с начала 1890-х до середины 1920-х гг. Советский период представлен букварями не только для детей, но и для взрослых.

**Annotation.** The list includes primers in Arabic script for Tatar schools, published from the beginning of 1890s to the mid 1920s. The Soviet period is presented by the primers for both children and adults.

**Ключевые слова:** арабская графика, букварь, джадидизм, кадимизм, татарская школа.

**Keywords:** Arabic script, primer, Jadidism, Kadimism, Tatar schools.

---

В предлагаемом библиографическом списке представлены буквари на арабской графике для татарских школ, опубликованные в Татарстане с начала 1890-х до середины 1920-х годов. В 1927 году татарский язык был переведен на латинскую графику, и татарские буквари на арабской графике перестали издаваться совсем.

В список вошли буквари как дореволюционные, так и советские. Эти учебники объединяет не только единая графика, но также и общая структура. Из изданий дореволюционного периода в список не вошли буквари для крещеных татар, изданные на кириллице. Не вошел в список и букварь И. Гаспринского «Ходжа-и-сибьян» («Учитель детей»), изданный в Бахчисарае в 1890 г. – по существу первый джадидский букварь, опубликованный в России. Он стал примером для подражания для многих татарских пе-

дагогов, но был предназначен, прежде всего, для обучения чтению и письму крымских татар. Советский период представлен не только букварями для детей, но и букварями для взрослых.

Информация взята из фондов и каталогов Научной библиотеки имени Н. И. Лобачевского Казанского (Приволжского) федерального университета и Национальной библиотеки Республики Татарстан. Именно они содержат наиболее полные сведения по данной проблематике.

Список составлен с использованием современного татарского кириллического шрифта и сопровождается переводом на русский язык. Все буквари поделены на три количественно отличающихся раздела. В первом разделе представлены, в основном, джиддские буквари (дореволюционные), во втором – советские (до 1927 г.) буквари для детей, в третьем – советские буквари для взрослых.

Многие учебники имеют несколько изданий. Например, «Мөгалим әүвәл» («Первый учитель») Х. Максуди, являющийся одним из самых распространенных учебников в татарских учебных заведениях вплоть до 1917 года. С 1892 по 1918 год этот букварь выдержал 31 издание тиражом 1 млн. 200 тыс. экземпляров. Библиотека Казанского университета содержит более десяти изданий разных лет. Среди них почти нет одинаковых. Они отличаются структурой, содержанием и методикой обучения грамоте. Обложки букварей включают информацию о методах, используемых Х. Максуди при составлении учебников («ысул мәддия» – когда в отличие от буквенно-слагательного метода используется слог полностью и «ысул саутия» – в основу обучения кладется звук).

Вошел в список и религиозный букварь «Иман шарты» («Условия веры»), который издавался с 1800 по 1928 год. Книга была очень популярной и издавалась почти ежегодно, большими тиражами. До 1890-х гг. это был единственный букварь, по которому учились читать и писать широкие слои татарского населения. Этот учебник до 1917 года использовался в старометодных (кадимистских) учебных заведениях. Несмотря на большие тиражи, в библиотеке Казанского университета сохранился лишь один экземпляр учебника, относящийся к 1812 году.

Внутри разделов все издания расположены в алфавитном порядке и в хронологической последовательности.

Почти все включенные в список буквари были опубликованы в различных издательствах Казани. Однако несколько учебников советского периода были опубликованы в Москве.

### **Дореволюционные татарские буквари на арабской графике («элифба»)**

1. Алпаров, Г. Татар элифбасы. Казан: Лито-типог. И. Н. Харитоновна, 1913. 52 б. / Алпаров, Г. Татарский букварь. Казань: Лито-типог. И. Н. Харитоновна, 1913. 52 с.

1. Әхмәров, Г. Тәрки элифба. 5-нче басма. Казан: Лито-типог. т-ва. «Умуд», 1908. 51 б. / Ахмаров, Г. Тюркский букварь. 5-е изд. Казань: Лито-типог. т-ва. «Умуд», 1908. 51 с.



Шул ук. Ысул саутия үзэра тэртип ителмеш төрки әлифба. Казан: «Ш. Хөсәенов варисларь», 1910. 51 б. / То же. Тюркский букварь, составленный с использованием метода саутия. Казань: «Ш. Хусаинов варисларь», 1910. 51 с.

Шул ук. 2 нче басма, 1912. / То же. 2 – е изд., 1912.

Шул ук. 4 нче басма, 1916. / То же. 4 – е изд., 1916.

2. Әхмәдиев, Ш., Гафуров, Г. Беренче мөгаллим. Казан: Лито-типог. И. Н. Харитоновна, 1915. 32 б. / Ахмадиев, Ш., Гафуров, Г. Первый учитель. Казань: Лито-типог. И. Н. Харитоновна, 1915. 32 с.<sup>1</sup>

3. Баруди, Г. Сәвад хан. Казан: б.н.ю., 1892. 24 б. / Баруди, Г. Грамотный человек. Казань: б.и., 1892. 24 с.

Шул ук. Казан: Типо-литог. наследников М. Чирковой, 1897. 42 б. / То же. Казань: Типо-литог. наследников М. Чирковой, 1897. 42 с.

Шул ук. Казан: Типо-литог. наследников М. Чирковой, 1898. 52 б. / То же. Казань: Типо-литог. наследников М. Чирковой, 1898. 52 с.

Шул ук. 8-нче басма. Казан: Типог. Бр. Каримовых, 1907. 48 б. / То же. 8-е изд. Казань: Типог. Бр. Каримовых. 48 с.

Шул ук. 10-нчы басма. Казан: «Милләт», 1909. 47 б. / То же. 10-е изд. Казань: «Милләт». 47 с.

Шул ук. Казан: «Милләт», 1915. 48 б. / То же. Казань: «Милләт». 48 с.

4. Гафуров, Г. Жиңел әлифба яки әлифбаи саутия. Казан: Лито-типог. И. Н. Харитоновна, 1904. 32 б. / Гафуров Г. Легкая азбука, или звуковая азбука. Казань: Лито-типог. И. Н. Харитоновна, 1904. 32 с.

5. Зәбири, Х. Мәктәп балаларына юлдаш яхүд рәсемле әлифба. Казан: Типо-литог. Импер. Универ., 1907. 50 б. / Забири, Х. Друг для детей школьного возраста, или букварь с рисунками. Казань: Типо-литог. Импер. Универ, 1907. 50 с.

Шул ук. Казан: Типо-литог. Импер. Универ., 1908. 48 б. / То же. Казань: Типо-литог. Импер. Универ, 1908. 48 с.

Шул ук. 4-нче басма. Казан: Типо-литог. Импер. Универ., 1910. 48 б. / То же. 4-е изд. Казань: Типо-литог. Импер. Универ, 1910. 48 с.

Шул ук. 5-нче басма. Казан, 1914. 48 б. / То же. 5-е изд. Казань, 1914. 48 б.

6. Иман шарты. Казан: Типог. «Азиатская», 1812. 24 б. / Условия веры. Казань: Типог. «Азиатская», 1812. 24 с.

7. Ишмөхәммәтов, М. Балаларны бер юлы укырга һәм язарга өйрәтә торган татар телендә сүз укымаклары тавыш вә авазларга бүлөп. Казан: Типог. Казан. универ. 80 б. / Ишмухаметов, М. Совместное обучение письму и чтению. Первоначальное совместное обучение письму и чтению по звуковому методу. Казань: Типог. Казан. универ., 1893. 80 с.

8. Корбангалиев, М. Татар әлифбасы. Казан: Лито-типог. И. Н. Харитоновна, 1912. 46 б. / Курбангалиев, М. Татарский букварь. Казань: Лито-типог. И. Н. Харитоновна, 1912. 46 с.

---

<sup>1</sup> Варис - наследник. Последнее издание книги вышло в 1918 г.

9. Максуди, һ. Мөгаллим әүвәл. Бу китап Казанда вә әтрафында булган ислам балаларына иске ысул урынына аз заманда укырга һәм язарга өйрәтү өчен. Казан: Дарелфәнүн матб., 1892. 142 б. / Максуди, Х. Первый учитель. Эта книга для мусульманских детей Казани и ее округи вместо старого метода для обучения чтения и письму в короткий срок. Казань: Типог. Казан. универ. 1892. 142 с.

10. Шул ук. Ошбу мәжмуга ысул мәддия тәдрижия үзәра тәртип улынмыш әлифбаи жәдиддер. 2-нче басма. Казан: Типог. Казан. универ., 1897. 72 б. / Тоже. Это джадидский букварь, составленный с использованием метода маддия.<sup>2</sup> 2-е изд. Казань: Типог. Казан. универ., 1897. 72 с.

Шул ук. Ошбу мәжмуга ысул саутия тәдрижия үзәра тәртип улынмыш әлифбаи жәдиддер. 3-нче басма. Казан: Типог. Казан. универ., 1898. 64 б. / Тоже. Это джадидский букварь, составленный с использованием звукового метода. 3-изд. Казань: Типог. Казан. универ., 1898. 64 с.<sup>3</sup>

Шул ук. Ысул мәддия үзәра тәртип ителмеш әлифба. 5-нче басма. Казан: Ти-по-лит. т-го. д-ма. Бр. Каримовых, 1901. 70 б. / То же. Букварь, составленный с использованием метода маддия. 5-е изд. Казань: Типо-лит. т-го д-ма. Бр. Каримовых, 1901. 70 с.

Шул ук. Ысул мәддия үзәра тәртип ителмеш әлифбадыр. 6-нчы басма. Казан: Лито-типог. И. Н. Харитонова, 1903. 80 б. / То же. Букварь, составленный с использованием метода маддия. 6-е изд. Казань: Лито-типог. И. Н. Харитонова, 1903. 80 с.

Шул ук. 9-нчы басма. Ысул мәддия үзәра тәртип ителмеш төрки әлифба. Казан: Лито-типог. И. Н. Харитонова, 1906. 48 б. / То же. Тюркский букварь, составленный с использованием метода маддия. 9-е изд. Казань: Лито-типог. И. Н. Харитонова, 1906. 48 с.

Шул ук. 10-нчы басма. Ысул мәддия үзәра тәртип ителмеш төрки әлифба. Казан: Лито-типог. И. Н. Харитонова, 1908. 48 б. / То же. 10-е изд. Тюркский букварь, составленный с использованием метода мадия. Казань: Лито-типог. И. Н. Харитонова, 1908. 48 с.

Шул ук. 14-нче басма. Ысул мәддия тәдрижия үзәра төрки әлифба. Казан: Лито-типог. И. Н. Харитонова, 1910. 48 б. / То же. Тюркский букварь, составленный с использованием метода маддия. 14-е изд. Казань: Лито-типог. И. Н. Харитонова, 1910. 48 с.

Шул ук. Яңа ысул үзәра әлифба. Казан: Лито-типог. И. Н. Харитонова, 1914. 64 б. / То же. Букварь, составленный с использованием нового метода. Казань: Лито-типог. И. Н. Харитонова, 1914. 64 с.

Шул ук. 29-нчы басма. Ысул мәддия буенча төрки әлифба. Казан: Лито-типог. Т-ва «Умуд», 1917. 64 б. / То же. Тюркский букварь, составленный с использованием метода мадия. Казань: Лито-типог. т-ва. «Умуд», 1917. 64 с.

Шул ук. Рәсемле мөгаллим әүвәл. Ысул саутия буенча төрки әлифба. Казан: Типо-литог. т-ва. «Умуд», е.ю. 47 б. / То же. Первый учитель с рисунками. Букварь, составленный с использованием звукового метода. Казань: Типо-литог. Т-ва. «Умуд», б.г. 47 с.

<sup>2</sup> Мадда (грам.) – буква, обозначающая долготу гласной. Переводится как «продление, удлинение». (Гарәпчә – татарча – русча алынмалар сүзлеге/Арабско – татарско – русский словарь заимствований). Т. 1. Казан, 1993. Б. 298.

<sup>3</sup> Сохранилось два разных издания букваря за 1898 г. Различия проявляются только в переплете и во внешнем оформлении, но не в содержании.

Шул ук. Мөгаллим әүвәл. Рәсемле ысул саутия буенча төрки әлифба. Казан: б.н.ю., е.ю. 47 б. / То же. Первый учитель. Тюркский букварь с рисунками, составленный с использованием звукового метода. Казань: б.и., б.г. 47 с.

11. Мөслимов, Г. Сабыларга юл башы. 1 нче жиз. Казан: Типог. И. Н. Харитонова, е . ю. 24 б. Муслимов, Г. Начало пути для детей. 1- я часть. Казань: Типог. И. Н. Харитонова, б.г. 24 с.

Шул ук. Казан – Уфа: Мәтбуга Кәримия, 1908. 32 б. /Тоже. Казань: Матбуга Каримия, 1908. 32 с.

Шул ук. Казан: «Милләт», 1917. 40 б. / Тоже. Казан: «Миллет», 1917. 40 с.

12. Мөслимов, Г. Юл башы. 4-нче басма. Казан: «Милләт», 1914. 40 б. / Муслимов, Г. Начало пути. 4-е изд. Казань: «Миллет», 1914. 40 с.

Шул ук. 6 –нчы басма. Казан: Типог. «Умуд», 1917. 40 б. / Тоже. 6 – е изд. Казань: Типог. «Умуд», 1917. 40 с.

13. Нугайбәк, Г. Карандаш яки чукмарлы каләм белән язарга хөсне хат. Яхүд хөсне хатлы әлифба. Казан: Типог. Бр. Каримовых, 1912. 32 б. / Нугайбек, Г. Чистописание для письма карандашом или пером. Букварь совместно с чистописанием. Казань: Типог. Бр. Каримовых, 1912. 32 с.

14. Таһири, Ш. Мөкәмәл әлифба. Казан: Лито-типог. И. Н. Харитонова, 1910. 71 б. / Тагиров, Ш. Усовершенствованный букварь. Казань: Лито-типог. И. Н. Харитонова, 1910. 71 с.

15. Харитонов, И. Н. Булэк. Балалар өчен беренче әлифба. Казан: Лито-типог. И. Н. Харитонова, 1912. 10 б. / Харитонов, И. Н. Подарок. Первый букварь для детей. Казань: Лито-типог. И. Н. Харитонова, 1912. 10 с.

### **Татарские буквари для детей на арабской графике советского периода**

16. Агиев, Ф., Ибрагимов, Г. Кызыл йолдыз. М.: Татар-башкорт мәркәз бюросының нәшере, 1924. 80 б. / Агиев, Ф., Ибрагимов, Г. Красная звезда. М.: Изд. татаро-башкир. центр. бюро, 1924. 80 с.

17. Алексеев, А., Шараф, Г. Яа авыл. Авыл татар мәктәпләре өчен бөтен сүзләр ысулы белән төзелгән әлифба. Казан: Татар. дәүләт нәшр. басмасы, 1926. 120 б. / Алексеев, А., Шараф, Г. Новая деревня. Букварь по методу целых слов для татарских школ. Казань: Тат. гос. издат., 1926. 120 с.

18. Алексеев, А., Шараф, Г. Якты юл. Бөтен сүзләр методы буенча, комплекслар белән госпрограммаларына каратып крәшен школары өчен төзелгән букварь һәм уку китабы. Казан: Тат. китап нәшр., 1926. 120 б. / Алексеев, А., Шараф, Г. Светлый путь. Букварь и книга для чтения по методу целых слов для школ крещеных татар. Казань: Тат. гос. издат., 1926. 120 с.

19. Татар әлифбасы. Мәктәп балалары өчен. Казан: Тат. соц. совет. жәмһ. дәүләт нәшере., 1922. 63 б. / Татарский букварь для детей школьного возраста. Казань: Изд. Тат. совет. соц. респ., 1922. 63 с.

20. Татар элифбасы. Мәктәп балалары өчен. 3-нче басма. Казан: Тат. матб. һәм нәшр. комб. нәшере, е.ю. 64 б. / Татарский букварь для детей школьного возраста. 3-изд. Казань: Изд. комбината тат. печати, 1922. 64 с.

21. Тимербулатов, Т. Совет мәктәбе. М.: Нәшрият кооперативы, 1927. 121 б. / Тимербулатов, Т. Советская школа. М.: Кооперативное издательство, 1927. 121 с.

### **Татарские буквари на арабской графике для взрослых (советский период)**

1. Бәдыгый, Х., Курбангалиев, М. Крестьян элифбасы. Зурлар өчен. Бөен сүзләрне күзәтү юлы белән авыл хужалыгы тормышына каратып язылган. Казан: Восток, 1923. 59 б. / Бадиги, Х., Курбангалиев, М. Крестьянский букварь для взрослых. Букварь, написанный по методу целых слов с учетом сельской жизни. Казань: Восток, 1923. 59 с.

2. Зурлар элифбасы. Шәһәр өчен. Казан: 5-я госуд. типог. 55б. / Букварь для взрослых. Для города. Казань: 5-я госуд. типог. 55с.

3. Саттаров, Ш. Кызылармеец элифбасы. М.: СССР халык – ң. үзәк нәшр., 1925. 62 б. / Саттаров, Ш. Красноармейский букварь. М.: Центр. издат. народов СССР, 1925. 62с.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 5



# УЧЕБНАЯ КНИГА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАРЕЛИИ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ: МАТЕРИАЛЫ К УКАЗАТЕЛЮ<sup>1</sup>

ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS IN KARELIA IN THE 20TH CENTURY AND THE BEGINNING  
OF THE 21ST CENTURY

---

## **Илюха О.П.**

Заместитель директора по научной работе  
Института языка, литературы и истории  
Карельского научного центра РАН,  
доктор исторических наук  
**E-mail: [iljuha@krc.karelia.ru](mailto:iljuha@krc.karelia.ru)**

## **Ilyukha O.P.**

Deputy director of scientific research  
of the Institute of Language, Literature  
and History of the Karelian Scientific Center  
of the Russian Academy of Science, Doctor  
of Sciences (History).

**E-mail: [iljuha@krc.karelia.ru](mailto:iljuha@krc.karelia.ru)**

## **Смирнова И.И.**

Библиотекарь I категории отдела национальной  
и краеведческой литературы Национальной  
библиотеки Республики Карелия.  
**E-mail: [kraeved@library.karelia.ru](mailto:kraeved@library.karelia.ru)**

## **Smirnova I.I.**

Librarian of the I category of the Department  
of National and Regional Literature of the  
Republic of Karelia National Library.

**E-mail: [kraeved@library.karelia.ru](mailto:kraeved@library.karelia.ru)**

**Аннотация.** Авторами предпринята попытка  
собрать воедино и систематизировать сведения  
об учебниках для начальных школ Карелии  
XX–XXI вв. Библиографические описания  
учебников расположены в хронологическом  
порядке, по годам издания, а внутри этих групп –  
по алфавиту. Читателю также предлагается  
обзор истории региональных учебников,  
предназначавшихся для школ Карелии.

**Annotation.** The authors attempt to compile  
and systematize the knowledge about the  
elementary school textbooks in Karelia in  
the 20th and 21st Centuries. Bibliographical  
descriptions of the textbooks are sorted in  
chronological order – by year of publication,  
and by alphabetical order within the respected  
groups. Also presented to the reader is an  
overview of the history of the regional textbooks  
meant to be used in Karelian schools.

---

<sup>1</sup> Работа поддержана грантами РГНФ 10-06-01113а и 11-06-00275а и Академии Финляндии, проект  
«Flexible Ethnicities. Ethnic Processes in Petrozavodsk and the Republic of Karelia in the 2010s.»

**Ключевые слова:** история школы, начальная школа, Карелия, учебник, библиография.

**Keywords:** school history, elementary school, Karelia, textbook, bibliography.

---

В современной России наряду с учебниками, находящими применение в школах всей страны, издаются учебники и учебные пособия, предназначенные для конкретного региона. Они выходят в свет и в столичных, и в провинциальных издательствах, но создаются, как правило, местными авторами или с их участием. Среди таких изданий – книги по краеведению и учебники для изучения языков народов, проживающих в том или ином регионе.

История региональной учебной книги отражает, с одной стороны, изменения в системе образования, с другой – национальную политику, проводившуюся в стране в разное время. В Карелии традиция издания таких книг уходит в XIX век. Первые региональные учебники, вышедшие эпизодически, не включены в данный указатель (он охватывает период с начала советской эпохи по наши дни – время систематического издания такого рода книг), однако они заслуживают того, чтобы уделить им некоторое внимание во вводной статье.

В 1881 г. в Петрозаводске увидела свет рекомендованная ученым комитетом МНП в качестве учебного пособия брошюра инспектора народных училищ К. М. Петрова «Краткое описание Олонецкой губернии: (Родиноведение)» [14]. В соответствии с традиционным курсом географии, в ней сначала описывались физические характеристики поверхности губернии, ее климат, животный и растительный мир, полезные ископаемые, развитие промышленности, сельского хозяйства и торговли. Была также представлена сжатая информация о составе населения, численности карелов и вепсов и их языке, имелось историческое обозрение процесса оформления границ края и сведения о состоянии образования.

Ряд учебных и методических пособий, которые были изданы в 1890-х гг. в Москве книжным магазином В. В. Думнова, подготовил директор народных училищ Олонецкой губернии Д. П. Мартынов<sup>2</sup>. Среди них – «Азбука-сороочка вместе с методикой обучения грамоте», «Книга для чтения в народных училищах» в трех частях, «Книга “Цифир”», или Методический задачник для обучения начальной арифметике» в четырех частях, «Учительский задачник для начального обучения правописанию естественным путем», «Русская история в самых простых рассказах для начальных училищ со сборником исторических произведений» и др.

«Книга для чтения...» получила высшую оценку училищного совета Св. Синода. В отзыве отмечалось, что «по богатству материала, разнообразию статей и их характеру и направлению она должна быть отнесена к числу наилучших сборников этого рода...» [13]. Учебные пособия Мартынова не являются региональными, они были широко востребованы за пределами Карелии. Эти интересные факты говорят о том, что провинциальная интеллигенция России вносила свой вклад в создание учебной книги страны.

---

<sup>1</sup> Работал в этой должности в 1891–1900 гг.

Следующее примечательное событие в истории учебной книги Карелии – выход в свет в 1894 г. в Архангельске «Азбуки для карелов (карелов. – *О.И., И.С.*), живущих в Кемском уезде Архангельской губернии», предназначенной для церковно-приходских школ.<sup>3</sup> Ее издал Архангельский комитет Православного миссионерского общества, руководителем которого был епископ Никанор – бывший председатель Казанского миссионерского общества Гурия, соратник и последователь известного просветителя народов Поволжья Н. И. Ильминского [5]. Под влиянием призывов миссионерского общества использовать систему Ильминского предпринимались попытки создания алфавита карельского языка. Авторы азбуки – священники М. А. Усердов, Н. К. Дьячков, П. Преображенский, знавшие карельский язык. Азбука состояла из трех разделов. Первый (12 с.) был посвящен карельскому языку: звуки карельского языка передавались с помощью кириллицы; второй (11 с.) – русский раздел повторял содержание первого; а в третьем размещались параллельные тексты молитв на русском и карельском языках (8 с.) [6, с. 94]. В основе азбуки лежал родной язык обучаемых, однако и с лингвистической, и с дидактической точек зрения она была далека от совершенства. Школьное руководство было вынуждено признать непригодность азбуки для учебных целей.

Другой учебник для того же региона – букварь «Маленький начальный учитель для Беломорских Карел»<sup>4</sup> был издан в феврале 1907 г. в Финляндии. В подзаголовке значилось: «Для нужд неграмотных. В помощь начинающему». Книжку в количестве 10 000 экз. выпустило одно из крупнейших в Финляндии издательств Werner Söderström Oy. В создании финноязычного букваря принимали участие члены правления Союза беломорских карел<sup>5</sup> Пааво Ахава, Оскар Адольф Форстрем-Хайнари и Лаури Пяяккенен.<sup>6</sup> Книга распространялась в Карелии с помощью путешественников и коробейников, но уже в конце 1908 г., когда деятельность Союза начала испытывать трудности на территории России, эта книга также стала подвергаться гонениям. Вероятно, букварь был конфискован, не успев попасть в школы российской Карелии [2, с. 101].

<sup>3</sup> В этот же период миссионерское общество издает «Букварь для самоедов, живущих в Архангельской губернии» и «Азбуку для лопарей, живущих в Кольском уезде Архангельской губернии» (1895).

