

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 4 | 2014



ТЕМАТИЧЕСКИЙ
НОМЕР

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н.Д. Никандров, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
В.А. Болотов, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
Ю.П. Зинченко, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, главный ученый секретарь 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
И.И. Маршак, кандидат технических наук, заместитель директора НПБ им. К.Д. Ушинского РАО
А.М. Цапенко, заместитель директора НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

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 Хиллиг, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО, приват-доцент истории педагогики, заведующий лабораторией «Макаренко-реферат» Марбургского университета (Германия)
Натан Бирман, ведущий специалист Информационного центра библиотеки Green Library Стэнфордского университета (США)
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
Дёмин 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
Роберт И.В., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института информатизации РАО
Семёнов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, ректор МПГУ
Собкин В.С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Центра социологии образования РАО
Усанов В.Е., доктор юридических наук, профессор, академик РАО
Фельдштейн Д.И., доктор психологических наук, профессор, академик 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. Михайловская**
Редактура: **Е.А. Пименова**
Перевод: **А.А. Пантелеев**
Верстка: **Е.В. Ермакова**

ОТ РЕДАКЦИИ

Пишем «культура» – подразумеваем «образование», пишем «учебник» – подразумеваем «букварь»	5
--	---

ПЕРВЫЕ БУКВАРИ В ЗАПАДНОЙ И ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЕ

<i>Безрогов В.Г., Маркарова Т.С., Баранникова Н.Б.</i> Учебные книги XVI в.: средневековое наследие и рождение букваря.....	7
<i>Левинсон К.А.</i> Образы мира и системы ценностей в постреформационных немецких букварях.....	33
<i>Мошкова Л.В.</i> Восточнославянские буквари XVI в.: сравнительный анализ	41

ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ В ТРУДАХ УЧЁНЫХ БАЛТИЙСКИХ СТРАН

<i>Крузе А., Вугуле Э.</i> Книги для чтения и азбуки на латышском языке XVII–XVIII вв.: от церковного содержания к светскому	52
<i>Кальке Б., Стикуте Э.</i> Современные учебные комплекты по литературе в Латвии.....	66
<i>Жогла И., Туна А.</i> Источники познаний ребенка: есть ли среди них учебник?.....	81
<i>Пярт И.</i> Учебная литература в православных школах Лифляндии во второй половине XIX – начале XX вв. как способ включения инородцев в имперское пространство	98

ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ В ТРУДАХ ИТАЛЬЯНСКИХ УЧЁНЫХ

<i>Сани Р.</i> Контроль над учебниками для начальной школы в период фашизма: от основания центральной Комиссии по проверке школьных учебников до введения государственного текста единого образца	125
<i>Ашенци А.</i> Становление национальной идентичности объединенной Италии в зеркале учебников по истории для начальных школ (1861–1900 гг.)	138
<i>Кароли Д.</i> Преподавание древней и средневековой истории в фашистских и советских школах в межвоенный период: сравнение учебников для начальной школы.....	153

ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ В ТРУДАХ РОССИЙСКИХ УЧЁНЫХ

<i>Кондратьева Г.В.</i> Ведущие тенденции совершенствования учебника по геометрии в начальной школе второй половины XIX в.	174
<i>Козлова М.А.</i> Деревня близкая и далекая: образ села в советских и постсоветских учебниках по чтению для начальной школы	181
<i>Власова Т.А., Плотникова А.П.</i> Удмурты или селяне? Особенности восприятия школьниками маркеров сельской этнической культуры, представленных в букварях	202
<i>Колосова Е.А.</i> Гендерная и профессиональная социализация детей в учебниках для начальных и подготовительных классов (2000-е гг.).....	219

FROM THE EDITORS

When Writing «Culture» – We Mean «Education», when Writing «Textbook» – We Mean «Primer».....	5
--	---

FIRST PRIMERS IN WESTERN AND EASTERN EUROPE

<i>Bezrogov V.G., Markarova T.S., Barannikova N.B.</i> Educational Books of the 16th Century: Medieval Heritage and Birth of the Primer.....	7
<i>Levinson K.A.</i> Images of the World and the Systems of Values in Post-Reformation German Primers.....	33
<i>Moshkova L.V.</i> Eastern Slavic Primers of the 16th Century: A Comparative Analysis.....	41

SCHOOL TEXTBOOKS IN THE WORKS OF BALTIC RESEARCHERS

<i>Krūze A., Vugule Ē.</i> Reading Books and Primers in Latvian in the 17th-18th Centuries: From Religious to Secular Content.....	52
<i>Kaļķe B., Stikute E.</i> Modern Literature Study Aid Sets in Latvia.....	66
<i>Žogla I., Tuna A.</i> The Sources of a Child's Knowledge: Is the Textbook among Them?	81
<i>Paert I.</i> Educational Literature in Orthodox Schools of Liflyandia between the Second Half of the 19th and the Beginning of the 20th Centuries as a Method of Inclusion of non-Russian subjects into the Empire	98

SCHOOL TEXTBOOKS IN THE WORKS OF ITALIAN RESEARCHERS

<i>Sani R.</i> Elementary School Textbook Control under Fascism: From the Establishment of the Central Commission for the Examination of School Textbooks to the Introduction of the State Textbook Standard.....	125
<i>Ascenzi A.</i> Building National Identity in Post