<sup>4</sup> Pieni Alku-opastaja Vienan Karjalaisille. Porvoo, 1907.

<sup>5</sup> Эту организацию основали в 1906 г. в г. Тампере переселившиеся в Финляндию беломорские карелы, прежде всего, купцы. Ее целью было всемерное сближение карельских волостей с Финляндией, оказание поддержки национальным, духовным и материальным устремлениям соплеменников, проведение просветительной работы в духе «насаждения племенного чувства единства карел и финнов». Для осуществления своей программы в области школьного дела Союзом было создано специальное школьное правление. С осени 1906 г. Союз беломорских карелов начал создавать в Архангельской Карелии передвижные школы с преподаванием на финском языке, библиотеки и читальни, укомплектованные книгами из Финляндии. В сентябре 1907 г. по распоряжению архангельского губернатора неофициальные финские школы в Беломорской Карелии были закрыты, а некоторые члены Союза, активно участвовавшие в просветительской работе, арестованы. Их деятельность воспринималась российскими властями как попытка «олотеранить» и «офинить» карелов с целью отторжения Карелии от России.

<sup>6</sup> Известно, что Пааво Ахава (Павел Афанасьев) родился в с. Ухта в Беломорской Карелии, был купцом и коробейником. Доктор Оскар Адольф Форстрем-Хайнари преподавал в Сортавальской учительской семинарии, являвшейся одним из центров панфинского движения и своего рода форпостом «национального просвещения на востоке». Лаури Пяяккенен был учителем финской народной школы, известен также как писатель. В 1890-е годы он путешествовал по Российской Карелии и, очевидно, после этого начал активно участвовать в деятельности Союза беломорских карелов.

Как одну из попыток противостоять финнизации Карелии, и как отклик, хотя и запоздавший, на изданную в Финляндии книгу, можно расценивать выход в свет в 1915 г. русского букваря для карельских детей [12]. Его автором был миссионер Карельского православного братства священник Виктор Михайлович Никольский<sup>7</sup>. Содержание букваря выдержано в великорусском духе, но в отличие от букваря Вольпера<sup>8</sup>, применявшегося прежде в школах Карелии, в нем присутствует карельский язык, родное слово.

Это было несомненным достижением для своего времени. По сравнению с первым «учебником» – «Азбукой для карелов, живущих в Кемском уезде», букварь В. М. Никольского выигрывал в содержательном, педагогическом и полиграфическом отношении. Автор работал над учебником долго, причиной чего служил комплекс проблем: и состояние изученности карельского языка, и перипетии языковой политики. Судя по тому, что распространением книги занимался сам автор, он, вероятно, оплатил ее напечатание в Синодальной типографии Санкт-Петербурга. Это не удивительно, поскольку уже второй год шла мировая война, заставившая государство и церковь существенно урезать финансирование образовательных проектов.

Советский период отмечен изменением самой парадигмы национально-языковой политики и стремлением форсировать развитие народного образования, в том числе на окраинах страны. В Карелии, которая имела протяженную границу с враждебной, как тогда считали в СССР, капиталистической Финляндией, и где у власти с 1920 по 1935 гг. находились «красные финны», так называемый финский фактор сыграл драматическую роль в определении вектора национально-языковой политики. Это обстоятельство оказало влияние на развитие школьного образования, состояние книгоиздания в целом и учебной книги в частности.

Финнизация Карелии включала в себя, в частности, придание финскому языку (наряду с русским) статуса государственного. Если в начале 1920-х гг. учащиеся национальных (карельских) школ имели возможность выбора языка обучения между русским и финским, то с 1927/28 учебного года начался массовый перевод карельских школ на финский язык обучения, а к 1931 г. все начальные и семилетние школы были финнизированы.

Этот процесс сопровождался ускоренным созданием региональных учебников и учебных пособий, основная часть которых издавалась на финском языке. Кроме учебников по финскому языку выходили финноязычные учебники по обществоведению, географии, математике (как переводные, так и оригинальные), а также учебники для финнов, изучающих русский язык. Если в русскоязычной школе в первые годы советской власти сосуществовали дореволюционные и советские учебники (при этом первые служили основой для создания вторых, а затем вторые вытеснили первых), то для большого числа национальных школ учебники приходилось создавать «с нуля».

---

<sup>7</sup> В.М. Никольский – выпускник Олонецкой духовной семинарии (1898). Служил священником в Олонецкой епархии. Известен как миссионер Карельского православного братства, переводчик руководства по Закону Божию для школ в местностях с карельским населением, разработанного о. Николаем Чуковым, ряда других руководств. Автор этнографических статей о карелах в ОГВ (см. подробнее: *Сорокин, В. Исповедник. Церковно-просветительская деятельность митрополита Григория (Чукова)*. СПб., 2005. С. 635).

<sup>8</sup> М. А. Вольпер – российский педагог, методист, опиравшийся на учение К. Д. Ушинского



В начале 1930-х годов была разработана письменность для тверских карелов и появились соответствующие учебники для начальной школы, однако, в КАССР руководство республики сочло нецелесообразным перевод обучения на карельский язык, чему препятствовали и объективные трудности в создании его литературной формы: наличие трех крупных диалектных групп [4]. Учебники на тверском диалекте карельского языка издавались в Москве, а все учебные пособия на финском языке выходили в издательстве «Kirja» («Кирья»), первоначально находившемся в Ленинграде, а в 1931 г. переведенном в Петрозаводск.

В этот период складывается и основной канон учебника для национальной школы. Учебники, особенно обществоведческие, постоянно находились в поле зрения власти и были объектом критики под лозунгом создания «подлинно большевистского учебника». На состоявшемся в апреле 1933 г. в Москве совещании наркомов просвещения автономных республик и заведующих РОНО краев и областей, были определены требования к «национальной краевой учебной книге»: конкретизировать и дополнить материал «стабильных учебников» по соответствующим предметам, с целью дать знание о национальных республиках и областях [9]. Авторами «стабильных» учебников были, как правило, столичные педагоги, а затем осуществлялся их перевод на языки национальностей СССР. Учебники для начальных классов создавались местными авторами, так как для младших школьников требовалась конкретность, доступность, что подразумевало связь содержания учебников с реалиями повседневной жизни ребенка и с «местными особенностями».<sup>9</sup>

Среди авторов финноязычных учебников – Урхо Туурала, Виктор Сало, Ауне Раутио, Майя Гюллинг. К середине 1930-х годов практически все категории учащихся, изучавшие финский язык, получили свои учебники. Однако отношения с западным соседом ухудшались, в преддверии войны резко изменилось и отношение к языку «буржуазной Финляндии».

Вторая половина 1930-х годов прошла под знаком изгнания «вражеского» языка из карельских школ. Карелию не обошли стороной и политические репрессии, захлестнувшие страну. Массовый террор достиг своего апогея в 1937–39 годах. Именно на эти годы приходятся даты смерти авторов учебников финского языка Виктора Сало (1938) и Магги Айрола (1939). В 1938 был расстрелян и бывший председатель СНК Карелии Эдвард Гюллинг, отец Майи Гюллинг, написавшей несколько учебников финского языка [11, с. 498–499]. Жизнь большинства довоенных учебников финского языка была коротка, а их судьба трагична. Каждый очередной зигзаг в языковой политике, тесно связанной с идеологией, влек за собой отказ от прежних учебников и уничтожение тиражей.

В 1930-х гг. был издан также ряд учебников на вепсском языке с латинской графикой.<sup>10</sup> С 1932 по 1937 гг. преподавание на вепсском языке осуществлялось в районах компактного проживания вепсов на территории Ленинградской области, а в Карельской АССР оно было начато лишь в 1937 г., но в том же году было свернуто и в Карелии, и в Ленинградской области. Принятая в 1937 году конституция КАССР утвердила в республике три государственных языка: карельский, русский и финский, но уже в 1938 г. была сделана по-

<sup>9</sup> О содержании финноязычных учебников 1920–1930 гг. см. [10].

<sup>10</sup> Вепсская письменность была создана к этому времени Институтом языка и мышления РАН.

правка к конституции, в результате которой финский язык утратил статус государственного. В карельских национальных школах финский язык заменяется «единым карельским литературным языком», над созданием которого усиленно работали местные лингвисты под руководством профессора Д. В. Бубриха. В 1936–37 годах обучение в школах советской Карелии было переведено на карельский язык в начальных классах и на русский язык в старших классах [11, с. 502].

В 1938–39 гг. языковая ситуация в Карелии вновь претерпевает изменения. Профессор Бубрих и его коллеги по созданию «карельского литературного языка» были арестованы по обвинению в «буржуазном национализме», а за создание языка принялась группа лингвистов под руководством карела-ливвика Н. А. Анисимова. Они пытались создать единый язык именно для Карельской АССР, без учета языка тверских карел. Язык подвергся «чистке» от финских элементов, его пытались максимального приблизить к русскому языку, взяв за основу кириллическую графику [7; 3]. Так в 1937–39 годах в карельских школах появились учебники, написанные на «карельском литературном языке». Учебники, изданные на финском языке, были уничтожены [1, с. 296].

Очередные перемены в языковую политику Карелии внесла Зимняя война 1939–1940 гг. К Советскому Союзу отошли некоторые территории Финляндии, и финский язык снова был востребован. Выпуск же учебников на «карельском литературном языке» прекратился. В утвержденной 9 июля 1940 года конституции Карело-Финской ССР финский язык был провозглашен вторым после русского официальным языком новой союзной республики. Председатель Верховного Совета РСФСР Г. В. Жданов подчеркивал в своем выступлении на заседании ЦК компартии Карелии необходимость обучения финскому языку также русскоязычного населения республики. По его мнению, преподавание финского языка в школах должно было способствовать слиянию финнов с «семьей братских народов».<sup>11</sup> В результате перемен, произошедших в языковой политике, вновь возникла необходимость создания учебников и их переводов с русских оригиналов. Новые книги создавались очень быстро: в 1940–1941 гг. лишь для начальной школы было выпущено несколько десятков учебников, правда, ряд из них издавался дважды.

Великая Отечественная война усложнила выпуск учебников. В 1942 году вышли в свет лишь два учебника финского языка, а в 1943 г. учебники для начальной школы Карелии не издавались. Их выпуск был продолжен в 1944 г., когда петрозаводская типография и «Госиздат КФССР» (преемник издательства «Кирья») вернулись из эвакуации.

В первые послевоенные годы финский язык получает поддержку: этого требовали политические соображения. Тем не менее, в системе образования Карелии назревал кризис. Наполняемость национальных школ была очень низкой, их количество постоянно сокращалось, а уровень знаний выпускников был настолько плохим, что продолжение образования было затруднено. В 1954 году правительство Карелии было вынуждено принять постановление, согласно которому преподавание всех предметов в «нерусских» школах республики было переведено на русский язык. В связи с преобразованием в 1956 году Карело-Финской ССР в Карельскую автономную советскую социалистическую республику

<sup>11</sup> Ibid. P. 64–65

финский язык утратил статус государственного языка. С осени 1958 года было отменено обязательное изучение этого языка детьми финнов и карел.

Вновь финский язык был включен в учебную программу школ лишь во второй половине 1960-х годов, но уже в качестве одного из иностранных языков [8; 11, с. 739]. В этот же период вышел в свет первый советский учебник (книга для чтения) по краеведению «Младшим школьникам о Карелии», выдержавший три издания (1967, 1970 и 1978 гг., авторы – А.Г. Блюдник, Р.И. Котова, Г.П. Огиенко)<sup>12</sup>. В дальнейшем появлялись книги как историко-культурной, так и природоведческой направленности других авторов. Среди них следует выделить Л.И. Шитикову и Н.П. Кутькова, создавших ряд учебников и учебных пособий нового поколения.

Начало современного этапа в издании учебников карельского и вепсского языков связано с периодом «перестройки и гласности» второй половины 1980-х гг., когда в обществе открыто заговорили о необходимости возрождения этих языков. Языковеды Института языка, литературы и истории Карельского филиала АН СССР и Петрозаводского государственного университета – Т.П. Бойко, Н.Г. Зайцева, П.М. Зайков, М.И. Муллонен, Л.Ф. Маркианова и др. занялись подготовкой букварей и учебников, составлением хрестоматий. Эта работа, продолжающаяся по сей день, подкрепляется научными изысканиями по грамматике карельского и вепсского языков, созданием литературной лексики, в том числе для потребностей школьного образования [19, 20].

Данный указатель является первой попыткой собрать воедино и систематизировать сведения об учебниках для начальных школ Карелии XX–XXI вв. Для выявления литературы использованы фонд Национальной библиотеки РК, электронный каталог Российской национальной библиотеки (сигла хранения – РНБ), а также библиографический указатель P. Kruhse, A. Uitto «Suomea rajan takana 1918–1944» (сигла хранения – SRT). У книг, имеющих в фондах Национальной библиотеки РК, сигла хранения не проставлена. Местонахождение отдельных изданий не выявлено, что отмечено сиглой МНН. Сведения об этих изданиях взяты из Книжной летописи Российской книжной палаты и других библиографических изданий (в частности [16]). Основной материал, включенный в список, описан «de visu», за исключением некоторых изданий, выявленных и описанных по библиографическим источникам. Помета «имеется электрон. версия» отсылает читателя к сайту Национальной библиотеки Республики Карелия ([library.karelia.ru](http://library.karelia.ru)).

Библиографическое описание документов составлено по ГОСТам: «Библиографическая запись. Библиографическое описание: общие требования и правила описания» (ГОСТ 7.1–2003), «Библиографическая запись. Сокращение слов на русском языке» (ГОСТ 7.12–93), «Библиографическая запись. Сокращение слов и словосочетаний на иностранных европейских языках» (ГОСТ 7.11–2004). Сокращения, допущенные в описаниях, расшифровываются без каких-либо затруднений и не требуют пояснений. Указатель сформирован в хронологическом порядке, по годам издания, а внутри годичных блоков – по алфавиту.

<sup>12</sup> Ранее издавались учебные пособия по краеведению, адресованные школьникам в целом, без указания возраста «адресата». Подобными «универсальными книгами» служили хрестоматии по истории и литературе, например [17; 18].

**Список литературы:**

1. *Kruhse, P.* Suomea rajan takana 1918–1944 / P. Kruhse, A. Uitto . – Helsinki, 2008.
2. Vuoristo Sakari. Suvulta suvulle II. Wienan Karjalaisten Liiton // Karjalan Sivistysseuran historiaa vv. 1906–1996. – Vammala 1996.
3. *Анттикоски, Э.* Стратегии карельского языкового планирования в 1920-е – 1930-е гг. / Э. Анттикоски // В семье единой: Национальная политика партии большевиков и её осуществление на Северо-Западе России в 1920–1950-е годы. – Петрозаводск, 1998. – С. 214–217.
4. *Афанасьева, А. И.* Культурные преобразования в Советской Карелии. 1928–1940 / А. И. Афанасьева. – Петрозаводск, 1989. – С. 40–62.
5. *Базанов, А. Г.* Миссионеры и миссионерские школы на Архангельском Севере : исторические очерки / А. Г. Базанов, Н. Р. Казанский. – Архангельск, 1936. – С. 45–47.
6. *Баранцев, А. П.* Карельская письменность / А. П. Баранцев // Прибалтийско-финское языкознание. – Л., 1967.
7. *Беликова, А. Е.* Финский язык в Карелии в 20–30-е годы XX века: попытки языкового моделирования / А. Е. Беликова // Финский фактор в истории и культуре Карелии XX века. – Петрозаводск, 2009. – С. 170–171.
8. *Вавулинская, Л. И.* Проблемы национальной школы в Карелии во второй половине 1940–1960-х годов / Л. И. Вавулинская // Бубриховские чтения. Проблемы прибалтийско-финской филологии. – Петрозаводск, 2002. – С. 271–277.
9. ГАРФ. Ф. 296. Оп. 1. Д. 513. Резолюция совещания наркомов просвещения автономных республик и заведующих РОНО краев и областей. 12–15 апреля 1933 г.
10. *Илюха, О.* «С чего начинается Родина...»: Репрезентация «малой» и «большой» родины на страницах учебников финского языка для начальных школ советской Карелии 1920–40-х годов / О. Илюха, Ю. Шикалов // Karelia Written and Sung. Representations of Locality in Soviet and Russian Contexts. Kikumora Publications Aleksanteri Series. 3. – Helsinki, 2010. – P. 177–208.
11. История Карелии с древнейших времен до наших дней. – Петрозаводск, 2001.
12. *Никольский, В. М.* Букварь для обучения русской грамоте карельских детей. Первый опыт обучения инородцев по природно-звуковому методу русской грамоте / В. М. Никольский. – Пг., 1915.
13. Отзыв на книгу «Русский грамотей» училищного совета при Св. Синоде // Мартынов, Д. П. Как в народных училищах Олонецкой губернии дети учатся Богу молиться, читать, писать и считать. – Петрозаводск, 1895 (текст на обороте обложки).
14. *Петров, К. М.* Краткое описание Олонецкой губернии: (Родиноведение) / К. М. Петров. – Петрозаводск, 1881.
15. *Сорокин, В.* Исповедник. Церковно-просветительская деятельность митрополита Григория (Чукова) / В. Сорокин. – СПб., 2005. С.
16. Стабильные учебники на финском, карельском и русском языках, выпущенные и выпускаемые в 1937 году для начальных, неполных средних и средних школ.



Учебники для техникумов, высших учебных заведений, школ грамоты и малограмотных и методическая литература : каталог. – Петрозаводск, 1937.

17. Упорова, З. М. Моя Карелия. Хрестоматия по литературе в помощь школьникам, изучающим родной край / З. М. Упорова. – Петрозаводск, 1972.
18. Хрестоматия по истории Карелии с древнейших времен до конца XVII века / А. Линеvский, В. Машезерский, В. Пегов. – Петрозаводск, 1939.
19. Школьная лексика (собственно-карел. наречие) / Гос. ком. Респ. Карелия по нац. политике, Респ. термино-орфогр. ком. ; сост. В. И. Каракина. – Петрозаводск: Периодика, 2001.
20. Школьная лексика на вепсском языке / Гос. ком. Респ. Карелия по нац. политике, Респ. термино-орфогр. ком. ; сост. Е. Харитоновна. – Петрозаводск: Периодика, 2001.

## НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

### 1918

1. Практический курс нового правописания : курс младшего отделения. Вып. 1 / сост. Т. и Пав. Леонтьевы ; Олон. Губ. Комиссариат по Нар. Просвещению, Вып. 1. – Петрозаводск : Тип. Олон. Губ. Сов. К. Р. и С. Д. 1918. № 1. – 28 с.

### 1933

2. Касолайнен, П. И. Хрестоматия по литературе для финской, ижорской и вепсской начальной школы : 4-й год обучения или 3-й год обучения рус. яз. / П. И. Касолайнен. – Л. : Кирья, 1933. – 94 с. : ил.

### 1934

3. Касолайнен, П. И. Букварь для финских школ / П. И. Касолайнен, Н. А. Костин ; Ленингр. обл. отд. нар. образования. – Л. : Кирья, 1934. – 74 с. : 24 с. : ил.

### 1935

4. Касолайнен, П. И. Хрестоматия по литературе для финской, ижорской и вепсской начальной школы : 4-й год обучения или 3-й год обучения рус. яз. / П. И. Касолайнен. – 2-й вып. – Л. : Кирья, 1935. – 98 с. : ил.

### 1936

5. Андреев, Ф. Букварь для вепсских школ / Ф. Андреев, М. Хямляйнен. – М. ; Л. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1936. – 67 с. : ил.
6. Богоявленский, Л. П. Учебник русского языка для карельских начальных школ. 4-й кл. Грамматика и правописание / Л. П. Богоявленский ; [отв. ред. Ф. А. Фридлянд]. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1936. – 128 с. : ил.

## 1937

7. Беляев, И. С. Русский язык. Грамматика и правописание : учеб. для кружков и самообразования / И. С. Беляев. – Петрозаводск : Кирья, 1937. – 96 с.
8. Богоявленский, Л. П. Учебник русского языка для 4-го класса карельских начальных школ. Грамматика и правописание / Л. П. Богоявленский. – 2-е изд. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1937. – 128 с. : ил.

## 1938

9. Беляев, И. С. Учебник русского языка : для 3 кл. карел. нач. шк. / И. С. Беляев ; под ред. Л. П. Богоявленского, М. А. Рыбниковой. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1938. – 192 с. : ил.
10. Богоявленский, Л. П. Букварь : учеб. рус. яз. для карел. нач. шк. / Л. П. Богоявленский, А. Н. Капустин. – Петрозаводск : Карел. гос. изд-во, 1938. – 118 с. : ил.

## 1939

11. Беляев, И. С. Учебник русского языка : для 3 кл. карел. нач. шк. / И. С. Беляев. – 2-е изд. – Петрозаводск : Каргосиздат, 1939. – 232 с. : ил.  
МНН
12. Бонч-Осмоловская, А. Г. Учебник русского языка : для 4 кл. карел. нач. шк. / А. Г. Бонч-Осмоловская, З. П. Ошевенская. – 2-е изд. – Петрозаводск : Каргосиздат, 1939. – 238 с. : ил.  
РНБ

## 1940

13. Беляев, И. С. Учебник русского языка : для 3 кл. нерус. нач. шк. Карело-Фин. ССР / И. С. Беляев. – 3-е изд. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1940. – 236 с. : ил.
14. Бонч-Осмоловская, А. Г. Учебник русского языка : для 4 кл. нерус. нач. шк. / А. Г. Бонч-Осмоловская, З. П. Ошевенская. – 3-е изд. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1940. – 238 с. : ил.  
РНБ

## 1941

15. Беляев, И. С. Учебник русского языка : для 3 кл. нерус. шк. Карело-Фин. ССР / И. С. Беляев. – 4-е изд. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1941. – 236 с. : ил.  
МНН
16. Бонч-Осмоловская, А. Г. Учебник русского языка : для 4 кл. нерус. нач. шк. Карело-Фин. ССР / А. Г. Бонч-Осмоловская, З. П. Ошевенская. – 4-е изд. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1941. – 237 с. : ил.

## 1944

17. Беляев, И. С. Учебник русского языка : для 3 кл. нерус. нач. шк. Карело-Фин. ССР / И. С. Беляев. – 4-е изд. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1944. – 239 с. : ил.

18. Бонч-Осмоловская, А. Г. Учебник русского языка : для 4 кл. нерус. нач. шк. Карело-Фин. ССР / А. Г. Бонч-Осмоловская, З. П. Ошевенская. – 4-е изд. – [Петрозаводск] : Госиздат КФССР, 1944. – 239 с. : ил.  
РНБ

### 1946

19. Беляев, И. С. Букварь : пособие по рус. яз. для 2 кл. нерус. шк. КФССР / И. С. Беляев ; Метод. совет при М-ве просвещения КФССР. – Изд. 2-е. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1946. – 144 с.

### 1947

20. Беляев, И. С. Учебник русского языка : для 3 кл. нерус. нач. шк. Карело-Фин. ССР / И. С. Беляев. – 5-е изд. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1947. – 321 с. : ил.  
21. Бонч-Осмоловская, А. Г. Учебник русского языка : для 4 кл. нерус. нач. шк. Карело-Фин. ССР / А. Г. Бонч-Осмоловская. – Изд. 5-е. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1947. – 282 с. : ил.

### 1948

22. Беляев И. С. Букварь : пособие по рус. яз. для 2 кл. нерус. шк. КФССР / И. С. Беляев ; Метод. совет при М-ве просвещения КФССР. – Изд. 3-е. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1948. – 145 с.

### 1952

23. Беляев, И. С. Букварь : учеб. рус. яз. для 1 кл. Карело-Фин. шк. / И. С. Беляев. – 4-е изд., перераб. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1952. – 176 с. : ил.  
24. Беляев, И. С. Книга для чтения в третьем классе карело-финской школы / И. С. Беляев. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1952. – 299 с. : ил.  
25. Бонч-Осмоловская, А. Г. Книга для чтения в четвертом классе карело-финской школы / А. Г. Бонч-Осмоловская. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1952. – 265 с. : ил.  
26. Беляев, И. С. Книга для чтения во втором классе карело-финской школы / И. С. Беляев ; М-во просвещения Карело-Фин. ССР. – Петрозаводск : Гос. изд-во КФССР, 1952. – 168 с.  
27. Беляев, И. С. Русский язык : учеб. для второго кл. карело-фин. шк. / И. С. Беляев. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1952. – 170 с. : ил.  
28. Бонч-Осмоловская, А. Г. Русский язык : учеб. для 3 кл. карело-фин. шк. / А. Г. Бонч-Осмоловская. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1952. – 151 с. : ил.  
29. Бонч-Осмоловская, А. Г. Русский язык : учеб. для 4 кл. карело-фин. шк. / А. Г. Бонч-Осмоловская. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1952. – 139 с. : ил.

### 1953

30. Беляев, И. С. Букварь : учеб. рус. яз. для 1 кл. карело-фин. шк. / И. С. Беляев. – 5-е изд. – Петрозаводск : Госиздат КФССР, 1953. – 171 с. : ил.

### 1956

31. Бонч-Осмоловская, А. Г. Книга для внеклассного чтения : 3 кл. / А. Г. Бонч-Осмоловская. – Петрозаводск : Госиздат КФСР, 1956. – 174 с. : ил.

### 1962

32. Риехкалайнен, С. А. Сборник упражнений по русскому языку для II – III классов карельских школ / С. А. Риехкалайнен. – Изд. 1-е. – Петрозаводск : Гос. изд-во КАССР, 1962. – 148 с. : ил.

### 1967

33. Блюдник, А. Г. Младшим школьникам о Карелии : кн. для чтения / А. Г. Блюдник, Р. И. Котова, Г. П. Огиенко ; рис. А. Ф. Козлова. – Петрозаводск : Карел. кн. изд-во, 1967. – 235 с. : ил.

### 1970

34. Блюдник, А. Г. Младшим школьникам о Карелии : кн. для чтения / А. Г. Блюдник, Р. И. Котова, Г. П. Огиенко ; рис. А. Ф. Козлова. – 2-е изд. доп. – Петрозаводск : Карелия, 1970. – 255 с. : ил.

### 1971

35. Риехкалайнен, С. А. Сборник упражнений по русскому языку для нерусских учащихся начальных классов школ Карельской АССР / С. А. Риехкалайнен. – 2-е изд., перераб. – Петрозаводск : Карелия, 1971. – 221 с. : ил.

### 1972

36. Сажина, М. И. Русский язык : учеб. для 3 кл. финно-угор. шк. с рус. яз. обучения / М. И. Сажина, И. А. Исаева, А. Ф. Дедюхина. – 2-е изд. – Л. : Просвещение, 1972. – 214 с. : ил.

37. Селиванов, Ф. М. Хрестоматия по фольклору : кн. для школьников / сост. и авт. пояснит. ст. Ф. М. Селиванов. – М. : Просвещение, 1972. – 303 с.

### 1975

38. Риехкалайнен, С. А. Сборник упражнений по русскому языку для нерусских учащихся начальных классов школ Карельской АССР / С. А. Риехкалайнен. – 3-е изд., перераб. – Петрозаводск : Карелия, 1975. – 215 с. : ил.

### 1976

39. Сажина, М. И. Русский язык : учеб. для 3 кл. финно-угор. шк. / М. И. Сажина, И. А. Исаева, А. Ф. Дедюхина. – 4-е изд. – Л. : Просвещение, 1976. – 263 с. : ил.

### 1977

40. Русский язык : учеб. для 2 кл. финно-угор. шк. утв. М-вом просвещения РСФСР / под. общей ред. Л. А. Варковицкой. – Изд. 6-е. – Л. : Просвещение, Ленингр. отд-ние, 1977. – 381 с. : ил.



## 1978

41. Блюдник, А. Г. Младшим школьникам о Карелии : кн. для чтения / А. Г. Блюдник, Р. И. Котова, Г. П. Огиенко ; рис. А. Ф. Козлова. – Изд. 3-е, доп. – Петрозаводск : Карел. кн. изд-во, 1978. – 231 с. : ил.

## 1979

42. Русский язык : учеб. для 2 кл. финно-угор. шк. утв. М-вом просвещения РСФСР / под. общей ред. Л. А. Варковицкой. – Изд. 7-е. – Л. : Просвещение, Ленингр. отд-ние, 1979. – 381 с. : ил.

## 1985

43. Мухина, А. Ф. Младшим школьникам о «Калевале» : учеб. пособие для учителей нач. кл. и воспитателей групп продлен. дня / А. Ф. Мухина, Л. И. Шитикова ; [М-во просвещения КАССР, Карел. гос. пед. ин-т]. – Петрозаводск : Карелия, 1985. – 56 с.

## 1988

44. Бабакова, Т. А. Младшим школьникам о природе Карелии : кн. для чтения / Т. А. Бабакова, А. П. Момотова. – Петрозаводск : Карелия, 1988. – 213 с. : ил.
45. Сажина, М. И. Азбука : для 1 кл. шк. финно-угор. группы / М. И. Сажина. – Изд. 2-е. – Л. : Просвещение, Ленингр. отд-ние, 1988. – 127 с. : ил.

## 1990

46. Шитикова, Л. И. Край, в котором ты живешь : рассказы по истории дореволюционной Карелии для мл. школьников / Л. И. Шитикова. – Петрозаводск : Карелия, 1990. – 119 с. : ил.

## 1992

47. Максимова, Р. Ф. Букварь : для 1 кл. вепс. шк. / Р. Ф. Максимова, Э. В. Коттина. – СПб. : Просвещение, 1992. – 127 с. : ил.
48. Плешаков, А. А. Природа Карелии: знай, люби, береги! : кн. по природоведению для учащихся нач. шк. / А. А. Плешаков, И. А. Кондратьева. – Петрозаводск : Карелия, 1992. – 159 с. : ил.
49. Сажина, М. И. Азбука : для 1 кл. шк. финно-угор. группы / М. И. Сажина ; худож. К. Ю. Швец. – 4-е изд., дораб. – СПб. : Просвещение, 1992. – 127 с. : ил.

## 1993

50. Амбражевич, К. Е. Наблюдения за птицами в природе : кн. для шк. / К. Е. Амбражевич ; Карел. науч.-метод. центр повышения квалификации пед. кадров ; худож. Е. А. Пыстина. – Петрозаводск, 1993. – 56, [6] с. : 3 л. ил.
51. Сажина, М. И. Русский язык : учеб. для 4 кл. / М. И. Сажина. – 2-е изд. дораб. – СПб. : Просвещение, 1993. – 272 с. : ил.

## 2004

52. Амбражевич, Я. Е. Декоративные растения пришкольного участка и уголка живой природы, их изучение с младшими школьниками : учеб.-метод. пособие / Я. Е. Амбражевич ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования «Карел. гос. пед. ун-т». – Петрозаводск : КГПУ, 2004. – 79 с. : ил.

## 2008

53. Шитикова, Л. И. Край, в котором ты живешь : рассказы по истории Карелии для мл. школьников / Л. И. Шитикова. – Петрозаводск : Verso, 2008. – 142, [1] с., [4] л. цв. ил. : ил.

## 2009

54. Шитикова, Л. И. Тайны и загадки Карелии : рассказы для мл. школьников / Л. И. Шитикова, К. А. Михайлова ; худож. А. Трифанова. – Петрозаводск : Verso, 2009. – 36 с. : ил.

## 2010

55. Шитикова, Л. И. (1932–2008). Великая Отечественная война в Карелии : рассказы для детей / Л. И. Шитикова, К. А. Михайлова ; худож. А. Трифанова. – Петрозаводск : [б. и.], 2010. (Тип. Андреев П. Н. – 44 с. : ил., цв. ил.).
56. Шитикова, Л. И. Карелия. Край, в котором я живу. 2 класс : кн. для учащихся 2 кл. / Л. И. Шитикова. – Петрозаводск : Фонд творческой инициативы, 2010. (Петрозаводск : КРОО «Фонд творческой инициативы». – 155 с. : цв. ил.).
57. Шитикова, Л. И. Край лесов, озер и белых ночей : рассказы для детей / Л. И. Шитикова, К. А. Михайлова ; худож. А. Трифанова. – Петрозаводск : Фонд творческой инициативы, 2010. – 35, [1] с. : ил., цв. ил.
58. Шитикова, Л. И. (1932–2008). Праздники и памятные даты : рассказы для детей / Л. И. Шитикова, К. А. Михайлова ; худож. А. Трифанова. – Петрозаводск : [б. и.], 2010. : Андреев, П. Н. – 56, [1] с. : ил.

## 2011

59. Кутьков, Н. П. Карелия : край, в котором я живу. 3 кл. : [учеб. для 3 кл. общеобразоват. учреждений Республики Карелия] / Н. П. Кутьков, Л. И. Шитикова ; [худож. А. Трифанова]. – Петрозаводск : Фонд творческой инициативы, 2011. – 129 с. : цв. ил.
60. Кутьков, Н. П. Карелия : край, в котором я живу. 4 кл. : [учеб. для 4 кл. общеобразоват. учреждений Республики Карелия] / Н. П. Кутьков, О. М. Парамонова ; [худож. А. Трифанова]. – Петрозаводск : Фонд творческой инициативы, 2011. – 143 с. : ил.
61. Кутьков, Н. П. Путешествие Тимы по родной Карелии : Наш озёрный край / Н. П. Кутьков ; [худож. Х. Хирвинен]. – Петрозаводск : BAREA, 2011. – 159 с. : ил.
62. Парамонова, О. М. Карелия : край, в котором я живу. 2 кл. : рабочая тетрадь [к кн. для учащихся Л. И. Шитиковой «Карелия. Край, в котором я живу»] / О. М. Парамонова, О. В. Сухвалова ; [худож. А. Трифанова]. – 1-е изд. – Петрозаводск : Фонд творческой инициативы, 2011. – 24 с. : ил.

63. Парамонова, О. М. Карелия. Край, в котором я живу : 3 кл. : рабочая тетрадь [к учебнику Н. П. Кутькова и Л. И. Шитиковой «Карелия. Край, в котором я живу»] / О. М. Парамонова, О. В. Сухвалова. – 1-е изд. – Петрозаводск : Фонд творческой инициативы, 2011. – 24 с. : ил.
64. Шитикова, Л. И. (1932–2008). Наши замечательные современники : рассказы для детей / Л. И. Шитикова, К. А. Михайлова ; худож. А. Трифанова. – Петрозаводск : КИТ, 2011. – 38 с. : ил., портр.

## 2012

65. Парамонова, О. М. Карелия. Край, в котором я живу : 4 кл. : рабочая тетрадь [к учебнику Н. П. Кутькова и О. М. Парамоновой «Карелия. Край, в котором я живу»] / О. М. Парамонова, О. В. Сухвалова ; [худож. А. Трифанова]. – 1-е изд. – Петрозаводск : Фонд творческой инициативы, 2012. – 24 с. : ил.

## НА ФИНСКОМ, КАРЕЛЬСКОМ И ВЕПСКОМ ЯЗЫКАХ

### 1927

1. Airola, M. A. Oikeinkirjoitus- ja oikeakielisyysohjeita / M. A. Airola. – L. : Kirja, 1927. – 33, [3] s. – Текст фин. – [Нормы орфографии и правописания].
2. Voronjets, A. M. Matematiikan työkirja ensimmäisen asteen koulun toista oppivuotta varten / A. M. Voronjets. – L. : Kirja, 1927. – 91 s. – Текст фин. – [Рабочая книга по математике для школ первой ступени. 2-й год обучения]
- SRT

### 1928

3. Beljajev, M. M. Luokasta luontoon : luonnontieteen lukukirja : oppikirja I ja II asteen kouluille / M. M. Beljajev. – L. : Kirja, 1928. – 207 s. – Текст фин. – [Книга для чтения по природоведению для школ первой и второй ступени].
- SRT
4. Tuurala, U. Aapinen ja ensimmäinen lukukirja / U. Tuurala ja M. Gylling. – [Б. м.] : Kirja, [1928]. – 251 s. – Текст фин. – [Букварь и первая книга для чтения] – Имеется электрон. версия.

### 1930

5. Aapinen. – Petroskoi : Kirja, [1930]. – 58 s. – Текст фин. – [Букварь].
- SRT
6. Koulun laulukirja nuotteineen / toim. K. Rautio. – L-P.: [s. n.], 1930. – 31 s. – Текст фин. – [Школьный сборник песен с нотами].
- SRT

7. Suomen kielen oikeinkirjoitus karjalaisessa koulussa. – P. : Kirja, 1930. – 23 s. – Текст фин. – [Правописание финского языка в карельских школах].

МНН

## 1931

8. Aarinen / [отв. ред. В. Сало]. – Petroskoi : Kirja, 1931. – 74 s. : kuv. – Текст фин. – [Букварь].
9. Gylling, M. Toinen lukukirja : 1 asteen koulun toista oppivuotta varten : edellinen vuosipuolisko / M. Gylling. – L. ; Petroskoi : Kirja, 1931. – 144 s. : kuv. – Текст фин. – [Вторая книга для чтения для школ первой ступени. 2-й год обучения : первое полугодие].
10. Naaralainen, E. Suomenkielen oppikirja : kouluja, kursseja ja itseopiskelua varten / E. Naaralainen ; toim. V. Salo. – L. : Kirja, 1931. – 141 s. – Текст фин. – [Учебник финского языка для школ, кружков и самообразования].
11. Laukkanen, H. Lukutaidon ensialkeet ensiasteen kouluja varten / H. Laukkanen. – [S.l.] : Kirja, 1931. – 22 s. – Текст фин. – [Первые шаги к грамотности : для школ первой ступени].
- МНН
12. Mitrofanov, P. F. Venäjänkielen työkirja suomenkielisiäkouluja varten. 1 osa / P. F. Mitrofanov, P. I. Kaasolainen. – L. : Kirja, 1931. – 148 s. – Текст фин. – [Рабочая книга по русскому языку для финно-язычных школ. 1 часть].
- SRT
13. Rautio, A. Lukukirja alkeiskoulun 2 luokalle / A. Rautio. – Petroskoi : KSSNT:n vkl, 1931. – 149 s. – Текст фин. – [Книга для чтения : 2 кл.].

## 1932

14. Bogdanov, G. Ezmäine vepsiden azbuk i lugendknig / G. Bogdanov, M. Hämmäläinen, M. Mihkijev. – L. : Kirja, 1932. – 77 s. : ил. – Текст вепс. – [Первая вепсская азбука и книга для чтения]. – Имеется электрон. версия.
15. Gylling, M. Työtoveri : alkukoulun 1 vuoden oppikirja / M. Gylling ; toim. H. Rautio. – Petroskoi : Kirja, 1932. – 95 s. : kuv. – Текст фин. – [Товарищ по работе : учеб. для 1 кл.].
16. Mitrofanov, P. F. Venäjänkielen oppikirja III oppivuotta varten / P. F. Mitrofanov, P. I. Kaasolainen. – P. : Kirja, 1932. – 110 s. – Текст фин. – [Учебник русского языка для 3 класса].
- SRT
17. Mitrofanov, P. F. Venäjänkielen oppikirja IV oppivuotta varten / P. F. Mitrofanov, P. I. Kaasolainen. – P. : Kirja, 1932. – 149 s. – Текст фин. – [Учебник русского языка для 4 класса].
- МНН
18. Nuoret iskurit : aikakauslehti-oppikirja : ensiasteen koulun kolmatta ryhmää varten / Karjalan VKK:n Metod. Sektori ; vast. toim. M. Gylling, № 2. – L. : Kirja, 1932. – 63 s. : kuv. – Текст фин. – [Молодые ударники : журн.-учеб. : для 3 кл.].
19. Otto, E. I. Koulun matematiikka : III oppivuosi / E. I. Otto, T. A. Danilova, T. A. Dajeva, Shebashev A. F. – P. : Kirja, 1932. – 119 s. – Текст фин. – [Математика в школе : 3-й год обучения].

МНН



20. Popova, N. S. Koulun matematiikka : maaseutukoulun II oppivuotta varten / N. S. Popova, N. A. Artemenko, M. S. Lvova, E. I. Otto. – L. : Kirja, 1932. – 112 s. – Текст фин. – [Математика в школе : 2-й год обучения в сел. шк.].  
МНН
21. Popova N. S. Koulun matematiikka alkeiskoulujen 1:sta oppivuotta varten / N. S. Popova, E. I. Otto. – L. : Kirja, 1932. – 91 s. – Текст фин. – [Математика в школе : 1-й год обучения].  
МНН
22. Rautio, A. Nuoret rakentajat, alkukoulun toisen vuoden oppikirja / A. Rautio. – P. : Kirja, 1932. – 292 s. – Текст фин. – [Молодые ударники : учеб. для 2 кл.].  
МНН
23. Smirnov, V. Nuoret urhakat : kniiga luvendah varoin toizella vuuvella opassandua / V. Smirnov, A. Beljakov, V. Cekeev. – M. : Centrizdat, 1932. – 152 s. – Текст карел. – [Книга для чтения : для 2 года обучения].
24. Tuurala, U. Suomenkielen oppi- ja työkirja : IV oppivuosi / U. Tuurala. – Petroskoi : Kirja, 1932. – 218 s. – Текст фин. – [Учебник финского языка : 4-й год обучения].

## 1933

25. Fortunatova, J. J. Kniiga luvendah varoin : toine opassunda vuosi. II cuasti / J. J. Fortunatova ; kiän. A. Beljakov. – M. : Uspedgiz, 1933. – 106 s. : kuv. – Текст карел. – [Книга для чтения : 2-й год обучения. Ч. 2].
26. Fortunatova, Ja. Luvenda kniiga : enzimäne opassunda vuosi. I cuasti / Ja. Fortunatova ; kiän. K. Smirnova, S. Sokolov. – M. : Uspedgiz, 1933. – 80 s. : kuv. – Текст карел. – [Книга для чтения : 1-й год обучения. Ч. 1].
27. Gylling, M. Lukukirja : 1 oppivuosi / M. Gylling. – Petroskoi : Kirja, 1933. – 128 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : 1-й год обучения].
28. Gylling, M. Työtoveri : alkukoulun 1 vuoden oppikirja. II osa. / toim. H. Rautio. – Petroskoi : Kirja, 1933. – 108 s. : kuv. – Текст фин. – [Товарищ по работе : учеб. для 1 кл. Ч. 2].
29. Kaasolainen, P. I. Venäjänkielen lukukirja / P. I. Kaasolainen. – L. : Kirja, 1933. – 94 s. – Текст фин. – [Книга для чтения на русском языке].  
МНН
30. Kavun, N. S. Koulun matematiikka : alkeiskoulujen 4 oppivuotta varten / N. S. Kavun, E. I. Otto. – L. : Kirja, 1933. – 182 s. – Текст фин. – [Математика в школе : для 4 кл.].  
МНН
31. Lugend knig 2-le opendus vodele verpoiden nacalnijas skolas / Andreev F. A., Bogdanov N. L., Petuhov V. L., Silin L. A. – L. : Kirja, 1933. – 85, [3] s. – Текст вепс. – [Книга для чтения : 2-й год обучения]. – Имеется электрон. версия.
32. Miloradova, A. A. Bukvari / A. A. Miloradova. – M. : Uspedgiz, 1933. – 64 s. : kuv. – Текст карел. – [Букварь].
33. Miloradova, A. A. Karielan kielen ucebniikka : algu skolalla varoin : 1-ne i 2-ne opassunda vuuvet. I cuasti, Grammatikka i oigie kirjutanda / A. A. Miloradova, P. P. Smirnov. – M. : Uspedgiz, 1933. – 51 s. – Текст карел. – [Учебник карельского языка : 1-2 год обучения. Ч. 1. Грамматика и правописание].

34. Mäkelin, S. Alkukoulun maantieto : neljättä oppivuotta varten / S. Mäkelin, T. Ikonen y.m. ; vast. toim. V. Salo. – Petroskoi : Kirja, 1933. – 110 s. : kuv. – Текст фин. – [География : 4 кл.].
35. Ovsjannikova, M. Yhteiskuntaoppi : oppikirja alku- ja keskikouluille. I osa, III oppivuosi / M. Ovsjannikova, B. Levitan, S. Ushakov, A. Aleksandrov. – P. : Kirja, 1933. – 116 s. – Текст фин. – [Обществоведение : учеб. для нач. и ср. шк. Ч. 1, 3 год обучения].  
SRT
36. Ovsjannikova, M. Yhteiskuntaoppi : oppikirja alku- ja keskikouluille. IV oppivuosi. II osa / M. Ovsjannikova, B. Levitan. – P. : Kirja, 1933. – 154 s. – Текст фин. – [Обществоведение : учеб. для нач. и ср. шк. 3 год обучения. Ч. 2]  
SRT
37. Popova, N. S. Alkeiskoulun laskennon oppikirja : I oppivuosi. I osa / N. S. Popova. – L. : Kirja, 1933. – 71 s. – Текст фин. – [Учебник арифметики для начальной школы : 1-й год обучения. Ч. 1].  
МНН
38. Popova, N. S. Alkeiskoulun laskennon oppikirja : II oppivuosi. II osa / N. S. Popova. – L. : Kirja, 1933. – 70 s. – Текст фин. – [Учебник арифметики для начальной школы : 2-й год обучения. Ч. 2].  
SRT
39. Popova, N. S. Arifmetikan openduskirj' nacal'nijale skolale : I voz` opendust. I cast' / Popova N. S. ; perevodi N. I. Bogdanov. – Toine izdanij. – L. : Kirja, 1933. – 68, [2] s. : kuv. – Текст вепс. – [Учебник арифметики для начальной школы : 1-й год обучения. Ч. 1. 2-е изд.].
40. Popova, N. S. Arifmetikan openduskirj' nacal'nijale skolale : II voz` opendust / Popova N. S. ; perevodi N. J. Bogdanov. – L. : Kirja, 1933. – 73 s. – Текст вепс. – [Учебник арифметики для начальной школы : 2-й год обучения].
41. Popova, N. S. Arifmetikan ucebnikka algu skolalla varoin : II opassanda vuosi. II cuasti / N. S. Popova ; kiän. V. J. Ivanov. – M. : UCPEDGIZ, 1933. – 72 s. – Текст карел. – [Учебник арифметики для начальной школы : 2-й год обучения. Ч. 2].
42. Popova, N. S. Kokoelma laskuopillisia tehtäviä ja harjoituksia : alkeiskouluja varten : III oppivuosi. I osa / N. S. Popova. – 3. korj. pain. – L. : Kirja, 1933. – 58 s. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : 3-й год обучения. Ч. 1].  
МНН
43. Popova, N. S. Kokoelma laskuopillisia tehtäviä ja harjoituksia : alkeiskouluja varten : IV oppivuosi. II osa / N. S. Popova – L. : Kirja, 1933. – 79 s. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : 4-й год обучения. Ч. 2].
44. Popova, N. S. Laskennon oppikirja alkeiskouluille : III ja IV oppivuosi. III osa / N. S. Popova. – 3. korj. pain. – L. : Kirja, 1933. – 71 s. – Текст фин. – [Учебник арифметики для начальной школы : 3-й и 4-й год обучения. Ч. 3. 3-е изд.].  
SRT
45. Prokkojev, M. Aapinen / M. Prokkojev ; toim. V. Salo. – Petroskoi : Kirja, 1933. – 64 s. : kuv. – Текст фин. – [Букварь].

46. Rautio, A. Lukukirja : II oppivuosi / A. Rautio. – Petroskoi : Kirja, 1933. – 128 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : 2-й год обучения].
47. Salo, V. Kaunokirjallinen lukukirja : alkukoulun kolmatta vuotta varten / V. Salo. – Petroskoi : Kirja, 1933. – 120 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : 3 кл.].
48. Salo, V. Kaunokirjallinen lukemisto : alkukoulun neljättä vuotta varten / V. Salo. – Petroskoi : Kirja, 1933. – 135 s. – Текст фин. – [Книга для чтения : 4 кл.].  
SRT
49. Takala, V. Alkukoulun luonnontieto : kolmas kouluvuosi / V. Takala. – P. : Kirja, 1933. – 168 s. – Текст фин. – [Природоведение : 3 кл.].  
МНН
50. Terehova, L. G. Alkukoulun maantieto : III oppivuosi. I osa / L. G. Terehova, V. G. Erdeli. – Petroskoi : Kirja, 1933. – 78 s. – Текст фин. – [География : 3-й год обучения. Ч. 1].  
РНБ + SRT
51. Terehova, L. G. Maantieto : alkeiskouluja varten : IV oppivuosi. II osa / L. G. Terehova, V. G. Erdeli. – Petroskoi : Kirja, 1933. – 119 s. : kuv. – Текст фин. – [География : учеб. для нач. шк. : 4-й год обучения. Ч. 2].
52. Tetjurev, V. A. Luonnontieto : oppikirja alkeiskoulua varten : III oppivuosi. I osa / V. A. Tetjurev. – Petroskoi : Kirja, 1933. – 98 s. – Текст фин. – [Природоведение : учеб. для нач. шк. : 3-й год обучения. Ч. 1].  
SRT
53. Tetjurev, V. A. Luonnontieto : oppikirja alkeiskoulua varten : IV oppivuosi. II osa / V. A. Tetjurev. – Petroskoi : Kirja, 1933. – 120 s. – Текст фин. – [Природоведение : учеб. для нач. шк. : 4-й год обучения. Ч. 2].  
МНН
54. Tuurala, U. Suomen kielen oppikirja : I ja II kouluvuosi / U. Tuurala. – Petroskoi : Kirja, 1933. – 50 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка : 1-й и 2-й год обучения].
55. Tuurala, U. Suomen kielen oppikirja : III ja IV kouluvuosi. II osa / U. Tuurala. – Petroskoi : Kirja, 1933. – 106 s. – Текст фин. – [Учебник финского языка : 3-й и 4-й год обучения. Ч. 2].  
SRT
56. Virtavuori, M. Alkukoulun luonnontieto : IV kouluvuoden apukirja / Marga Virtavuori ; [toim. V. Takala]. – Petroskoi : Kirja, 1933. – 169 s. : kuv. – Текст фин. – [Природоведение : пособие для 4 кл.].

## 1934

57. Andrejev, F. A. Literaturnij hrestomatij vepskijale nacal'nijale skolale : III openduzvoz' / F. A. Andrejev. – L. : Kirja, 1934. – 80, [2] s. : kuv. – Текст вепс. – [Хрестоматия по литературе для вепсских начальных школ].
58. Andrejev, F. A. Vepskijan grammatikan openduzkirj 1-le i 2-le klassale vepskijas nacal'nijas skolas / Andrejev F. A. – L. : Kirja, 1934. – 47, [2] s. : kuv. – Текст вепс. – [Учебник грамматики вепсского языка для 1 и 2 кл.].
59. Beljakov, A. A. Karielan kielen ucebnikka : algu skolalla varoin : 3-s i 4-s opassunda vuvvet. II cuasti. Grammatikka i oigie kirjutanda / A. Beljakov, D. Bubrih. – M. : Gosudarstvennoi

- ucebno-pedagogiceskoi izdatel'stva, 1934. – 71 s. – Текст карел. – [Учебник карельского языка для начальной школы : 3-й и 4-й год обучения. Ч. 2. Грамматика и правописание].
60. Beljakov, A. A. Literatura hrestomatja : karielazin skoolilla varoin. II cuasti / A. A. Beljakov. – M. : Gosudarstvennoi ucebno-pedagogiceskoi izdatel'stva, 1934. – 172 s. : kuv. – Текст карел. – [Хрестоматия по литературе для карельских школ. Ч. 2].
61. Fortunatova, Je. Ja. Luvenda kniiga : II opassunda vuosi : II cuasti / J. J. Fortunatova ; kiän. A. A. Beljakov. – 2. izdanja, kohen. – M. : UCPEDGIZ, 1934. – 108 s. : kuv. – Текст карел. – [Книга для чтения : 2-й год обучения. Ч. 2. 2-е изд., испр.].
62. Gylling, M. Lukukirja : 1 oppivuosi / M. Gylling. – 2. korj. pain. – Petroskoi : Kirja, 1934. – 128 s. – Текст фин. – [Книга для чтения : 1-й год обучения. 2-е изд., испр.].  
SRT
63. Hämmäläinen, M. M. Vepskijän kelen grammatik / Hämmäläinen M. M., Andrejev F. A. – L. : Kirja, 1934. – 55 s. – Текст вепс. – [Грамматика вепсского языка].
64. Mitrofanov. Venäjänkielen aarinen suomenkielisiä kouluja varten / Mitrofanov. – [S.l.] : Kirja, 1934. – 74 s. – Текст фин. – [Азбука русского языка для финно-язычных школ].  
МНН
65. Pappinen, T. Aarinen : maaseudun lukutaidon kouluille / T. Pappinen. – Petroskoi : Kirja, 1934. – 62 s. – Текст фин. – [Азбука : для сел. шк. грамотности].  
МНН
66. Popova, N. S. Alkeiskoulun laskennon oppikirja : I oppivuosi. I osa / N. S. Popova, toisesta uusitusta ven. pain. suom. I. Lindroos. – L. : Kirja, 1934. – 71 s. – Текст фин. – [Учебник арифметики : 1-й год обучения. Ч. 1].  
МНН
67. Popova, N. S. Alkeiskoulun laskennon oppikirja : II oppivuosi. II osa / N. S. Popova, toisesta uusitusta ven. pain. suom. I. Lindroos. – L. : Kirja, 1934. – 70 s. – Текст фин. – [Учебник арифметики : 2-й год обучения. Ч. 2].  
SRT
68. Popova, N. S. Arifmeticeskijoiden zadacuiden i har'goitusiden keraduzkirj : III openduz' vodele nacal'nijale skolale. I cast' / Popova N. S. – L. : Kirja, 1934. – 58 s. – Текст вепс. – [Сборник арифметических задач и упражнений : 3-й год обучения. Ч. 1].
69. Popova, N. S. Arifmeticeskijoiden zadacuicen i har'goidusiden keraduzkirj : IV openduzvoz' nacal'nijale skolale. II cast' / Popova N. S. – L. : Kirja, 1934. – 69 s. – Текст вепс. – [Сборник арифметических задач и упражнений : 4-й год обучения. Ч. 2].
70. Popova, N. S. Arifmetikan openduzkirj : nasal'njale skolale 3-le i 4-le klassoi. III cast' / Popova N. S. ; perevodi V. M. Romanov. – L. : Kirja, 1934. – 68, [1] s. : kuv. – Текст вепс. – [Учебник арифметики : для 3 и 4 кл. нач. шк. Ч. 3].
71. Popova, N. S. Arifmetikan openduzkirj : II openduzvoz' / Popova N. S. – 2. izd., pereratut. – L. : Kirja, 1934. – 72, [2] s. – Текст вепс. – [Учебник арифметики : 2-й год обучения. 2-е изд., перераб.]
72. Popova, N. S. Kokoelma laskuopillisia tehtäviä ja harjoituksia alkukouluja varten : III oppivuosi. I osa / N. S. Popova. – 2. korj. pain. – L. : Kirja, 1934. – 57 s. – Текст фин. –



[Сборник арифметических задач и упражнений : 3-й год обучения. Ч. 1. 2-е испр. изд.].

МНН

73. Popova, N. S. Kokoelma laskuopillisia tehtäviä ja harjoituksia alkukouluja varten : IV oppivuosi. II osa / N. S. Popova. – L. : Kirja, 1934. – 79 s. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : 4-й год обучения. Ч. 2].

74. Popova, N. S. Laskennon oppikirja alkukouluille : III ja IV oppivuosi. III osa / N. S. Popova ; suom. V. Anttila. – 2. korj. pain. – L. : Kirja, 1934. – 71 s. – Текст фин. – [Учебник арифметики : для 3 и 4 кл. нач. шк. Ч. 3. 2-е испр. изд.].

SRT

75. Prokkojev, M. Aapinen / M. Prokkojev, G. Gurjev, M. Gylling ; [отв. ред. А. Раутио]. – 2. pain. – Petroskoi : Kirja, 1934. – 63, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Букварь. 2-е изд.].

76. Rautio, A. Lukukirja : II oppivuosi / A. Rautio. – 2. korj. pain. – Petroskoi : Kirja, 1934. – 128 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : 2-й год обучения. 2-е испр. изд.].

РНБ + SRT

77. Salo, V. Kaunokirjallinen lukukirja : alkukoulun kolmatta vuotta varten / V. Salo. – 2. pain., korj. – Petroskoi : Kirja, 1934. – 122 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : 3-й год обучения. 2-е изд., испр.].

78. Salo, V. Kaunokirjallinen lukemisto : alkukoulun neljättä vuotta varten / V. Salo, F. Juntunen. – 2. pain., korj. – Petroskoi : Kirja, 1934. – 129 s. – Текст фин. – [Книга для чтения : 4-й год обучения. 2-е изд., испр.].

79. Terehova, L. G. Alkukoulun maantieto : III oppivuosi. I osa / L. G. Terehova, V. G. Erdeli. – 2. korj. pain. – Petroskoi : Kirja, 1934. – 78 s. : kuv. – Текст фин. – [География : 3-й год обучения. Ч. 1. 2-е испр. изд.].

РНБ + SRT

80. Terehova, L. G. Geografijan openduzkirj nacal'nijale skolale : III openduz voz'. I cast' / Terehova L. G., Erdeli V. G. ; venäkelelpei perevodi V. Romanov. – L. : Kirja, 1934. – 74, [1] s. : kuv. – Текст вепс. – [География : 3-й год обучения. Ч. 1].

81. Terehova, L. G. Maantieto : alkeiskouluja varten : IV oppivuosi. II osa / L. G. Terehova, V. G. Erdeli. – 2. korj. pain. – Petroskoi : Kirja, 1934. – 121 s. : kuv. – Текст фин. – [География : учеб. для нач. шк. : 4-й год обучения. Ч. 2. 2-е испр. изд.].

82. Tetjurev, V. A. Luonnontieto : alkeiskoulun oppikirja : III oppivuosi, I osa / V. A. Tetjurev. – 2 korj. pain. – Petroskoi : Kirja, 1934. – 99 s. – Текст фин. – [Природоведение : учеб. для нач. шк. : 3-й год обучения. Ч. 1. 2-е испр. изд.].

МНН

83. Tetjurev, V. A. Luonnontieto : alkeiskoulun oppikirja : IV oppivuosi, II osa / V. A. Tetjurev. – 2 korj. pain. – Petroskoi : Kirja, 1934. – 120 s. – Текст фин. – [Природоведение : учеб. для нач. шк. : 4-й год обучения. Ч. 2. 2-е испр. изд.].

МНН

84. Tetyrev, V. A. Jestestvoznaniijan openduzkirj nacal'nijale skolale : III openduz voz'. I cast' / Tetyrev V. A. – L. : Kirja, 1934. – 76 s. : kuv. – Текст вепс. – [Естествознание : учеб. для нач. шк. : 3-й год обучения. Ч. 1].

85. Tuurala, U. Suomen kielen oppikirja : I ja II kouluvuosi / U. Tuurala. – 2. pain. – Petroskoi : Kirja, 1934. – 49 s. – Текст фин. – [Грамматика финского языка : 1 и 2 кл. 2-е изд.].
86. Tuurala, U. Suomen kielen oppikirja : III ja IV kouluvuosi. II osa / U. Tuurala. – 2. pain., korj. – Petroskoi : Kirja, 1934. – 101 s. – Текст фин. – [Грамматика финского языка : 3 и 4 кл. 2-е изд., испр.].

## 1935

87. Andrejev, F. A. Literaturnij hrestomatij vepskijale nacal'nijale skolale : nelländele openduz vodele. II cast' / Andrejev F. A. – L. : Kirja, 1935. – 90 s. : kuv. – Текст вепс. – [Хрестоматия по литературе для вепских начальных школ : 4-й год обучения. Ч. 2].
88. Fortunatova, J. J. Luvenda kniiga : algu skolan I klassalla varoin. I cuasti / J. J. Fortunatova ; kiän. K. Smirnova, S. Sokolov. – M. : Gosudarstvennoi ucebno-pedagogiceskoi izdatel'stva, 1935. – 80 s. – Текст карел. – [Книга для чтения : 1 кл. Ч. 1].
89. Gylling, M. Lukukirja : alkukoulun ensimmäiselle luokalle / M. Gylling. – 3. korj. pain. – Petroskoi : Kirja, 1935. – 125 s. – Текст фин. – [Книга для чтения : 1 кл. 3-е испр. изд.].  
SRT
90. Halonen, M. Suomen kielen lukukirja : venäjänkielisen alkukoulun 2 luokalle / M. Halonen, A. Novila, O. Jelisejeva. – Petroskoi : Kirja, 1935. – 63 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения на финском языке : для 2 кл. русскоязычных шк.].
91. Hämäläinen, M. M. Vepsän kelen grammatik 3-le i 4-le klassale nacal'nijas skolas / Hämäläinen M. M., Andrejev F. A. – L. : Kirja, 1935. – 59, [2] s. : kuv. – Текст вепс. – [Грамматика вепского языка для 3 и 4 класса начальной школы].
92. Kaasolainen, P. I. Venäjänkielen lukukirja : kirjallisuusainehistoa / P. I. Kaasolainen. – 2. pain. – L. : Kirja, 1935. – 98 s. – Текст фин. – [Книга для чтения на русском языке : материалы по литературе. 2-е изд.].  
МНН
93. Kaasolainen, P. J. Venäjän kielen lukukirja : alkeiskoulun III oppivuotta varten (venäjänkielen II opetusvuosi) / P. J. Kaasolainen. – 2. pain. – L. : Kirja, 1935. – 79 s. – Текст фин. – [Книга для чтения на русском языке : 3-й год обучения в нач. шк. (2-й год обучения рус. яз.].  
SRT
94. Mitrofanov, P. F. Venäjänkielen oppikirja : I osa. Muoto-oppi / P. F. Mitrofanov. – L. : Kirja, 1935. – 141 s. – Текст фин. – [Учебник русского языка. Ч. 1. Морфология]  
SRT
95. Nikitin, I. Suomenkielen oppikirja venäläisille kouluille : II luokka / I. Nikitin. – [Petroskoi] : Kirja, 1935. – 64 s. – Текст фин. – [Учебник финского языка для русских школ : 2 кл.].  
МНН
96. Popova, N. S. Kokoelma laskuopillisia tehtäviä ja harjoituksia alkukouluja varten : III oppivuosi. I osa / N. S. Popova ; suom. I. Lindroos. – 3. korj. pain. – L. : Kirja, 1935. – 56 s. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : 3-й год обучения. Ч. 1. 3-е испр. изд.].  
SRT

97. Popova, N. S. Kokoelma laskuopillisia tehtäviä ja harjoituksia alkukouluja varten : IV oppivuosi. II osa / N. S. Popova ; suom. I. Lindroos. – 3. korj. pain. – L. : Kirja, 1935. – 80 s. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : 4-й год обучения. Ч. 2. 3-е испр. изд.].  
SRT
98. Popova, N. S. Laskennon oppikirja alkeiskouluille : 3-s ja 4-s luokka. III osa / N. S. Popova ; suom. V. Anttila – 3. pain. – L. : Kirja, 1935. – 71 s. – Текст фин. – [Учебник арифметики для начальной школы : 3 и 4 кл. Ч. 3. 3-е изд.].  
SRT
99. Popova, N. S. Laskennon oppikirja alkukouluja varten : I luokka. I osa / N. S. Popova. – 3. uusit. pain. – L. : Kirja, 1935. – 71 s. – Текст фин. – [Учебник арифметики для начальной школы : 1 кл. Ч. 1. 3-е изд.].  
SRT
100. Popova, N. S. Laskennon oppikirja alkukouluja varten : II luokka. II osa / N. S. Popova ; suom. I. Lindroos. – 3. uusit. pain. – L. : Kirja, 1935. – 71 s. – Текст фин. – [Учебник арифметики для начальной школы : 2 кл. Ч. 2. 3-е изд.].  
SRT
101. Prokkojev, M. Aarinen / M. Prokkojev, G. Gurjev, M. Gylling ; [отв. ред. А. Раутио]. – 4. pain. – Petroskoi : Kirja, 1935. – 66 s. : kuv. – Текст фин. – [Букварь. 4-е изд.].
102. Rautio, A. Koulun laulukirja / A. Rautio. – Petroskoi : Kirja, 1935. – 161, [5] s. – Текст фин. – [Школьный сборник песен].  
SRT
103. Rautio, A. Lukukirja : alkukoulun toiselle luokalle / A. Rautio. – 3. pain., korj. – Petroskoi : Kirja, 1935. – 132 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 2 кл. нач. шк.].
104. Salo, V. Kaunokirjallinen lukemisto : alkukoulun neljännelle luokalle / V. Salo, F. Juntunen. – 3. pain., uusit. – Petroskoi : Kirja, 1935. – 151 s. – Текст фин. – [Художественная хрестоматия : для 4 кл. нач. шк. 3-е изд.].
105. Salo, V. Kaunokirjallinen lukukirja : alkukoulun kolmannelle luokalle / [toim. V. Salo]. – 3. korj. pain. – Petroskoi : Kirja, 1935. – 124 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 3 кл. нач. шк. 3-е изд.].  
РНБ + SRT
106. Smirnov, P. P. Karielan kielen ucebnikka : algu skolalla varoin : 1-lla i 2-lla klassalla varoin. I cuasti. Grammatikka i oigue kirjutanda / P. P. Smirnov, A. A. Miloradova. – 2. izdaniija. – M. : Gos. ucebno-ped. izdatel'stva, 1935. – 56 s. – Текст карел. – [Учебник карельского языка : для 1 и 2 кл. нач. шк. Ч. 1. Грамматика и правописание. 2-е изд.].
107. Terehova, L. G. Alkukoulun maantieto : 3 luokka. I osa. / L. G. Terehova, V. G. Erdeli ; suom. Lyyli Pikkuvirta. – 3. korj. pain. – Petroskoi : Kirja, 1935. – 143 s. : kuv. – Текст фин. – [География : учеб. для 3 кл. нач. шк. Ч. 1. 3 испр. изд.].
108. Terehova, L. G. Alkukoulun maantieto : 4 luokka. II osa / L. G. Terehova, V. G. Erdeli ; suom. E. Sipi. – 3. korj. pain. – Petroskoi : Kirja, 1935. – 121 s. : kuv. – Текст фин. – [География : учеб. для 4 кл. нач. шк. Ч. 2. 3 испр. изд.].  
РНБ +SRT

109. Terehova, L. G. Maantieto : alkeiskouluja varten : 4 oppivuosi : II osa / L. G. Terehova, V. G. Erdeli. – Petroskoi : Kirja, 1935. – 120 s. : kuv. – Текст фин. – [География : учеб. для нач. шк. : 4-й год обучения. Ч. 2].
110. Tetjurev, V. A. Luonnontieto : alkeiskoulun kolmannen luokan oppikirja : I osa / V. A. Tetjurev. – 3. pain. – Petroskoi : Kirja, 1935. – 99 s. : kuv. – Текст фин. – [Природоведение : учеб. для 3 кл. нач. шк. Ч. 1. 3-е изд.].
111. Tetjurev, V. A. Luonnontieto : alkukoulun oppikirja : IV oppivuosi. III osa / V. A. Tetjurev ; suom. O. Arjanne. – 3. pain. – Petroskoi : Kirja, 1935. – 120 s. : kuv. – Текст фин. – [Природоведение : учеб. для нач. шк. : 4-й год обучения. Ч. 3. 3-е изд.].  
РНБ + SRT
112. Tetyrev, V. A. Jestestvoznanijan openduzkirj : nacal'nijale skolale : IV openduz voz'. II cast' / Tetyrev V. A. – L. : Kirja, 1935. – 114, [1] s. : kuv. – Текст вепс. – [Естествознание : учеб. для нач. шк. : 4-й год обучения. Ч. 2].
113. Tuurala, U. Suomen kielen oppikirja : I ja II luokka / U. Tuurala. – 3. pain., korj. – Petroskoi : Kirja, 1935. – 48 s. : kuv. – Текст фин. – [Грамматика финского языка : 1 и 2 кл. 3-е изд., испр.].
114. Tuurala, U. Suomen kielen oppikirja : III ja IV luokka. II osa. / U. Tuurala – 3. pain., korj. – Petroskoi : Kirja, 1935. – 95 s. – Текст фин. – [Грамматика финского языка : 3 и 4 кл. Ч. 2. 3-е изд.].

## 1936

115. Andrejeva, I. F. Lugend knig : 1-le klassale. I cast' / Andrejeva I. F. – M. ; L. : Gos. openduzpedagog izdatel'stv, 1936. – 104, [1] s. : kuv. – Текст вепс. – [Книга для чтения : для 1 кл. Ч. 1].
116. Beljakov, A. Karielan kielen ucebniikka : nacaljnoiloilla skolilla varoin. II cuasti. Grammatikka i oigie kirjutanda / A-dr Beljakov, D. Bubrih. – 2. izdanja, kohen. i lizät. – M. : Gos. ucebno-ped. izdatel'stva, 1936. – 84 s. – Текст карел. – [Учебник карельского языка : для нач. шк. Ч. 2. Грамматика и правописание. 2-е изд, испр. и доп.].
117. Beljakov, A. A. Luvenda kniiga : karielazin nacaljnoiloilla skolilla varoin : 3 klassa / A. Beljakov, J. Dudkina. – M. : Gos. ucebno-pedagogiceskoi izdatel'stva, 1936. – 120 s. – Текст карел. – [Книга для чтения : для карел. нач. шк. : 3 кл.].
118. Beljakov, A. A. Luvenda kniiga : karielazin nacaljnoiloilla skolilla varoin : 4 klassa / A. Beljakov. – M. : Gos. ucebno-pedagogiceskoi izdatel'stva, 1936. – 168 s. – Текст карел. – [Книга для чтения : для карел. нач. шк. : 4 кл.].
119. Dudkina, Je. I. Luvenda kniiga : karielazin vanhemmiin kirjah opassunda skolilla varoin / Je. I. Dudkina. – M. : Gos. ucebno-ped. izdatel'stva, 1936. – 127 s. – Текст карел. – [Книга для чтения : для школ грамоты].
120. Gylling, M. Lukukirja : alkukoulun ensimmäiselle luokalle / M. Gylling. – 4. korj. pain. – Petroskoi : Kirja, 1936. – 117, [2] s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 1 кл. нач. шк. 4-е испр. изд.].
121. Lugend knig : nacal'nijan skolan toizele klassale. II cast' / N. Bogdanov [и др.]. – M. ; L. : Gos. openduz-ped. izdatel'stv, 1936. – Текст вепс. – [Книга для чтения : для 2 кл. нач. шк. Ч. 2]. – Имеется электрон. версия.



122. Mäkelin, H. Kieliopin harjoituksia alkukoulun neljännelle luokalle / H. Mäkelin. – Petroskoi : Kirja, 1936. – 40 s. – Текст фин. – [Упражнения по грамматике для 4 кл. нач. шк.].  
SRT
123. Nikitin, I. Kieliopin harjoituksia alkukoulun kolmannelle luokalle / I. Nikitin. – Petroskoi : Kirja, 1936. – 52 s. – Текст фин. – [Упражнения по грамматике для 3 кл. нач. шк.].  
SRT
124. Pikkuvirta, L. Suomen kielen oppikirja venäjänkielisen alkukoulun III ja IV luokalle / L. Pikkuvirta. – 3. korj. pain. – Petroskoi : Kirja, 1936. – 84 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка для 3 и 4 кл. русскоязычных начальных школ].  
РНБ + SRT
125. Popova, N. S. Arifmetikan openduz knig : enzimäizele klassale nacal'nijale skolale. I cast' / Popova N. S. – M. ; L. : Gos. openduz-pedagog. Izdatel'stv, 1936. – 62, [2] s. : kuv. – Текст вепс. – [Учебники арифметики : для 1 кл. нач. шк. Ч. 1].
126. Popova, N. S. Kokoelma laskuopillisia tehtäviä ja harjoituksia : alkukoulun kolmatta luokkaa varten. I osa / N. S. Popova. – 4. korj. pain. – L. : Kirja, 1936. – 57 s. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 3 кл. нач. шк. Ч. 1. 4-е испр. изд.].  
SRT
127. Popova, N. S. Kokoelma laskuopillisia tehtäviä ja harjoituksia : alkukoulun 4:ttä luokkaa varten. II osa / N. S. Popova. – 4. pain. – L. : Kirja, 1936. – 82 s. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 4 кл. нач. шк. 4-е изд.].  
SRT
129. Popova, N. S. Laskennon oppikirja alkukoululle : I luokka. I osa / N. S. Popova. – 4. pain. – L. : Kirja, 1936. – 72 s. – Текст фин. – [Учебник арифметики для начальной школы : 1 кл. Ч. 1. 4-е изд.].  
SRT
130. Popova, N. S. Laskennon oppikirja alkukoululle : II luokka. II osa / N. S. Popova. – 4. pain. – L. : Kirja, 1936. – 69 s. – Текст фин. – [Учебник арифметики для начальной школы : 2 кл. Ч. 2. 4-е изд.].  
МНН
131. Popova, N. S. Laskennon oppikirja alkukoululle : 3-tta ja 4-tta luokkaa varten. III osa / N. S. Popova. – 4. pain. – L. : Kirja, 1936. – 69, [2] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник арифметики для начальной школы : для 3-го и 4-го кл. Ч. 3. 4-е изд.].
132. Rautio, A. Aarinen / A. Rautio ; [отв. ред. Э. Хаахти]. – Petroskoi : Kirja, 1936. – 60 s. : kuv. – Текст фин. – [Букварь].
133. Rautio, A. Lukukirja : alkukoulun 2:lle luokalle / A. Rautio. – 4. uusit. pain. – Petroskoi : Kirja, 1936. – 126, [5] s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : учеб. для 2 кл. нач. шк. 4-е изд.].
134. Salo, V. Kaunokirjallinen lukukirja alkukoulun kolmannelle luokalle / V. Salo. – 4. korj. pain. – Petroskoi : Kirja, 1936. – 130 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : учеб. для 3 кл. нач. шк.].
135. Smirnov, P. P. Bukvari : karielaziin vanhemmiin kirjah opassunda skolьlla varoin / P. P. Smirnov. – M. : Gos. usebno-ped. izdatel'jstva, 1936. – 80 s. : ill. – Текст карел. – [Букварь : для карел. шк. грамоты].

136. Stepanov, F. A. Upraznenjoin sbornikka : karielan kieldä muötj : nacaljnoilla skolalla varoin 1-lla i 2-lla klassoilla. I cuasti / F. A. Stepanov. – M. : Gos. ucebno-ped. izdatel'stva, 1936. – 60 s. – Текст карел. – [Сборник упражнений по карельскому языку : для 1 и 2 кл. нач. шк. Ч. 1].
137. Stepanov, F. Upraznenjoin sbornikka karielan kieldä myötj : nacaljnoin skolan 3-lla i 4-lla klassoilla varoin / F. Stepanov. – M. : Gos. ucebno-ped. izdatel'stva, 1936. – 110 s. – Текст карел. – [Сборник упражнений по карельскому языку : для 3 и 4 кл. нач. шк.].
138. Terehova, L. G. Alkukoulun maantieto : alkukoulun 3 luokan oppikirja. I osa / L. G. Terehova, V. G. Erdeli ; suom. Lyyli Pikkuvirta. – 4. pain. – Petroskoi : Kirja, 1936. – 147 s. : kuv. – Текст фин. – [География : учеб. для 3 кл. нач. шк. Ч. 1. 4-е изд.].
139. Terehova, L. G. Geografij : openduz knig kuumandele klassale nacal'nijas skolas. I cast' / Terehova L. G., Erdeli V. G. ; perevodiba vepsän kelele I. F. Andrejeva, N. I. Bogdanov, M. G. Loginov, V. M. Romanov. – M. ; L. : Gos. openduz-ped. izd., 1936. – 128 s. : kuv. – Текст вепс. – [География : учеб. для 3 кл. нач. шк. Ч. 1].
140. Terehova, L. G. Geografij : openduz knig nelländelle klassale nacal'nijas skolas. II cast' / L. G. Terehova, V. G. Erdeli ; perevodiba vepsän kelele F. Andrejev, N. Bogdanov, M. Loginov, V. Romanov – M. ; L. : Gos. openduz-ped. izdatel'stv, 1936. – 135 s. – Текст вепс. – [География : учеб. для 4 кл. нач. шк. Ч. 2].
141. Terehova, L. G. Maantieto : alkukoulun oppikirja : 4 luokka. II osa / L. G. Terehova, V. G. Erdeli. – 4. pain. – Petroskoi : Kirja, 1936. – 123 s. : kuv. – Текст фин. – [География : учеб. для 4 кл. нач. шк. Ч. 2. 4-е изд.].  
РНБ + SRT
142. Tetjurev, V. A. Luonnontieto : alkukoulun kolmannen luokan oppikirja. I osa / V. A. Tetjurev. – 4. pain. – Petroskoi : Kirja, 1936. – 99 s. : kuv. – Текст фин. – [Естествознание : учеб. для 3 кл. нач. шк. Ч. 1. 4-е изд.].
143. Tetjurev, V. A. Luonnontieto : alkukoulun neljännen luokan oppikirja. II osa / V. A. Tetjurev. – 4. pain. – Petroskoi : Kirja, 1936. – 120 s. – Текст фин. – [Естествознание : учеб. для 4 кл. нач. шк. Ч. 2. 4-е изд.].  
SRT
144. Tuurala, U. Kieliopin harjoituksia alkukoulun I ja II luokalle / U. Tuurala. – Petroskoi : Kirja, 1936. – 53 s. – Текст фин. – [Упражнения по грамматике для 1 и 2 кл. нач. шк.].  
SRT
145. Tuurala, U. Suomen kielen oppikirja : I ja II luokka / U. Tuurala. – 4. korj. pain. – Petroskoi : Kirja, 1936. – 48, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка для 1 и 2 кл. 4-е изд.].
146. Tuurala, U. Suomen kielen oppikirja : III ja IV luokka / U. Tuurala. – 4. korj. pain. – Petroskoi : Kirja, 1936. – 92 s. – Текст фин. – [Учебник финского языка для 3 и 4 кл. 4-е изд.].  
РНБ + SRT

**1937**

147. Andrejev, F. A. Lugend knig : nacal'nijan skolan 3-le klassale. III cast' / Angrejev F. A. – L. ; M. : Gos. opendus-pedagog. izdatel'stv 1937. – 122, [2] s. : kuv. – Текст вепс. – [Книга для чтения : для 3 кл. нач. шк. Ч. 3]. – Имеется электрон. версия.

148. Fortunatova, J. J. Luvenda kniiga : nacaljnoin skolan toizella klassalla varoin. II cuasti / J. J. Fortunatova ; kiän. A. A. Beljakov. – 4. izdanja, kohen. – M. : Gos. ucebno-ped. izdatel'stva, 1937. – 124 s. : kuv. – Текст карел. – [Книга для чтения : для 2 кл. нач. шк. Ч. 2. 4-е изд.].
149. Nikitin, I. Suomen kielen oppikirja : venäjänkielisen alkukoulun 2 luokalle / I. Nikitin. – Petroskoi : Kirja, 1937. – 89 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка : для 2 кл. русской нач. шк.].
150. Popova, N. S. Arifmeticeskijoiden zadacuiden i har'goitusiden keraduzknig : nacal'nijan skolan 3-le klassale. I cast' / Popova N. S. ; vepsän kelel perevodi M. Loginov. – 2. izdanij. – L. ; M. : Gos. openduz-ped. izdatel'stv, 1937. – 47, [3] s. : kuv. – Текст вепс. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 3 кл. нач. шк. Ч. 1. 2-е изд.].
151. Popova, N. S. Arifmetikan openduz knig nacal'nijale skolale : toizele klassale. II cast' / Popova N. S. ; perevodi N. J. Bogdanov – L. ; M. : Gos. openduz-ped. izdatel'stv, 1937. – 69 s. – Текст вепс. – [Учебник арифметики для 2 кл. нач. шк. Ч. 2].
152. Popova, N. S. Arifmetikan openduz knig nacal'nijale skolale : 3-le i 4-le klassoile. III cast' / Popova N. S. ; perevodi V. M. Romanov. – 2. izdanij. – L. ; M. : Gos. openduz-ped. izd., 1937. – 57 s. : kuv. – Текст вепс. – [Учебник арифметики для 3 и 4 кл. нач. шк. Ч. 3. 2-е изд.].
153. Popova, N. S. Arifmetikan ucebnikka : nacaljnoin skolan enzimäzella klassalla varoin. I cuasti / Popova N. S. – 3. kohen. izdanja. – M. : Gos. ucebno-pedagogiceskoi izdatel'stva, 1937. – 72 s. – Текст карел. – [Учебник арифметики : для 1 кл. нач. шк. Ч. 1. 3-е доп. изд.].
154. Popova, N. S. Arifmetikan zaduacoin i upraznenjoin sbornikka : nacaljnoin skolan kolmannella klassalla varoin. I cuasti / Popova N. S. – M. : Gosudarstvennoi ucebno-pedagogiceskoi izdatel'stva, 1937. – 63 s. – Текст карел. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 3 кл. нач. шк. Ч. 1].
155. Rautio, A. Aarinen / A. Rautio. – Petroskoi : Kirja, 1937. – [2], 59 [1] s. – Текст фин. – [Азбука].  
SRT
156. Rautio, A. Lukukirja : alkukoulun toiselle luokalle / A. Rautio. – 5. pain. – Petroskoi : Kirja, 1937. – 126 s. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 2 кл. нач. шк. 5-е изд.].  
МНН
157. Smirnov, P. P. Karielan kielen ucebnikka : algu skolalla varoin 1-lla i 2-lla klassoilla varoin. I cuasti. Gramatika i oigie kirjutanda / P. P. Smirnov, A. A. Miloradova. – 3. izdanija. – M. : Gos. ucebno-ped. izdatel'stva, 1937. – 68 s. : kuv. – Текст карел. – [Учебник карельского языка : для 1 и 2 кл. нач. шк. Ч. 1. Грамматика и правописание. 3-е изд.].
158. Stepanov, F. A. Upraznenjoin sbornikka karielan kieldämyötj : nacaljnoin skolan 1-lla i 2-lla klassoilla varoin. I cuasti / F. A. Stepanov. – 2. izdanja. – M. : Gos. ucebno-ped. izdatel'stva, 1937. – 60 s. – Текст карел. – [Сборник упражнений по правописанию : для 1 и 2 кл. нач. шк. Ч. 1. 2-е изд.].
159. Stepanov, F. Upraznenjoin sbornikka karielan kieldä myötj : nacaljnoilla skolalla varoin 3-lla i 4-lla klassoilla. II cuasti / F. Stepanov. – 2. izdanja. – M. : Gos. ucebno-ped. izdatel'stva, 1937. – 112 s. – Текст карел. – [Сборник упражнений по правописанию : для 3 и 4 кл. нач. шк. Ч. 2. 2-е изд.].

160. Terehova, L. G. Geografija : ucebnikka nacaljnoin skolan kolmannella klassalla varoin. I cuasti / L. G. Terehova, V. G. Erdeli. – M. : Ucpedgiz, 1937. – 136 s. – Текст карел. – [География : учеб. для 3 кл. нач. шк. Ч. 1].
161. Terehova, L. G. Maantieto : alkukoulun 4 luokan oppikirja. II osa / L. G. Terehova, V. G. Erdeli. – 5. pain. – Petroskoi : Kirja, 1937. – 143 s. : kuv. – Текст фин. – [География : учеб. для 4 кл. нач. шк. Ч. 2. 5-е изд.].  
РНБ + SRT
162. Tetjuren, V. A. Jestestvoznanje : ucebnikka karielaziin nacaljnoin skolan kolmannella klassalla varoin. I cuasti / Tetjuren V. A. ; kiän. A. A. Beljakov. – M. : Gos. ucebno-ped. izdatel'stva, 1937. – 104 s. – Текст карел. – [Естествознание : учеб. для 3 кл. нач. шк. Ч. 1].
163. Tetjuren, V. A. Luonnontieto : alkukoulun III luokan oppikirja. I osa / V. A. Tetjuren. – 5. pain. – Petroskoi : Kirja, 1937. – 100 s. – Текст фин. – [Природоведение : учеб. для 3 кл. Ч. 1].  
МНН
164. Tetyrev, V. A. Jestestvoznani j : openduz knig nacal'nijan skolan 3-le klassale. I cast' / Tetyrev V. A. ; perevodi I. Andreeva. – 2. izdani j. – L. ; M. : Gos. openduz-ped. izdatel'stv, 1937. – 112 s. : kuv. – Текст вепс. – [Естествознание : учеб. для 3 кл. нач. шк. Ч. 1. 2-е изд.].
165. Tetyrev, V. A. Jestestvoznani j : openduz knig nasal'nijan skolan 4-le klassale. II cast' / Tetyrev V. A. ; perevodiba I. Andrejeva, N. Bogdanov, V. Romanov. – 2. izdani j. – L. ; M. : Gos. openduz-ped. izdatel'stv, 1937. – 132 s. : kuv. – Текст вепс. – [Естествознание : учеб. для 4 кл. нач. шк. Ч. 2. 2-е изд.].
166. Tuurala, U. Kieliopin harjoituksia alkukoulun I ja II luokalle / U. Tuurala. – 2. pain. – Petroskoi : Kirja, 1937. – 52 s. – Текст фин. – [Упражнения по грамматике для 1 и 2 класса начальной школы. 2-е изд.].  
МНН
167. Tuurala, U. Suomen kielen oppikirja : I ja II luokka / U. Tuurala. – 5. pain. – Petroskoi : Kirja, 1937. – 48, [2] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка : 1 и 2 кл. 5-е изд.].
168. Анисимов, Н. А. Буквари / Н. А. Анисимов. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1937. – 102 с. – Текст карел. – [Букварь].  
МНН
169. Анисимов, Н. А. Букварин макетти / Н. А. Анисимов. – Петроской : Государственной издательства Кирья, 1937. – 16 с. – Текст карел. – [Макет букваря].
170. Попова, Н. С. Арифметикан опастус книйга : алгу школуа варте : 1-ста клуассуа варте. I оза / Попова, Н. С. ; кианди Ф. Г. Локкин. – 1 изданиэ. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1937. – 64 с. – Текст карел. – [Учебник арифметики : для 1 кл. нач. шк. Ч. 1].
171. СССР:н историзэн лухут курса : учебникка 3:тта и 4:тта классоя варте / профессоран А. В. Шестакован редактируйченналла. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1937. – 248 с. – Текст карел. – [История СССР : краткий курс : учеб. для 3 и 4 кл.].
172. Фортунатова, Е. Я. Лувенда книйга : алгушколан энзимäстä классуа варте. Ч. 1 / Е. Я. Фортунатова. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1937. – 103 с. – Текст карел. – [Книга для чтения : 1 кл. Ч. 1].  
SRT



## 1938

173. Анисимов, Н. А. Буквари / Н. А. Анисимов. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 108 с. – Текст карел. – [Букварь].
174. Анисимов, Н. А. Буквари / Н. А. Анисимов. – Уввестах луаитту колмас издания. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 102 с. : ил. – Текст карел. – [Букварь].
175. Гурьев, Г. И. Карелиэн киэлен учебникка : начальнойлойлла школилла : I и II классат. Ч. 1. Грамматикка и ойгейн кирьютанда / Г. И. Гурьев. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 56 с. : кув. – Текст карел. – [Учебник карельского языка : для 1 и 2 кл. Ч. 1. Грамматика и правописание].
176. Дудкина, Е. И. Лувенда книйга : начальнойн школан колманнелла классалла. Ч. 3 / Е. И. Дудкина. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 104 с. – Текст карел. – [Книга для чтения : 3 кл. Ч. 3].
177. Кариэлан киэлен учебникка : начальнойлойлла школилла : 3 и 4 классат. Ч. 2. Грамматикка и ойгейн кирьютанда / Фокин В. П., Баранцева А. П., Юдина Ф. И. и др. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 123 с. – Текст карел. – [Учебник карельского языка : 3 и 4 кл. Ч. 2. Грамматика и правописание].
178. Кариэлан киэлен ойгейн кирьютаннан упражнениен сборникка : начальнойлойлла школилла : 3 и 4 классат / В. П. Фокин, Ф. И. Юдина, Ф. П. Баранцева и др., Ч. 2. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 159 с. : кув. – Текст карел. – [Сборник упражнений по правописанию : 3 и 4 кл.].
179. Лувенда материала : энзимазелла и тойзелла классалла варойн кариэлан школых. – Лихославль : Карельскойн Окружной Народнойн Образованиян Отделан издания, 1938. – 15 с. – Текст карел. – [Материал для чтения в 1 и 2 классах карельских школ].
180. Попова, Н. С. Арифметикан опастус книйга : начальнойлла школалла : 1:лла классалла. Ч. 1 / Н. С. Попова ; кианди Ф. Чуккоев. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 93 с. – Текст карел. – [Учебник арифметики : для 1 кл. нач. шк. Ч. 1].
181. Попова, Н. С. Арифметикан опастус книйга : начальнойлла школалла : 2:лла классалла. Ч. 2 / Н. С. Попова ; кианди Ф. Чуккоев. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 93 с. – Текст карел. – [Учебник арифметики : для 2 кл. нач. шк. Ч. 2].

МНН

182. Попова, Н. С. Арифметикан опастус книйга : начальнойлла школалла : 3:лла и 4:лла классойлла. Ч. 3 / Н. С. Попова ; кианди Ф. А. Чуккоев. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 68 с. – Текст карел. – [Учебник арифметики : для 3 и 4 кл. нач. шк. Ч. 3].

183. Попова, Н. С. Арифметическойлойн задучойн и упражнениен сборникка : начальнойн школан 1-л классал. Ч. 1 / Н. С. Попова ; кианди В. Фокин. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 104 с. – Текст карел. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 1 кл. Ч. 1].

SRT

184. Попова, Н. С. Арифметическоийн задучойн и упражнениийн сборникка : начальн-нойн школан 3-л классал. Ч. 2 / Н. С. Попова ; переводан луади Н. Беляев. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 91 с. – Текст карел. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 3 кл. Ч. 2].  
SRT
185. Попова, Н. С. Арифметическоийн задучойн и упражнениийн сборникка : 3 класса. Ч. 1 / Н. С. Попова ; кианди В. Фокин. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 90 с. – Текст карел. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 3 кл. Ч. 1].
186. Попова, Н. С. Арифметическоийн задучойн и упражнениийн сборникка : начальн-нойн школан 4 классалла. Ч. 2 / Н. С. Попова, А. С. Пчелко. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 113 с. – Текст карел. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 4 кл. Ч. 2].
187. Смирнова, М. А. Лувенда книйга : начальн-нойн школан тойзелла классалла. Ч. 2 / М. А. Смирнова. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 105 с. – Текст карел. – [Книга для чтения : 2 кл. Ч. 2].
188. Смирнова, М. А. Лувенда книйга : начальн-нойн школан нелланнелла классалла. Ч. 4 / М. А. Смирнова. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 154 с. – Текст карел. – [Книга для чтения : 4 кл. Ч. 4].
189. Смородов, П. В. Каризлан киэлен ойгейн кырьютанда упражнениийн сборникка : начальн-нойллла школилла : 1-2 класса. I чуасти / П. В. Смородов. – Энзимане издания. – Петрозаводск : Карельской государственной издательства, 1938. – 57 с. – Текст карел. – [Сборник упражнений по карельскому языку : для 1 и 2 кл. нач. шк. Ч. 1].
190. Терехова, Л. Г. География : учебникка начальн-нойн школан колманнелла классалла. Ч. 1 / Л. Г. Терехова, В. Г. Эрдели. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 146 с. : ил. – Текст карел. – [География : учеб. для 3 кл. нач. шк. Ч. 1].
191. Терехова, Л. Г. География : учебникка начальн-нойн школан нелланнелла классалла. Ч. 2 / Л. Г. Терехова, В. Г. Эрдели ; кианди Г. И. Гурьев. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 146 с. : ил. – Текст карел. – [География : учеб. для 4 кл. нач. шк. Ч. 2].
192. Тетюрев, В. А. Естествознания : учебникка начальн-нойллла школилла 3 класса. Ч. 1 / Тетюрев В. А. ; кианди Е. Ф. Чугунова. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 84 с. – Текст карел. – [Естествознание : учеб. для 3 кл. Ч. 1].
193. Тетюрев, В. А. Естествознания : учебникка начальн-нойн школан 4:лла классалла. Ч. 2 / Тетюрев В. А. ; кианди Е. Ф. Чугунова. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 133 с. – Текст карел. – [Естествознание : учеб. для 4 кл. нач. шк. Ч. 2].
194. Фортунатова, Е. Я. Лувенда книйга : начальн-нойн школан энзимазелла классалла. Ч. 1 / Е. Я. Фортунатова. – 2. кохен. издания. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1938. – 90 с. – Текст карел. – [Книга для чтения : для 1 кл. Ч. 1].

## 1939

195. Анисимов, Н. А. Буквари / Н. А. Анисимов. – Неллӄс кохен. издания. – Петрозаводск : Карельской государственной издательства, 1939. – 102 с. – Текст карел. – [Букварь].
196. Анисимов, Н. А. Карельскойин киэлен грамматика : неполнойин среднейин и среднейин школан учебникка. Ч. 1. Фонетика и морфология / Н. А. Анисимов ; Карел. науч.-исслед. культур. ин-т. – Петрозаводск : Карельской государственной издательства, 1939. – 157 с. – Текст карел. – [Грамматика карельского языка : учеб. для неполной ср. и ср. шк. Ч. 1 Фонетика и морфология].
197. Браиловская, С. М. Лувенда книйга : начальнойин школан колманнел классал / С. М. Браиловская, М. А. Рыбникова. – Петрозаводск : Карельской государственной издательства, 1939. – 112 с. : ил. – Текст карел. – [Книга для чтения : для 3 кл. нач. шк.].
198. Гурьев, Г. И. Карельскойин киэлен правописаниян : упражнениейин сборникка начальнолойл школил : 1-2 классат. Ч. 1 / Г. И. Гурьев. – 2 изд. – Петрозаводск : Карельской государственной издательства, 1939. – 52, [3] с. : ил. – Текст карел. – [Сборник упражнений по карельскому языку для начальных школ : 1-2 классы. Ч. 1].
199. Гурьев, Г. И. Кариэлан киэлен учебникка начальнолойлла школилла : I и II классат. Ч. 1. Грамматикка и ойгейн кырютанда / Г. И. Гурьев. – 2-е изд. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1939. – 56 с. : кув. – Текст карел. – [Учебник карельского языка : для 1 и 2 кл. Ч. 1. Грамматика и правописание].  
SRT
200. Лувенда книйга : начальнойин школан IV классау варойн / Соловьева, Е. Е. [и др.]. – Петрозаводск : Каргосиздат, 1939. – 110 с. : ил. – Текст карел. – [Книга для чтения : для 4 кл. нач. шк.].
201. Никитин, В. И. Карельскойин киэлен учебникка и упражнениейин сборникка : начальнолойл школал : IV класса. III чаusti. Грамматика и правописания / В. И. Никитин, Н. А. Демина, Т. И. Вознесенская. – 2 изд., перераб. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1939. – 159 с. : кув. – Текст карел. – [Учебник карельского языка и сборник упражнений : для 4 кл. Ч. 3. Грамматика и правописание].
202. Попова, Н. С. Арифметикан опастус книйга начальнोलла школалла : 1:лла классалла. Ч. 1 / Н. С. Попова ; кианди Ф. Чуккоев. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1939. – 104 с. : 4 вкл. л. ил. – Текст карел. – [Учебник арифметики : для 1 кл. нач. шк. Ч. 1].  
МНН
203. Попова, Н. С. Арифметическолойин задуачойн и упражнениейин сборникка : начальнолойл школан 1 классал. Ч. 1 / Н. С. Попова ; переведи Ф. Чуккоев. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1939. – 107 с. – Текст карел. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 1 кл. Ч. 1].  
SRT
204. Попова, Н. С. Арифметическолойин задуачойн и упражнениейин сборникка : начальнолойл школан 2-л классал. Ч. 2 / Н. С. Попова ; переведи Ф. Чуккоев. – Петрозаводск : Карельской государственной издательства, 1939. – 88 с. – Текст карел. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 2 кл. Ч. 2].

205. Попова, Н. С. Арифметическолойн задучойн и упражнениейн сборникка : начальн-нойн школан 3 классал. Ч. 3 / Н. С. Попова ; переводи Ф. Чуккоев. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1939. – 92 с. – Текст карел. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 3 кл. Ч. 3].  
SRT
206. Попова, Н. С. Арифметическолойн задучойн и упражнениейн сборникка : начальн-нойн школан 4 классал. Ч. 4 / Н. С. Попова ; переводи Ф. Чуккоев. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1939. – 117 с. – Текст карел. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 4 кл. Ч. 4].
207. СССР-н история : лухут курса : учебникка 3-л и 4-л классойл / профессоран А. В. Шестакован редактируйченнал. – Петрозаводск : Карельской государственной издательства, 1939. – 229 с., [6] л. кув. : кув., карты. – Текст карел. – [История СССР : краткий курс : учеб. для 3 и 4 кл.].
208. Терехова, Л. Г. География : учебникка начальн-нойн школан колманнел классал. Ч. 1 / Л. Г. Терехова, В. Г. Эрдели. – 2 изд. – Петрозаводск : Каргосиздат, 1939. – 133 с. : кув. – Текст карел. – [География : учеб. для 3 кл. нач. шк. Ч. 1].
209. Терехова, Л. Г. География : учебникка начальн-нойн школан нелланнел классал. Ч. 2 / Л. Г. Терехова, В. Г. Эрдели ; Г. И. Гурьван перевода. – Петрозаводск : Карельской государственной издательства, 1939. – 137 с. – Текст карел. – [География : учеб. для 4 кл. нач. шк. Ч. 2].
210. Тетюрев, В. А. Естествознание : учебникка начальн-нойн школан 3 классал. Ч. 1 / Тетюрев В. А. – Петрозаводск : Карельской государственной издательства, 1939. – 87 с. – Текст карел. – [Естествознание : учеб. для 3 кл. Ч. 1].
211. Тетюрев, В. А. Естествознания : учебникка начальн-нойн школан 4-л классал. Ч. 2 / В. А. Тетюрев ; пер. Е. Ф. Чугунова. – 2-е изд. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1939. – 123 с. – Текст карел. – [Естествознание : учеб. для 4 кл. Ч. 2].
212. Фокин, В. П. Карельскойин киэлен учебникка и упражнениейн сборникка : начальн-нойл школал : III класса. Ч. 2. Грамматика и правописания / Фокин В. П., Созонова А. П., Юдина Ф. И. – Тойне переработанной издания. – Петрозаводск : Карельской государственной издательства, 1939. – 112 с. – Текст карел. – [Учебник карельского языка и сборник упражнений : для 3 кл. нач. шк. Ч. 2. Грамматика и правописание].
213. Фортунатова, Е. Я. Лувенда книига : начальн-нойн школан энзимайзел классал. Ч. 1. / Е. Я. Фортунатова – Петрозаводск : Карельской государственной издательства, 1939. – 101 с. – Текст карел. – [Книга для чтения : 1 кл. Ч. 1].
214. Фортунатова, Е. Я. Лувенда книйга : начальн-нойн школан тойзел классал. Ч. 2. / Е. Я. Фортунатова – Петрозаводск : Карельской государственной издательства, 1939. – 114 с. – Текст карел. – [Книга для чтения : 2 кл. Ч. 2].
215. Хуопалайнен-Степшиева, К. Ф. Прописит : начальн-нойн школан 1-2 классал / К. Ф. Хуопалайнен-Степшиева. – Петрозаводск : Карельской государственной издательства, 1939. – 48 с. – Текст карел. – [Прописи для учащихся 1 и 2 классов начальной школы].



## 1940

216. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja oikeinkirjoituksen harjoitustehtäviä : alkeiskoulun 1:sta luok. varten. I osa / N. Holm, O. Kukkonen. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1940. – 52 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и упражнения по правописанию : для 1 кл. нач. шк. Ч. 1].
217. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun III luokalle. III osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 1. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1940. – 119 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений по правописанию : для 3 кл. нач. шк. Ч. 3. 1-е изд.].
218. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä alkeiskoulun II luokkaa varten. II osa / N. Holm, O. Kukkonen. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1940. – 63 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений по правописанию : для 2 кл. нач. шк. Ч. 2].
219. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun IV luokkaa varten. IV osa / N. Holm, O. Kukkonen. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1940. – 125 s. : ill. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений по правописанию : для 4 кл. нач. шк. Ч. 4].
220. Kirjallisuuslukemisto : alkeiskoulun 3 luokalle. I osa / laat.: S. M. Brailovskaja, M. A. Rybnikova. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1940. – 117 s. – Текст фин. – [Хрестоматия по литературе : для 3 кл. нач. шк. Ч. 1].  
SRT
221. Kirjallisuuslukemisto : alkeiskoulun 4 luokalle. II osa / laat.: S. M. Brailovskaja, M. A. Rybnikova. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1940. – 158, [4] s. : kuv. – Текст фин. – [Хрестоматия по литературе : для 4 кл. нач. шк. Ч. 2].
222. Kuusinen, O. Suomenkielen alkeisopas / toim. O. Kuusinen. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1940. – 75 s. – Текст фин. – [Элементарный учебник финского языка. 2-е изд.].
223. Pikkuvirta, L. Lukukirja alkeiskoulun ensimmäiselle luokalle / L. Pikkuvirta. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1940. – 96, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 1-го кл. нач. шк.].
224. Popova, N. S. Aritmeettisten tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun I:stä luokkaa varten. I osa / N. S. Popova ; suom. F. Tshukkojev. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1940. – 92 s. – 9:sta korj. ja täyd. venäjänk. pain. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 1 кл. нач. шк. Ч. 1].
225. Popova, N. S. Aritmeettisten tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun toista luokkaa varten. II osa / N. S. Popova ; suom. H. Järvi. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1940. – 87 s. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 2 кл. нач. шк. Ч. 2].
226. Popova, N. S. Aritmeettisten tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun III:ttä luokkaa varten. III osa / N. S. Popova ; suom.: E. Sivonen, J. Kotsalainen. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1940. – 100 s. – 8:sta pain. suom. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 3 кл. нач. шк. Ч. 3].
227. Popova, N. S. Aritmeettisten tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun IV:stä luokkaa varten. IV osa / N. S. Popova, A. S. Ptshelko ; suom. V. Ahokas. – Petroskoi : KSSNT:n vkl.,

1940. – 110 s. – 3:sta venäjänk. pain. suom. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 4 кл. нач. шк. Ч. 4].

228. Rautio, A. Aapinen / A. Rautio. – 1. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1940. – 96 s. : kuv. – Текст фин. – [Букварь. 1-е изд.].

229. Rautio, A. Lukukirja : alkeiskoulun toiselle luokalle / A. Rautio. – 1. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1940. – 150 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 2 кл. нач. шк. 1-е изд.].

230. Terehova, L. G. Alkukoulun maantieto : 3 luokka. I osa. / L. G. Terehova, V. G. Erdeli ; suom. Lyyli Pikkuvirta. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1940. – 132 s. – Текст фин. – [География : учеб. для 3 кл. нач. шк. Ч. 1].

SRT

231. Terehova, L. G. Maantieto : alkeiskoulun IV luokan oppikirja. II osa / L. G. Terehova, V. G. Erdeli – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1940. – 136 s. : kuv. – Toim. 8:nen venäjänk. pain. mukaan. – Текст фин. – [География : учеб. для 4 кл. нач. шк. Ч. 2].

232. Tetjuren, V. A. Luonnontieto : alkeiskoulun kolmannen luokan oppikirja. I osa / V. A. Tetjuren. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1940. – [2], 85, [3] s. – Toim. 7:nen venäjänk. pain. mukaan. – Текст фин. – [Природоведение : учеб. для 3 кл. нач. шк. Ч. 1].

233. Tetjuren, V. A. Luonnontieto : alkeiskoulun neljännen luokan oppikirja. II osa / V. A. Tetjuren. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1940. – 123 s. : kuv. – Toim. 6:nen venäjänk. pain. mukaan. – Текст фин. – [Природоведение : учеб. для 4 кл. нач. шк. Ч. 2].

234. Попова, Н. С. Арифметическолойн задуачойн и упражнениейн сборникка : начальнойн школан 1-л классал. Ч. 1 / Н. С. Попова. – 3 издания. – Петрозаводск : Карельской государственной издательства, 1940. – 102 с. – Текст карел. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 1 кл. нач. шк. Ч. 1].

235. Фортунатова, Е. Я. Лувенда книйга : начальнойн школан 1 классал. Ч. 1 / Е. Я. Фортунатова. – Петрозаводска : Карельской государственной издательства, 1940. – 102 с. – Текст карел. – [Книга для чтения : 1 кл. Ч. 1].

МНН

## 1941

236. Brailovskaja, S. M. Kirjallisuuskemisto : alkeiskoulun 3 luokalle. I osa / laat.: S. M. Brailovskaja, M. A. Rybnikova. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 110 s. – Текст фин. – [Хрестоматия по литературе : для 3 кл. Ч. 1. 2-е изд.].

SRT

237. Brailovskaja, S. M. Kirjallisuuskemisto : alkeiskoulun IV luokkaa varten. II osa / laat.: S. M. Brailovskaja, M. A. Rybnikova. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 158, [2] s. – Текст фин. – [Хрестоматия по литературе : для 4 кл. Ч. 2. 2-е изд.].

SRT

238. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun I luokkaa varten. I osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 56 s. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений : для 1 кл. нач. шк. Ч. 1. 2-е изд.].

SRT

239. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun II luokkaa varten. II osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 63 s. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений : для 2 кл. нач. шк. Ч. 2. 2-е изд.].  
SRT
240. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun 3 luokalle. III osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 119, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений : для 3 кл. нач. шк. Ч. 3. 2-е изд.].
241. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun 4 luokalle. IV osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 122, [2] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений : для 4 кл. нач. шк. Ч. 4. 2-е изд.].
242. Holm, N. I. Suomen kielen oppikirja ja oikeinkirjoituksen harjoitustehtäviä : alkeiskoulua varten. I osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 56 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений по правописанию : для нач. шк. Ч. 1. 2-е изд.].  
РНБ
243. Holm, N. I. Suomen kielen oppikirja ja oikeinkirjoituksen harjoitustehtäviä : alkeiskoulua varten. II osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 66 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений по правописанию : для нач. шк. Ч. 2. 2-е изд.].  
РНБ
244. Pikkuvirta, L. Lukukirja alkeiskoulun ensimmäiselle luokalle / L. Pikkuvirta. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 100 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 1 кл. нач. шк. 2-е изд.].
245. Popova, N. S. Aritmeetiikan tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun I:stä luokkaa varten. I osa / Popova N. S. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 104 s. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 1 кл. нач. шк. Ч. 1. 2-е изд.].  
SRT
246. Popova, N. S. Aritmeetiikan tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun II luokkaa varten. II osa / Popova N. S. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 90 s. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 2 кл. нач. шк. Ч. 2. 2-е изд.].  
SRT
247. Popova, N. S. Aritmeetiikan tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun III luokkaa varten. III osa / Popova N. S. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 99 s. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 3 кл. нач. шк. Ч. 3. 2-е изд.].  
SRT
248. Popova, N. S. Aritmeetiikan tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun IV luokkaa varten. IV osa / Popova N. S. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 112 s. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 4 кл. нач. шк. Ч. 4. 2-е изд.].  
SRT

249. Rautio, A. Lukukirja : alkeiskoulun toiselle luokalle / A. Rautio. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 140 s. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 2 кл. нач. шк.].  
МНН
250. Terehova, L. G. Maantieto : alkeiskoulun oppikirja : 3 luok. I osa / L. G. Terehova, V. G Erdeli. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 144 s. : kuv. – Текст фин. – [География : для 3 кл. нач. шк. Ч. 1].  
РНБ + SRT
251. Terehova, L. G. Maantieto : alkukoulun IV luokalle. II osa / L. G. Terehova, V. G Erdeli. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 140 s. – Текст фин. – [География : для 4 кл. нач. шк. 2-е изд.].  
МНН
252. Tetjurev, V. A. Luonnontieto : alkeiskoulun kolmannen luokan oppikirja. I osa / V. A. Tetjurev. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 87 s. : kuv. – Текст фин. – [Природоведение : для 3 кл. нач. шк. Ч. 1].
253. Tetjurev, V. A. Luonnontieto : alkukoulun oppikirja : IV oppivuosi. II osa / V. A. Tetjurev. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 124 s. – Текст фин. – [Природоведение : для 4 кл. нач. шк. Ч. 2].  
SRT
254. Tuurala, U. Suomen kielen oppikirja : vajaakeski- ja keskikouluille / U. Tuurala. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1941. – 144 s. – Текст фин. – [Учебник финского языка : для неполн. ср. и ср. шк.].  
РНБ

**1942**

255. Kuusinen, O. Suomenkielen alkeisopas / O. Kuusinen. – 3. laajen. pain. – [Petroskoi] : KSSNT:n vki., 1942. – 194 s. – Текст фин. – [Элементарный учебник финского языка. 3-е дополн. изд.].
256. Rautio, A. Aapinen / A. Rautio. – 2. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1942. – 96 s. – Текст фин. – [Букварь. 2-е изд.].  
МНН

**1944**

257. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun 3 luokalle. III osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 3. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1944. – 123, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений : для 3 кл. нач. шк. Ч. 3. 3-е изд.].
258. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun 4 luokalle. IV osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 3. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1944. – 123 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений : для 4 кл. нач. шк. Ч. 4. 3-е изд.].
259. Kirjallisuuslukemisto : alkeiskoulun 3 luokalle. I osa / laat.: S. M. Brailovskaja, M. A. Rybnikova. – 3. pain. – L. : KSSNT:n vki., 1944. – 140 s. – Текст фин. – [Хрестоматия по литературе : для 3 кл. нач. шк. Ч. 1. 3-е изд.].  
МНН



260. Kirjallisuuslukemisto : alkeiskoulun 4 luokalle. II osa / laat.: S. M. Brailovskaja, M. A. Rybnikova. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1944. – 138, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Хрестоматия по литературе : для 4 кл. нач. шк. Ч. 2].
270. Popova, N. S. Aritmetiikan tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun III luokalle. III osa / Popova N. S. – 2. pain. – L. : KSSNT:n vki., 1944. – 112 s. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 3 кл. нач. шк. Ч. 3. 2-е изд.].  
МНН
271. Popova, N. S. Aritmetiikan tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun IV luokalle. IV osa / Popova N. S., Ptshelko A. S. – L. : KSSNT:n vki., 1944. – 136 s. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 4 кл. нач. шк. Ч. 4].  
МНН
272. Rautio, A. Lukukirja : alkeiskoulun 2 luokalle / A. Rautio. – 3., korj. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1944. – 167, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 2 кл. нач. шк. 3-е испр. изд.].
273. Terehova, L. G. Maantieto : alkeiskoulun kolmannen luokan oppikirja. I osa / toim. VSFNT:n Valistusasian Kansankomissariaatti. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1944. – 127 s. : kuv. – Текст фин. – [География : учеб. для 3 кл. нач. шк. Ч. 1].
274. Tetjurev, V. A. Luonnontieto : alkeiskoulun 3 luokan oppikirja. I osa / V. A. Tetjurev. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1944. – 84 s. – Текст фин. – [Природоведение : учеб. для 3 кл. нач. шк. Ч. 1].  
МНН
275. Tetjurev, V. A. Luonnontieto : alkeiskoulun 4 luokan oppikirja. II osa / V. A. Tetjurev. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1944. – 84 s. : kuv. – Текст фин. – [Природоведение : учеб. для 4 кл. нач. шк. Ч. 2].  
РНБ + SRT

## 1945

276. Popova, N. S. Aritmeetiikan tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun I luokalle. I osa / N. S. Popova. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1945. – 104 s. – 12:sta venäjänk. pain. suom. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 1 кл. нач. шк. Ч. 1].
277. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun II luokalle. II osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 3., korj. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1945. – 75, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений : для 2 кл. нач. шк. Ч. 2. 3-е испр. изд.].
278. Terehova, L. G. Maantieto : alkeiskoulun neljännen luokan oppikirja. II osa. / L. G. Terehova, V. G. Erdeli. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1945. – 120 s. : kuv. – Текст фин. – [География : учеб. для 4 кл. нач. шк. Ч. 2].

## 1946

279. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun 3 luokalle. III osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 4., korj. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vki., 1946. – 106, [2] s. : kuv. –

- Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений : для 3 кл. нач. шк. Ч. 3. 4-е испр. изд.].
280. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun 4 luokalle. IV osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 4. pain., korj. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1946. – 118 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений : для 4 кл. нач. шк. Ч. 4. 4-е испр. изд.].
281. Lukukirja : alkeiskoulun kolmannelle luokalle / toim. V. Ahveninen. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1946. – 432 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 3 кл. нач. шк.].
282. Lukukirja : alkeiskoulun neljännelle luokalle / toim. O. Kukkonen. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1946. – 286, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Родная речь : для 4 кл. нач. шк.].
283. Neuvostoliiton historia : lyhyt oppikurssi : 4 luokan oppikirja / toim. A. V. Shestakov. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1946. – 258, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [История СССР. Краткий курс : учеб. для 4 кл.].
284. Nikitin, N. N. Aritmetiikan tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun II luokalle / N. N. Nikitin, G. B. Poljak ja L. N. Volodina. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1946. – 142 s. : kuv. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 2 кл. нач. шк.].  
РНБ
285. Nikitin, N. N. Aritmetiikan tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun III luokalle / N. N. Nikitin, G. B. Poljak ja L. N. Volodina. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1946. – 164 s. : kuv. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 3 кл. нач. шк.].  
РНБ
286. Nikitin, N. N. Aritmetiikan tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun IV luokalle / N. N. Nikitin, G. B. Poljak ja L. N. Volodina. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1946. – 176 s. : kuv. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 4 кл. нач. шк.].  
РНБ
287. Pikkuvirta, L. Lukukirja alkeiskoulun ensimmäiselle luokalle / L. Pikkuvirta. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1946. – 244, [2] s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 1 кл. нач. шк.].
288. Skatkin, M. N. Eloton luonto : alkeiskoulun 4 luokan oppikirja / M. N. Skatkin. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1947. – 165, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Неживая природа : учеб. для 4 кл. нач. шк.].
289. Terehova, L. G. Maantieto : alkeiskoulun 4 luokan oppikirja / L. G. Terehova, V. G. Erdeli. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1947. – 120 s. : kuv., kartt. – Текст фин. – [География : учеб. для 4 кл. нач. шк.].  
РНБ

**1948**

290. Huopalainen, K. Kaunokirjoitusmallit : alkeiskoulun 1 ja 2 luokalle / K. Huopalainen. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1948. – 71 s. : kuv. – Текст фин. – [Прописи: для 1 и 2 кл. нач. шк.].
291. Rautio, A. Aapinen / A. Rautio. – 4., korj. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1948. – 100, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Букварь. 4-е испр. изд.].

292. Suomenkielen alkeisopas / toim. O. Kuusinen. – 4., laajen. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1948. – 186 s. – Текст фин. – [Элементарный учебник финского языка. 4-е доп. изд.]

## 1949

293. Holm, N. Suomen kielen oppikirja : alkeiskoulun 1 luokalle. I osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 5., korj. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1949. – 64, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка : для 1 кл. нач. шк. Ч. 1].
294. Lukukirja : alkeiskoulun ensimmäiselle luokalle / toim. L. Pikkuvirta. – 2. korj. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1949. – 184 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 1 кл. нач. шк. 2-е испр. изд.]
295. Lukukirja : alkeiskoulun toiselle luokalle / toim. A. Rautio. – 2. korj. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1949. – 280 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 2 кл. нач. шк. 2-е испр. изд.]
296. Nikitin, N. N. Aritmetiikan tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun II luokalle / N. N. Nikitin, G. B. Poljak ja L. N. Volodina. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1949. – 120 s. : kuv. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 2 кл. нач. шк.]  
РНБ
297. Nikitin, N. N. Aritmetiikan tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun III luokalle / N. N. Nikitin, G. B. Poljak ja L. N. Volodina. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1949. – 152 s. : kuv. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 3 кл. нач. шк.]  
РНБ
298. Skatkin, M. N. Eloton luonto : alkeiskoulun 4 luokan oppikirja / M. N. Skatkin. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1949. – 187, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Неживая природа : учеб. для 4 кл. нач. шк.]
299. Vitkovitsh, N. E. Maantieto : alkeiskoulun 4 luokan oppikirja / N. E. Vitkovitsh. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1949. – 172 s. : kuv. – Текст фин. – [География : учеб. для 4 кл. нач. шк.]  
РНБ

## 1950

300. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun 3 luokalle. III osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 5., korj. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1950. – 125, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений : для 3 кл. Ч. 3. 5-е испр. изд.]
301. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun 4 luokalle. IV osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 5., korj. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1950. – 118, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений : для 4 кл. Ч. 4. 5-е испр. изд.]
302. Lukukirja : alkeiskoulun kolmannelle luokalle / toim. V. Ahveninen. – 2. korj. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1950. – 430 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 3 кл. нач. шк. 2-е испр. изд.]
303. Lukukirja : alkeiskoulun neljännelle luokalle / toim. O. Kukkonen. – 2. korj. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1950. – 272, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Родная речь : для 4 кл. нач. шк. 2-е испр. изд.]

**1951**

304. Neuvostoliiton historia : lyhyt oppikirja : 4 luokan oppikirja / toim. A. V. Shestakov. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1951. – 267, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [История СССР. Краткий курс : учеб. для 4 кл.].
305. Nikitin, N. N. Aritmetiikan tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun IV luokalle / N. N. Nikitin, G. B. Poljak ja L. N. Volodina. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1951. – 148 s. : kuv. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 4 кл. нач. шк.].  
РНБ

**1952**

306. Holm, N. Suomen kielen oppikirja : alkeiskoulun 2 luokalle. II osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 5., korj. ja täyd. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1952. – 88 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка : для 2 кл. нач. шк. Ч. 2. 5-е изд, испр. и доп.].

**1953**

307. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun 1 luokalle. I osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 6. korj. ja täyd. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1953. – 69, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений : для 1 кл. нач. шк. Ч. 1. 6-е изд. испр. и доп.].
308. Nikitin, N. N. Aritmetiikan tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun II luokalle / N. N. Nikitin, G. B. Poljak ja L. N. Volodina. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1953. – 120 s. : kuv. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 2 кл. нач. шк.].  
РНБ
309. Nikitin, N. N. Aritmetiikan tehtävien ja harjoitusten kokoelma : alkeiskoulun III luokalle / N. N. Nikitin, G. B. Poljak ja L. N. Volodina. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1953. – 152 s. : kuv. – Текст фин. – [Сборник арифметических задач и упражнений : для 3 кл. нач. шк.].  
РНБ
310. Pikkuvirta, L. Lukukirja : alkeiskoulun ensimmäiselle luokalle / L. Pikkuvirta. – 3. korj. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1953. – 132 s. : ill. – Текст фин. – [Родная речь : для 1 кл. нач. шк.].
311. Rautio, A. Lukukirja : alkeiskoulun toiselle luokalle / A. Rautio. – 3. korj. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1953. – 241, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 2 кл. нач. шк. 3-е испр. изд.].
312. Skatkin, M. N. Eloton luonto : alkeiskoulun 4 luokan oppikirja / M. N. Skatkin. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1953. – 180 s. : kuv. – Текст фин. – [Неживая природа : учеб. для 4 кл. нач. шк.].  
МНН
313. Vitkovitsh, N. E. Maantieto : alkeiskoulun IV luokan oppikirja / N. E. Vitkovitsh. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1953. – 168 s. : kart. – Текст фин. – [География : для 4 кл. нач. шк.].

**1954**

314. Lukukirja : alkeiskoulun kolmannelle luokalle / toim. V. Ahveninen. – 3. korj. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1954. – 360, [2] s. : kuv. – Текст фин. – [Родная речь : для 3 кл. нач. шк. 3-е испр. изд.].



315. Lukukirja : alkeiskoulun neljännelle luokalle / toim. O. Kukkonen. – 3. korj. pain. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1954. – 230 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 4 кл. нач. шк. 3-е испр. изд.].

## 1955

316. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun 3 luokalle. I osa / N. Holm, O. Kukkonen. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1955. – 101, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений : для 3 кл. нач. шк. Ч. 1].
317. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun 4 luokalle. II osa / N. Holm, O. Kukkonen. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1955. – 131, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений : для 4 кл. нач. шк. Ч. 2].
318. Rautio, A. Lukukirja : alkeiskoulun III luokalle / A. Rautio. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1955. – 176 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 3 кл. нач. шк.].
319. Riehkainen, S. Lukukirja : alkeiskoulun neljännelle luokalle / Sonja Riehkainen. – Petroskoi : KSSNT:n vkl., 1955. – 186, [2] s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 4 кл. нач. шк.].

## 1957

320. Rautio, A. Lukukirja : II ja III luokan oppikirja / A. Rautio. – Petroskoi : KASNT:n vkl., 1957. – 156 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : учеб. для II и III кл.].
321. Rautio, A. Venäjän kielen alkeisopas / A. Rautio, L. Šaternikova. – Petroskoi : KASNT:n vkl., 1957. – 374, [2] s. – Текст фин. – [Начальное пособие по русскому языку].
322. Riehkainen, S. Lukukirja : neljännelle luokalle / S. Riehkainen ; toim. T. Y. Vikström ; kuv.: N. A. Savenko, L. I. Korostyevski. – Petroskoi : KASNT:n vkl., 1957. – 203 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : для 4 кл.].

## 1958

323. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä alkeiskoulun 3 luokalle. I osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 2. pain., korj. – Petroskoi : KASNT:n vkl., 1958. – 104 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений для 3 кл. Ч. 1. 2-е изд., испр.].
324. Holm, N. Suomen kielen oppikirja ja harjoitustehtäviä : alkeiskoulun 4 luokalle. II osa / N. Holm, O. Kukkonen. – 2. korj. pain. – Petroskoi : KASNT:n vkl., 1958. – 133, [2] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка и сборник упражнений для 4 кл. Ч. 2. 2-е изд., испр.].

## 1960

325. Rautio, A. Venäjän kielen alkeisopas / A. Rautio, L. Šaternikova. – 2. pain. – Petroskoi : KASNT:n vkl., 1960. – 376 s. – Текст фин. – [Начальное пособие по русскому языку. 2-е изд.].

## 1964

326. Holm, N. Lukukirja : suomen kielen oppikirja. II luokka / N. Holm, I. Petrova ; kuv. J. Fadejev, J. Gusenkov, J. Tshernyh. – Petroskoi : Kirja, 1964. – 223 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : учеб. фин. яз. 2 кл.].

**1967**

327. Holm, N. Lukukirja : suomen kielen oppikirja. II luokka / N. Holm, I. Petrova ; kuv. J. Fadejev, J. Gusenkov, J. Tshernyh. – Petroskoi : Kirja, 1967. – 228 s. : kuv. – Текст фин. – [Книга для чтения : учеб. фин. яз. 2 кл.].

**1969**

328. Holm, N. Kipinä : lukemista lapsille / Nelly Holm, Irma Petrova ; kuv. L. Degtjarev. – Petroskoi : Karjalan kustantamo, 1969. – 212 s. : kuv. – Текст фин. – [Искорка : кн. для чтения].

**1976**

329. Sevander, M. Suomen kielen oppikirja : [2. luokka] : 1. opintovuosi / Meimi Sevander ; [kuv. L. Degtjarev, J. Gusenkov]. – Petroskoi : Karjala, 1976. – 135 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка. 2 кл. 1-й год обучения].

**1977**

330. Aleksandrova, L. Suomen kielen oppikirja : 4. luokka / Leila Aleksandrova ; [kuv. B. Akbulatov, J. Vysokovskih, J. Gusenkov]. – Petroskoi : Karjala, 1977. – 206, [2] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка : 4 кл.].

**1978**

331. Sevander, M. Suomen kielen oppikirja : 3. luokka : 2. opintovuosi / Meimi Sevander ; [kuv. L. Degterevev, V. Tshinenova, S. Tshinenov]. – Petroskoi : Karjala, 1978. – 207, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка : 3 кл. : 2-й год обучения].

**1981**

332. Holm, N. Kipinä : lukemista lapsille / Nelly Holm, Irma Petrova ; kuv. L. Degtjarev. – 2. pain., korj. ja täyd. – Petroskoi : Karjala, 1981. – 223 s. : kuv. – Текст фин. – [Искорка : кн. для чтения. 2-е изд.].

**1984**

333. Sevander, M. Suomen kielen oppikirja : 2. luokka : 1. opintovuosi / Meimi Sevander ; [kuv. L. Degtjarev, J. Gusenkov]. – 2. pain., täyd. – Petroskoi : Karjala, 1984. – 155 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка : 2 кл. : 1-й год обучения. 2-е изд., доп.].

**1986**

334. Sevander, M. Suomen kielen oppikirja : 3. luokka : 2. opintovuosi / Meimi Sevander ; [kuv. V. Tšinenova, S. Tšinenov, L. Degtjarev]. – 2. pain., täyd. – Petroskoi : Karjala, 1986. – 288 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка : 3 кл. : 2-й год обучения. 2-е изд., доп.].

**1987**

335. Aleksandrova, L. Suomen kielen oppikirja : 4. luokka : 3. opintovuosi / Leila Aleksandrova, Elviira Leiponen ; kuv. J. Gusenkov, J. Vysokovskih, B. Akbulatov. – Petroskoi :

Karjala, 1987. – 206 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка : 4 кл. : 3-й год обучения].

## 1990

336. Markianova, L. Aberi : karjalan kieled liuglazii lapsii nah / L. Markianova, Z. Dubrovina ; kuv. Vladimir Lukkonen. – Petroskoi : Karjala, 1990. – 95 s. : ill. – Текст карел. – [Букварь].
337. Sevander, M. Aapinen / Meimi Sevander ; tait. V. Lukkonen. – Petroskoi : Karjala, 1990. – 113 s. : kuv. – Текст фин. – [Букварь].

## 1991

338. Aukaisen sanaisen arkun : хрестоматия по карельскому фольклору для учащихся школ Карельской АССР / [изд. подгот. А. С. Степанова]. – Петрозаводск : Карелия, 1991. – 222 с. : ил., портр. – Текст карел., рус. – Библиогр.: с. 218 (19 назв.). – ISBN 5-7545-0462-4.
339. Sevander, M. Suomen kielen oppikirja : 2. luokka : 1. opintovuosi / kuv.: L. Degtjarev, J. Gusenkov. – 3. pain. – Petroskoi : Karjala, 1991. – 246 s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка : 2 кл. 1-й год обучения] – ISBN 5-7545-0435-9.
340. Zaiceva, N. Abekirj / Nina Zaiceva, Maria Mullenon. – Petroskoi : Karjala, 1991. – 94 s. : kuv. – Текст вепс. – [Букварь]. – ISBN 5-7545-0460-8.
341. Zaiceva, N. Lujem i pagizem vepsäks : lugendkirj 2. klassale / Nina Zaiceva, Maria Mullenon ; kuv. Vladimir Lukkonen. – Petroskoi : Karjala, 1991. – 103 s. : kuv. – Текст вепс. – [Читаем и говорим по-вепски : кн. для чтения для 2 кл.] – ISBN 5-7545-0551-5.

## 1992

342. Markianova, L. Kirjuniekku : opastundukniigu 2. kluasan liugilazii lapsii nah / L. Markianova ; kuv. Valentina ja Sergei Tsinjonov. – Petroskoi : Karjala, 1992. – 111 s. – Текст карел. – [Книга для чтения для 2 класса]. – ISBN 5-7545-0535-3.
343. Orlov, M. Bukvari / hudoznikka N. S. Misurov Tverin karielan kulturan obcestvo, Karjalan Sivistusseura. – S. l. : S. n., 1992. – [56] s. : kuv. – Текст карел. – [Букварь]. – ISBN 952-90-4262-0.
344. Zaikov, P. Vienan aapini / Pekka Zaikov ; tait. V. Lukkonen. – Petroskoi : Karjala, 1992. – 110 s. : kuv. – Текст карел. (северно-карел. диалект). – [Букварь]. – ISBN 5-7545-0532-9.

## 1993

345. Voiko, T. Oma sana : luvendukniigu liugilazii algukluasoin lapsi nah / T. Voiko. – Petroskoi : Karjala, 1993. – 110 s. – Текст карел. – [Родное слово : кн. для чтения для младших школьников].
346. Sevander, M. Suomen kielen oppikirja : 2. luokka / Meimi Sevander. – Petroskoi : Karjala, 1993. – 160, [1] s. : kuv. – Текст фин. – [Учебник финского языка : 2 кл.]. – ISBN 5-7545-0533-7.
347. Zaikov, P. Kaunista karjalua : luventakirja vienankarjalaksi. 2. luokka / P. Zaikov ; tait. Margarita Jufa. – Petroskoi : Karjala, 1993. – 117 s. – Текст карел. – [Книга для чтения : 2 кл.].

**1994**

348. Zaiceva, N. Ičemoi lugemišt : vepsän kelen lugendkirj : 3–4 klassale / Nina Zaiceva, Maria Mullonen. – Petroskoi : Karjala, 1994. – 126, [2] s. : kuv. – Текст вепс. – [Книга для чтения : для 3–4 кл.]. – ISBN 5-7545-0658-9.

**1995**

349. Zaikov, P. Luvemma vienankarjalaksi : 3.–4. luokka / P. Zaikov ; tait. Margarita Jufa. – Petroskoi : Karjala, 1995. – 167 s. – Текст карел. – [Книга для чтения : для 3–4 кл.].

**1996**

350. Voiko, T. Karjalan kielen uardehet / T. Voiko ; Министерство народного образования, Карельский институт повышения квалификации работников образования. – Petroskoi : Karjala, 1996. – 118 s. – Текст карел. – [Сборник образных выражений карельского языка].

**1997**

351. Sevander, M. Aapinen / Meimi Sevander ; tait. Vladimir Lukkonen. – Petroskoi : Karjala, 1997. – 111 s. : kuv. – Текст фин. – [Букварь]. – ISBN 5-7545-0712-7.

**1998**

352. Kottina, A. Meiden Sana : lugendkirj augotižskolan täht / Anna Kottina, Aleksandr Maksimov, Nina Zaiceva. – Petroskoi : Periodika, 1998. – 96 s. : kuv. – Текст вепс. – [Книга для чтения для начальной школы]. – ISBN 5-88170-016-3.
253. Turiceva, Z. Armas sana : luvendakniiga : Tverin karielazilla lapsilla / somendi N. Misurov. – [Тверь] : S. n., 1998. – 89 s. : kuv. – Текст карел. – [Книга для чтения на карельском языке (тверской говор) для начального этапа обучения]. – ISBN 5-7401-0011-9.

**1999**

354. Remsujeva, R. Ihmehhete : joka lapsen lukukirja / Raisa Remsujeva ; [худож. Е. А. Агафонова]. – Petroskoi : Periodika, 1999. – 104 s. : kuv. – Текст карел. (сев.-карел. диалект). – [Чудесный родник : кн. для внекл. чтения]. – ISBN 5-88170-018-X.

**2000**

355. Brodski, I. Ičemoi londuz : lugendkirj lapsile vepsän kelel / Igor Brodski ; [toim. N. Zaiceva ; tait. M. Jufa]. – Petroskoi : Periodika, 2000. – 102 s. : kuv. – Текст вепс. – [Родная природа : кн. для чтения на вепс. яз.]. – ISBN 5-88170-036-8.

**2001**

356. Markianova, L. Aberi : karjalan kielel liugiläzii lapsii näh / Lüdmila Markianova, Zinaida Dubrovina. – Petroskoi : Periodika, 2001. – 74 s. : kuv. – Текст карел.: ливвик. диалект. – [Букварь]. – ISBN 5-88170-079-1.
357. Melnik, E. L. Ümbäristö. Karjal : ruadotetratti No 2 : opastusvälineh 2 luokan opastujile / E. L. Melnik ; Karjalan Tazavallan valdivolline ümbäristönvardoicuskomitiettu, Karjalan



Tazavallan opastusministerivö, Karjalan valdivolline pedagoguüliopisto ; kian. L. E. Markianova. – Petroskoi : KVPÜ, 2001. – 64 s. : kuv. – Текст карел. – [Рабочая тетрадь № 2 : для 2 кл.]. – ISBN 5-900225-65-8.

## 2002

358. Gromova, L. G. Aiga lugie i paissa karielaksi / Ludmila Gromova ; худож. А. Ключина. – Tver, 2002. – 172 s. : kuv. – Текст карел. – [Пособие для чтения и говорения на карел. яз. Тверской говор].

## 2004

359. Bogdanova, L. Karjalan kielen harjoituskogomus : 3–4 luokku : livvin murdehel / Leena Bogdanova, Tamara Ščerbakova. – Petroskoi : Periodika, 2004. – 95 s. : kuv. – Текст карел. – [Сборник упражнений по карельскому языку : 3–4 кл. : ливвиковское наречие]. – ISBN 5-88170-061-9.

360. Kočerina, J. J. Opendam vepsän kel't : openduzozuteline abukirj lapsile, alaopenikoile i kazvatajile / J. J. Kočerina ; kuv.: J. Agafonova et al. ; [под ред. М. Б. Гиниятуллиной, Н. Г. Зайцевой]. – Petroskoi : Periodika, 2004. – 195 s. : kuv. – Текст вепс. – [Учимся говорить по-вепски]. – ISBN 5-88170-116-Х.

361. Kočerina, J. J. Opastummo livvin kieldü : opastusozuttelii abukniigu lapsile, opastujile da vahnemibile / J. J. Kočerina ; kuv.: J. Agafonova et al. ; [пер. на карел. яз. Л. Ф. Маркианова и др.]. – Petroskoi : Periodika, 2004. – 199 s. : kuv. – Текст карел. – [Учимся говорить по-карельски]. – ISBN 5-88170-124-0.

## 2006

362. Bogdanova, L. Karjalan kielen harjoituskogomus : 3–4 luokku : livvin murdehel / Leena Bogdanova, Tamara Ščerbakova. – Petroskoi : Periodika, 2006. – 95 s. : kuv. – Текст карел. – [Сборник упражнений по карельскому языку : 3–4 кл. : ливвиковское наречие]. – ISBN 5-88170-061-9.

363. Markianova, L. Opastummo karjalakse : lugemistu aiguzile / Ludmila Markianova, Aaro Mensonen. – Petroskoi : Verso, 2006. – 228 s. – Текст карел. – [Изучаем карельский язык]. – ISBN 952-5309-95-9.

## 2007

364. Karjalan kieli 1 : учеб. для 1 кл. общеобразов. учреждений / [авт.: О. М. Жаринова, А. В. Барышникова, С. Ф. Кондратьева, Т. В. Щербакова ; худож. Н. В. Трухин]. – Петрозаводск : Периодика, 2007. – 39 с. : ил. – Текст карел. – [Карельский язык (ливвиковское наречие)]. – ISBN 978-5-88170-168-0.

365. Kirjoituskirjaimet : harjoitusvihko : 2. luokka / [сост.: Е. Волокославская, Е. Семенова, А. Копелева]. – Петрозаводск : VERSO, 2007. – 44 с. : ил. – Текст фин., рус. – [Прописи : 2 кл.].

366. Кукоева, Н. А. Vepsän kel' 1 : учеб. для 1 кл. общеобразов. учреждений / [авт.: Н. А. Кукоева, М. Б. Гиниятуллина ; худож. Н. В. Трухин]. – Петрозаводск : Периодика, 2007. – 39 с. : ил. – Текст вепс. – [Вепсский язык]. – ISBN 978-5-88170-167-3.

367. Панкратьева, Е. В. Karjalan kieli 1 : учеб. для 1 кл. общеобразов. учреждений / [авт.: Е. В. Панкратьева, Т. Е. Хорошилова ; худож. Н. В. Трухин]. – Петрозаводск : Периодика, 2007. – 39 с. : ил. – Текст карел. – [Карельский язык (собственно-карельское наречие)]. – ISBN 978-5-88170-169-7.

## 2008

368. Gruzova, K. Suomen kielen oppikirja 1 : учеб. для 1-го кл. общеобразов. учреждений Республики Карелия / Klara Gruzova, Svetlana Korobeinikova, Klara Juntunen ; [худож. А. В. Трифанова]. – Петрозаводск : Периодика, 2008. – 79 с. : ил. – Текст рус. – [Финский язык : 1 кл.]. – ISBN 978-5-88170-172-7.
369. Pankratjeva, J. V. Karjalan kieli : 2. luokka : учеб. для 2 кл. общеобразов. учреждений Республики Карелия / J. V. Pankratjeva, T. J. Horosilova ; худож. А. Н. Трифанова]. – Petroskoi : Periodika, 2008. – 59 с. : ил. – Текст карел. – [Карельский язык : 2 кл. : (собственно-карельское наречие)]. – ISBN 978-5-88170-183-3.

## 2009

370. Kukojeva, N. A. Vepsän kel' : 2. klass : [учеб. для 2 кл. общеобразов. учреждений Республики Карелия] / N. A. Kukojeva, M. B. Ginijatullina ; [худож. Н. В. Трухин]. – Petroskoi : Periodika, 2009. – 69, [2] с. : kuv. – Текст вепс. – [Вепсский язык]. – ISBN 978-5-88170-194-9.

## 2012

371. Karlova, O. Vienankarjalan alkeiskurssi / Olga Karlova ; [худож. Елена Агафонова]. – Petroskoi : Verso, 2011. – 173 с. : ил. ; 23 см. – В вых. дан.: Карельский для начинающих : (на собственно-карельском наречии карельского языка) / Ольга Леонидовна Карлова. – Прил. с одноим. загл. – Текст карел., рус. – ISBN 978-5-91997-037-8

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 5

# БУКВАРИ И КНИГИ ДЛЯ ЧТЕНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ (УКАЗАТЕЛЬ ЛИТЕРАТУРЫ)<sup>1</sup>

PRIMERS AND READING BOOKS IN INTERNATIONAL STUDIES (SELECTED BIBLIOGRAPHY)

---

## **Кабашева О.В.**

Заведующая отделом ФГНУ  
«Научная педагогическая библиотека  
им. К.Д. Ушинского» РАО  
E-mail: [kabasheva@gnpbu.ru](mailto:kabasheva@gnpbu.ru)

## **Kabasheva O.V.**

Department head of the Ushinsky State  
Scientific Pedagogical Library of the Russian  
Academy of Education.  
E-mail: [kabasheva@gnpbu.ru](mailto:kabasheva@gnpbu.ru)

**Аннотация.** В указателе даны сведения об исследованиях по истории азбук, букварей и книг для начального обучения чтению, изданных за последние примерно 70 лет. К некоторым публикациям даны аннотации.

**Annotation.** The selected bibliography provides information on scientific publications dealing with the history of primers and elementary school reading books published in foreign and national publications throughout the last 70 years. Some of the publications are accompanied by short annotations.

**Ключевые слова:** учебник, письменная культура, история книги, обучение чтению.

**Keywords:** textbook, writing culture, history of books, teaching reading.

---

<sup>1</sup> Сост. О. В. Кабашева при участии В. Г. Безрогова. Работа поддержана грантами РГНФ 10-06-01113а и 11-06-00275а. Данный указатель дополняет уже опубликованные: Безрогов, В. Г. Букваристика: зарубежная исследовательская литература (Материалы к библиографическому указателю) // «Пора читать»: буквари и книги для чтения в предреволюционной России, 1900–1917 гг.: сб. науч. трудов и материалов. М., 2010. С. 273–285; Кабашева, О. В. Исследования российских букварей. Библиографический указатель // «Букварь – это молот»: Учебники для начальной школы на заре советской власти, 1917–1932 гг. Сборник науч. трудов и материалов. М., 2011. С. 347–367; Аверьянова, Л. Н. и др. Старинных учебников новое слово. Материалы к научному коллоквиуму. CD-ROM. М.: НПБ им. К. Д. Ушинского, 2012. В некоторых случаях для прояснения содержания публикации приведены краткие аннотации.

1. Агаджанов, Б. В. Создатели первых учебных книг для начального обучения грамоте / Б. В. Агаджанов // Проблемы современного образования. – 2010. – № 2. – С. 50–77. ([http://www.pmedu.ru/res/2010\\_2\\_6.pdf](http://www.pmedu.ru/res/2010_2_6.pdf)).
2. Адамович, Е. А. К вопросу о том, какой должна быть книга для чтения в I–IV классах / Е. А. Адамович, Н. В. Архангельская // Начальная школа. – 1959. – № 10. – С. 78–81.
3. Адамович, Е. А. О книге для чтения / Е. А. Адамович // Начальная школа. – 1966. – № 12. – С. 54–58.
4. Андресен, Л. Азбука XVIII века и книга О. В. Масинга «АБД и книга для чтения для детей» / Л. Андресен // Проблемы начального обучения в историческом аспекте. – Вильнюс, 1976. – С. 8–10.
5. Баранникова, Н. Б. Эволюция педагогических идеалов в букварях В. П. Вахтерова 1900–1920-х гг. / Н. Б. Баранникова, Г. В. Безрогов, Г. В. Макаревич // Пора читать: буквари и книги для чтения в предреволюционной России, 1900–1917 гг. : сб. науч. трудов и материалов / под ред. Т. С. Маркаровой, В. Г. Безрогова. – М.: НПБ им. К. Д. Ушинского : Языки славянской культуры, 2010. – С. 262–269.
6. Баранникова, Н. Б. Литературно-дидактический канон в «крестьянском» букваре В. Н. Сатарова 1900-х годов / Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов, Г. В. Макаревич // Мировая словесность для детей и о детях. Вып. 16. – М.: МПГУ, 2012. – С. 130–138.
7. Бричок, С. Традиції укладання букварів для початкової школи України: історичний аспект / С. Бричок // Науковий вісник. – Чернівці, 2003. – Вип. 179: Педагогіка та психологія. – С. 44–51.
8. «Букварь – это молот». Учебники для начальной школы на заре советской власти, 1917–1932 гг. : сборник научных трудов и материалов / под ред. Т. С. Маркаровой, В. Г. Безрогова. – М.: НПБ им. К. Д. Ушинского РАО : Азимут : Тривант, 2011. – 367 с.
9. Варданян, А. У. Учебные модели в армянском букваре / А. У. Варданян, Г. А. Варданян // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1984. – Вып. 14. – С. 80–83.
10. Вашуленко, М. С. Дидактичні можливості букваря у збагаченні словникового запасу першокласників / М. С. Вашуленко // Проблеми сучасного підручника. – К., 2007. – Вип. 7. – С. 57–67.
11. Веселицкий, А. Учебные пособия в итальянской школе / А. Веселицкий // Народное образование. – 1977. – № 3. – С. 94–98.
12. Горшкова, С. Е. Русская поэзия в хрестоматиях для церковно-приходских школ конца XIX – начала XX века / С. Е. Горшкова // Детская литература и воспитание: сб. научн. тр. Межд. научно-практич. конф. «Детская литература и воспитание», Тверь, 12–14 мая 2005 г. Вып. 2. – Тверь, 2005. – С. 114–120.
13. Даваа, К. Д. Ленинская тема в программах и книгах для чтения тувинской национальной школы / К. Д. Даваа // Проблемы школьного учебника. Вып. 10. – М.: Просвещение, 1982. – С. 138–143.
14. Дарчевска, И. Старинные славянские азбуки и буквари: (к вопросу о единой истории древнеславянского литературного языка в ареале «Греко-славянского мира») / И. Дарчевска // Советское славяноведение. – 1979. – № 4. – С. 56–66.



15. Двинская, В. Т. Из истории хрестоматийных детских персонажей немецкой литературы XIX века / В. Т. Двинская // Проблемы детской литературы и фольклор : сб. науч. тр. – Петрозаводск, 2001. – С. 10–213.
16. Дзюбишина-Мельник Н. Український буквар. Історія і сучасність / Н. Дзюбишина-Мельник // Міжнародний конгрес україністів (3; 1996; Харків). Третій міжнародний конгрес україністів, 26–29 серпня 1996 р.: Мовознавство. – Х., 1996. – С. 44–51.
17. Дмитриев, С. Д. О создании букваря родного языка: (на примере «Азбуки» для марийской школы) / С. Д. Дмитриев // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1982. – Вып. 10. – С. 165–168.
18. Ибрагимов Ф. И. Развитие методики обучения татарской грамоте и буквари / Ф. И. Ибрагимов ; Казанский ГПИ. – Казань, 1969.
19. Иванова, О. В. Буквар – видання пріоритетне / О. В. Иванова // Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць. Вип. 8 / Інститут педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2008. – С. 421–425. ([http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/psp/2008\\_8/5\\_01.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/psp/2008_8/5_01.pdf))
20. Киржаева, В. П. «Первоначальный учебник русского языка для мордвы-мокши» М. Е. Евсевьева: некоторые вопросы лингводидактики / В. П. Киржаева // Научное наследие М. Е. Евсевьева и современность. – Саранск: МГПИ, 1992. – С. 78–84.
21. Киржаева, В. П. Букварь А. Ф. Юртова и учебная литература для первоначального обучения инородцев / В. П. Киржаева // Авксентий Юртов : сб. ст., док. и матер. – Саранск: Морд. кн. изд-во, 2004. – С. 32–39.
22. Киржаева, В. П. Учебные книги М. Е. Евсевьева как средство религиозного воспитания мордвы-мокши / В. П. Киржаева // Народная педагогика и современные проблемы воспитания : матер. Всесоюзн. научно-практич. конф. – Чебоксары: Изд-во ЧГПИ, 1991. – С. 259–261.
23. Клименко, О. З. Історичні витoki української букваристики / О. З. Клименко // Поліграфія і видавничча справа. – Львів, 1999. – № 35. – С. 276–284.
24. Козак, І. І. Аналіз загальних закономірностей творення й оцінки навчальної книги з опанування грамоти кінця XIX – початку XX ст. / І. І. Козак // Семантика мови і тексту. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – С. 235–239.
25. Козак, І. І. Буквар 1907 року як багатоплановий документ епохи / І. І. Козак // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 49–52.
26. Козак, І. І. Історико-педагогічна характеристика українських букварів кінця XIX – початку XXст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / І. І. Козак; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2004. – 20 С. (<http://www.nbu.gov.ua/ard/2004/04kiikps.zip>)
27. Козак, І. І. Особливості графічної мови ілюстративного матеріалу букваря / І. І. Козак // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3–4 (32–33). – С. 158–166.
28. Козак, І. І. Особливості української букварної традиції кінця XIX – початку XX ст. / І. І. Козак // Матер. VII Міжнародної наук.-практ. конференції «Наука і освіта '2004». Т. 41. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С. 36–38.
29. Козак, І. І. Проблема вітчизняного букваротворення в період визвольних змагань українського народу 1917–1920 рр. / І. І. Козак // Наук. вісник Чернівецького університету. – Вип. 176. – С. 76–80.

30. Кондакова, Т. И. Анонимные грамматики XVIII века и их авторы / Т. И. Кондакова // Проблемы рукописной и печатной книги. – М., 1976. – С. 146–153.
31. Корзо, М. А. О структуре и содержании букварных катехизисов московской печати XVII – начала XVIII века / М. А. Корзо // Славяноведение. 2005. – № 2. – С. 61–71.
32. Корзо, М. А. Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI – XVIII вв.: становление, эволюция и проблема заимствования / М. А. Корзо. – М.: Канон+, 2007. – 672 С. (Часть 5 «Букварные катехизисы»).
33. Красовская Н.А. Диалектная лексика в «Азбуке» Толстого / Н. А. Красовская // Мировая словесность для детей и о детях. Вып. 16. – М.: МПГУ, 2012. – С. 177–183.
34. Круминг, А. А. Печатные азбуки и буквари / А. А. Круминг, Е. Ю. Фарзтдинова // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. С древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1989. – С. 185–192.
35. Кудрявцева, Е. В. Азбучные истины XVIII века / Е. В. Кудрявцева // Образование в пространстве культуры : сб. науч. ст. Вып. 1. – М.: РИК, 2004. – С. 72–85.
36. Куприянова, Т. Г. Гражданская книга в России первой четверти XVIII в. / Т. Г. Куприянова. – М.: МГУП, 2001. – 295 С. (Много библиографии, статистика издания начальных учебников).
37. Лабренце, Л. Латышский букварь / Л. Лабренце. – Рига: Звайгзне, 1988. – 125 с.
38. Магомедов, А. Г. О первом чеченском букваре // Ежегодник иберийско-кавказского языкознания. VI. – Тбилиси, 1979. – С. 290–333. (<http://www.arslanbek.ru/stati-i-doklady/o-pervom-secenskom-bukvare-1979>).
39. Макаревич, Г. В. Идея модернизации в детских визуальных образах: буквари 1930-х годов / Г. В. Макаревич, В. Г. Безрогов // «Букварь – это молот». Учебники для начальной школы на заре советской власти, 1917–1932 гг. / под ред. Т. С. Маркаровой, В. Г. Безрогова. – М.: НПБ им. К.Д. Ушинского РАО : Азимут : Тривант, 2011. – С. 125–132.
40. Малов, Евфимий, протоиерей. Мухаммеданский букварь (миссионерско-критический очерк). – Казань: тип. Имп. ун-та, 1894. – 120 с.
41. Мамедова, Д. Н. Персонажи власти в литературе для детей советского времени / Д. Н. Мамедова // Культура и власть в условиях коммуникационной революции XX века. – М., 2002. – С. 131–157.
42. Маркс, Н. А. Азбука-пропись XVII века (с Александрией). К азбуке 1667 года из собрания рукописей Московского публичного и Румянцевского музея, изданной Московским археологическим институтом / Н. А. Маркс. – М.: Моск. археол. ин-т, 1910. – 40 с.: ил.
43. Маркс, Н. А. К азбуке конца XVII века из собрания А. И. Успенского, изданной Московским археологическим институтом / Н. А. Маркс. – М., 1909. – 28 с.: ил.
44. Маркс, Н. А. Азбука-пропись времен царя Михаила Федоровича / Н. А. Маркс. – М.: Моск. археол. ин-т, 1911. – 16 с.
45. Мишина, Е. А. Азбуки-свитки XVII–XVIII веков / Е. А. Мишина // От Средневековья к Новому времени : сб. ст. в честь Ольги Андреевны Белобровой. – М.: Индрик, 2006. – С. 419–431.
46. Мишина, Е. А. Азбуки-свитки XVII–XVIII веков : каталог рукописей / Е. А. Мишина // Книга в пространстве культуры. Вып. 1(6). – М., 2010. – С. 82–95.

47. Морозова, Г. Буквар: спроба соціологічного аналізу / Г. Морозова // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 105–107.
48. Мошкова, Л. В. Азбука-восьмилистка – «гадкий утенок» русского просвещения / Л. В. Мошкова // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. – 2011. – № 3. – С. 87–88.
49. Мошкова, Л. В. Букварь Кариона Истомина 1694 г.: (проблемы типологии) / Л. В. Мошкова // Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики / под ред. Э. Д. Днепров. – М., 1986. – С. 140–146.
50. Мошкова, Л. В. Конфессиональный фактор и судьба первого восточнославянского букваря / Л. В. Мошкова // Церковь в общественной жизни славянских народов в эпоху Средневековья и раннего Нового времени: материалы конференции. – М.: Индрик, 2008. – С. 67–71.
51. Мошкова, Л. В. Рукописная книга в руках детей в XVIII–XIX веках / Л. В. Мошкова // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: традиции и новации в истории педагогической культуры : материалы Седьмой национальной научной конференции: Москва, 17 ноября 2011 г. – М.: АСОУ, 2011. – С. 89–93. – (Историко-педагогическое знание. Вып. 40).
52. Немировский, Е. Л. Иван Федоров. Начало книгопечатания на Руси: описание изданий и указатель литературы / Е. Л. Немировский. – М.: Пашков дом, 2010. – 342 с.
53. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М.: Педагогика, 1973. – 605 с.
54. Очерки по истории начального образования в России / Н. А. Константинов, В. Я. Струминский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Учпедгиз, 1953. – 271 с.
55. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР: вторая половина XIX в. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.
56. Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР: конец XIX – начало XX в. – М.: Педагогика, 1991. – 445 с.
57. Полякова, И.Ф. Региональная книга для чтения: поиски и решения / И. Ф. Полякова // Детская литература и воспитание : сб. науч. тр. межд. научно-практич. конф. «Детская литература и воспитание», Тверь, 12–14 мая 2005 г. Вып. 2. – Тверь, 2005. – С. 157–160.
58. Попков, А. В. Из истории иллюстрирования школьных учебников / А. В. Попков // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 197–210.
59. Пора читать: буквари и книги для чтения в предреволюционной России, 1900–1917 гг. : сб. науч. трудов и материалов / под ред. Т. С. Маркаровой, В. Г. Безрогова. – М.: НПБ им. К. Д. Ушинского : Языки славянской культуры, 2010.
60. Старинина, Э. В. О применении информационного подхода к дидактическим исследованиям: [к анализу текста букваря и книг для чтения] / Э. В. Старинина // Советская педагогика – 1971. – № 7. – С. 54–63.
61. Тополь, Е. О некоторых особенностях построения книги для чтения / Е. Тополь // Проблеми на учебника: Междунар. симпозиум: докл. и изказвания. – София, 1973. – С. 253–257.
62. Требования к новому букварю / АПН РСФСР. – М.-Л., 1948. – 16 с.
63. Филиппова, О. А. Школьные буквари: политика идентичности в советской и независимой Украине // Власть времени: социальные границы памяти / под ред. В. Н. Ярской и Е. Р. Ярской-Смирновой. – М.: Вариант, ЦСПГИ, 2011. – С. 207–221.

64. Фізеші, О. Й. Буквар як засіб соціалізації особистості першокласника / О. Й. Фізеші // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди. Сер. «Педагогіка і психологія». – 2003. – Спец. вип. № 3. – С. 148–153.
65. Фізеші, О. Й. Виховна спрямованість змісту букваря О. Маркуша «Зорниця» (1925) / О. Й. Фізеші // Мат. Всеукр. наук. - практ. конф. «Розвиток змісту освіти як історико-педагогічна проблема». 30–31 жовт. 2003р. // Науковий вісник Чернівець. ун-ту ім. Юрія Федьковича. Сер. «Педагогіка». – Чернівці, 2003. – С. 179 – 184.
66. Фізеші, О. Й. Громадянське виховання в контексті «Азбуки» Августина Волошина / О. Й. Фізеші // Науковий вісник Ужгород. нац. ун-ту. Сер. «Історія». – Ужгород, 2003. – Вип. 8. – С. 148–154.
67. Фізеші, О. Й. Громадянське виховання першокласників у процесі вивчення Букваря / О. Й. Фізеші // Науковий вісник Ужгород. нац. ун-ту. Сер. «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород, 2002. – Вип. 5. – С. 76–82.
68. Фізеші, О. Й. Виховна спрямованість змісту букварів в українських школах Закарпаття (друга половина ХІХ – кінець ХХ століття): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Й. Фізеші; Прикарпат. ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 С. (<http://www.nbu.gov.ua/ard/2004/04foypks.zip>).
69. Чутко, Н. Я. О видах знаний по истории в книгах для чтения (на примере темы Великой отечественной войны) / Н. Я. Чутко // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1982. – Вып. 10. – С. 183–189.
70. Эланго, А. Книга для чтения в эстонской народной школе во второй половине ХІХ века / А. Эланго // Проблемы начального обучения в историческом аспекте. – Вильнюс, 1976. – С. 18–21.
71. Balz, Eva. The implementation of state ideology through primers in Stalinism and national socialism: a comparative analysis of family depictions 1933 – 1941 / E. Balz. – Berlin, Humboldt-Univ., 2010. – 95 S., XXXII Bl.
72. Baumard, M. Les discours de la methode/ M. Baumard // Le Monde de l'education. - Paris, 2004. – № 330. – P. 26–27. [*Сравнение методов обучения письму, чтению и счету во французской школе и общего «духа школы» периода 1947–1950 гг. со школой начала ХХІ в. – в пользу прошедших лет.*]
73. Beck, Oswald. Hinführung zum Kinder- und Jugendbuch im Lesebuch der Primarstufe / O. Beck // Aus «Wundertüte» und «Zauberkasten»: über die Kunst des Umgangs mit Kinder- und Jugendliteratur. – Frankfurt/Mein: Peter Lang, 2000. – S. 271–290.
74. Bödeker, Hans Erich. Das Kind als Leser: Untersuchungen über die Entwicklung der Lesefähigkeit des Kindes im 2. und 3. Schuljahr / H. E. Bödeker // Jugendschriften-Warte. – 1962. – Jg. 14. – S. 25–26, 29–31.
75. Börrnert, René. Ernst Thälmann als Erziehungsvorbild in der DDR: Vermittlung über Schulbuch, Kinderliteratur und Pionierzeitschrift in den 70/80er Jahren / R. Börrnert // Kinderzeitschriften in der DDR / Hrsg. C. Lüth. - Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007. – S. 60–89.
76. Boyer, Ludwig. Lesen lehren international: Ansätze zu einer weltweiten Sicht des Erstleseunterrichts / L. Boyer. – Wien: Österr. Gesellschafts- u. Wirtschaftsmuseum, 1999. – 159 S.
77. Briegel, E. Das Bild der Frau aus ausgewählten Schulbüchern der BRD und der DDR / E. Briegel. – Augsburg, 1982.



78. Brockerhoff, Karl-Heinz. Mit Liedern und Granaten: DDR-Schullesebücher über Soldaten in Ost und West / K.-H. Brockerhoff. – Bonn, Bad Godesberg, 1972.
79. Bütow, Wilfried. Aufgaben im Lesebuch oder Was Text und Bild im Zusammenspiel können / W. Bütow, B. Schütze // Grundschulunterricht. – 1994. – Jg. 41. – № 11. – S. 17–20.
80. Chartier, Anne-Marie. Cultural perspective on literacy teaching and methods for young readers / A.-M. Chartier // Paedagogica historica. – 2008. – Vol. 44. – № 1/2. – S. 7–29.
81. Crismore, A. G. Investigating visual displays in basal reading textbooks / A. G. Crismore, B. M. Hunter // Solving problems in literacy: learners, teachers and researches: National reading conference yearbook, 35. Rochester // eds. J. A. Niles, R. Lalik. – The National Reading Conference, 1986.
82. Croghan, Martin J. Role models and readers: a sociological analysis / M. J. Croghan. – Washington, University Press of America, 1980.
83. Czech, Gabriele. Das Lesebuch der DDR zwischen 1966 und 1989 / G. Czech // Deutschunterricht in der DDR 1949–1989. – Frankfurt/M., 1992. – S. 373–380.
84. Das Lesebuch: zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht / Hrsg. S. Ehlers. – Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 2003. – VI, 209 S. – (Diskussionsforum Deutsch ; 12).
85. Durkin, D. Influences on basal reader programs / D. Durkin // The elementary school journal. – 1987. – Vo., 87. – P.331–341.
86. Ekola, J. Oppikirjan arviointikriteerit kehittäen peruskoulu I-IV luokkien opettajien arviointien pohjalta / J. Ekola // Research reports / Dep. Of education, Univ. of Jyväskylä. – 1978. – № 64. – 168 S.
87. Erlbruch, Wolf. Karl Philipp Moritz, Neues ABC-Buch / W. Erlbruch, H. Hollmer. – München: Kunstmann, 2000. – 64 S.
88. Fay, Johanna. Wie fange ich an? / J. Fay, S. Weinhold // Die Grundschulzeitschrift. – 2008. – Jg. 23. – № 215/216. – S. 56–59.
89. Fibeln und erster Leseunterricht: Überlegungen, Anregungen, Materialien / Hrsg. K. Meiers. – Frankfurt, Main: Arbeitskreis Grundschule, 1986. – 303 S. – (Beiträge zur Reform der Grundschule; 64).
90. Filippova, Olga. Politics of identity through school primers: discursive construction of legitimate image of state, nation and society in soviet and independent Ukraine / O. Filippova // Anthropology of East Europe Review. – 2009. – Vol. 27. – № 1. – P. 29–36.
91. Göttlicher, Wilfried Gilbert. «Maiandacht und Sommergäste»: Ländliche Lebenswelt und Modernisierung in österreichischen Erstlesebüchern, 1945–1970 / W. G. Göttlicher. – Wien: Univ. Wien, 2010. – 237, III S.
92. Göttlicher, Wilfried Gilbert. Ländliche Lebenswelt und Modernisierung in österreichischen Erstlesebüchern der Jahre 1948–1964 / W. G. Göttlicher // Österreich in Geschichte und Literatur. 2010. – Jg. 54. – № 2. – S. 162–179.
93. Grasshoff, H. Ivan Fedorovs griechischrussische-kirchenslavisches Lesebuch von 1578 und der Gotaher Bukvar' von 1578 (1580) / H. Grasshoff, J. S. G. Simmons. – Berlin: Akademie Verlag, 1969. – 29 S., 33 Taf.

94. Grömminger, Arnold. Die deutschen Fibeln der Gegenwart: eine Analyse ihrer Bildungsinhalte, aufgezeigt an der Darstellung des kindlichen Lebensraumes / A. Grömminger. – Weinheim: Julius Beltz, 1970. – 316 S.
95. Grömminger, Arnold. Die Fibeln nach dem zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart / A. Grömminger // Geschichte der Fibel / Hrsg. A. Grömminger. – Frankfurt, Main u.a.: Lang, 2002. – S. 187-200.
96. Heinze, Carsten. The discursive construction and (ab)uses of a «German childhood» in primers during the time of national socialism 1933–1945 / C. Heinze // Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education, 48:1, 2012. P. 169–183.
97. Hutton, R. A. Children's reading in home and school / R. A. Hutton. – L.: Partridge, 1926. [Детское чтение для школы и дома.]
98. Kalkavan, Zeynep. Spuren türkischer Kultur in Texten für die Primarstufe: eine Untersuchung zu sprachlichen und kulturhistorischen Hintergründen für den Unterricht in multinationalen Klassen / Z. Kalkavan. – Hamburg: Kovac, 2008. – XVIII, 391 S.
99. Kempowski, Walter. Lesenlernen – trotz aller Mehtoden: ein Exkurs über Fibeln / W. Kempowski. – Braunschweig: Georg-Eckert-Inst. für internat. Schulbuchforschung, 1987. – 20 S.
100. Kohout, Pavel. Das Kinderlesebuch: zur Situation der tschechischen Schule in Wien in den 80er Jahren / P. Kohout // Die Wiener Tschechen 1945–2005: zur Geschichte einer Volksgruppe / Hrsg. H. Basler u. a. – Wien: Tschech. Kulturhistorisches Inst., 2006. – S. 212–215.
101. Laherand, Meri-Liis. Von den Ermahnungen des ABC-Hahns bis zu den selbständigen Wahlentscheidungen: zum autonomen Lerner in den estnischen ABC-Büchern 1951–1994 / M.-L. Laherand // Integration als Problem in der Erziehungswissenschaft / Hrsg. A. Liimets. – Frankfurt, Main u.a.: Lang, 2001. – S. 165–171.
102. Lesebuchdiskussion 1970–1975 / Hrsg. H. Geiger. – München: Fink, 1977. – (Uni-Taschenbücher, Bd. 641). [Дискуссия о книгах для чтения в 1970–1975 гг. (ФРТ)].
103. Literatur für Einsteiger: Leseförderung durch Erstleseliteratur / Hrsg. M. Dahrendorf. – Weinheim: Juventa, 1998. – 96 S. – (Beiträge Jugendliteratur und Medien; Beiheft 9).
104. Mager, Baerbel. Zum Maedchen- und Frauenbild in Kinderliteratur der DDR: am Beispiel der Fibeln und der «ABC-Zeitung» 1950–1990 / B. Mager // Ambivalenzen der Paedagogik: zur Bildungsgeschichte der Aufklaerung und des 20. Jahrhunderts: Harald Scholtz zum 65. Geburtstag. – Weinheim: Deutscher Studien-Verl., 1995. – S. 281–288.
105. Marenbach, D. Das Lesebuch fuer die Grundschule / D. Marenbach // Das Schulbuch: Funktion und Verwendung im Unterricht / Hrsg. H. Hacker. – Bad Heilbrunn, 1980.
106. Marker, G. Literacy and literacy texts in Muscovy: a reconsideration / G. Marker // Slavic Review. – 1990. – Vol. 49. – № 1. – P. 74–89.
107. Matthes, Eva. Von «Guck in die Welt» zum «Lesen und Lernen»: Schulpolitische Entwicklungen in der SBZ am Beispiel der Fibel / E. Matthes, G. Teistler // Zeitschrift für Grundschulforschung. – 2008. – Jg. 1. – № 2. – S. 116–132.
108. Matthes, Eva. Freund- und Feindbilder in Fibeln und Staatsbürgerkundebücher der DDR / E. Matthes // Freund- und Feindbilder in Schulbüchern. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010. – S. 75–85.

109. McEneaney, John E. Teaching them to read Russian: four hundred years of the Russian bukvar / J. E. McEneaney // The reading teacher. – 1997. – Vol. 51. – № 3. – P. 210–226.
110. Meyer, Reinhold. Die Bedeutung der Literatur in Lesebüchern der DDR für die ideologische Bildung und Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit : Diss. / R. Meyer. – München, 1978.
111. Neijs, K. Literacy primers: construction, evaluation and use / K. Neijs. – Paris: UNESCO, 1961. – 113 p. [*Буквари: построение, оценка, использование.*]
112. Pantle, Ulrich. Bei uns in der Stadt: Kindliche Lebenswirklichkeiten und fiktive Stadträume in deutschsprachigen Fibeln / U. Pantle // Candide. – 2009. – № 1. – S. 71–95.
113. Rabel, Mirjam. Die Eigenfibel im Erstleseunterricht: zum Einsatz eines alternativen Arbeitsmaterials / M. Rabel // Grundschulmagazin. – 2003. – Jg. 71. – № 3–4. – S. 13–16.
114. Reindl, Petra: Das Rollenbild im Grundschullesebuch: eine vergleichende Betrachtung des DDR-Lesebuchs der 4. Klasse ‚Lesebuch 4‘ (Volk und Wissen) und des Lehrwerks ‚Kinder lesen‘(Verlag: Schrödel) / P. Reindl. – 1988.
115. Rothmund, Wolfgang. Das Bild der Familie in den Lesebüchern der Deutschen Demokratischen Republik / W. Rothmund. - Frankfurt/Main, 1991.
116. Schopf, Roland. Kein Herkunftsbewusstsein und kein Zielbewusstsein: Beobachtungen zum geistigen Schwebezustand in Lesebüchern der 60er Jahre / R. Schopf // Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise: Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968 / Hrsg. J. Hohmann. – Frankfurt/M.: Lang, 1992. – S. 101–125.
117. Schröder-Lenzen, Agi. Mit oder ohne Fibel – was ist der Königsweg für die multilinguale Klasse?: eine empirische Bilanz des Schriftspracherwerbs von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in den ersten drei Schuljahren / A. Schröder-Lenzen, S. Mücke // Deutsch als Zweitsprache lernen / Hrsg. H. Bartnitzky, A. Speck-Hamdan. – Frankfurt, Main: Grundschulverb., 2005. – S. 210–222. – (Beiträge zur Reform der Grundschule; 120).
118. Schulz, Bernhard. Der literarische Unterricht in der Volksschule: rine Lesekunde in Beispielen. Bd.1: Erstes bis viertes Schuljahr / B. Schulz. – Duesseldorf: August Bagel, 1965. – 264 S.
119. Stürmer, Verena. Kinderalltag in den Fibeln der Nachkriegszeit - Heile Welt in Zeiten der Not? / V. Stürmer // Zwischen Ruinen, Restauration und Neuorientierung. – Münster, Westfalen: LIT, 2009. – S. 79–99.
120. Teistler, Gisela. Vom Erstleser zum „Bücherwurm«: sind Bücher (k)ein Fibelthema / G. Teistler // Grundschule. – 1988. – Jg. 20. – Heft 9. – S. 36–43.
121. Tuer, A. W. History of the horn-book / A. W. Tuer. – NY; L.: Blom, 1968. – 486 p. [*Подробная история «роговой книжки» и ее модификаций. Воспроизведение лондонского издания 1896 г.*]
122. Tumbull, J. H. The New England Primer and its predecessors / J. H. Tumbull. – Philadelphia, 1882. [*«Ново-английский букварь» и его предшественники (США).*]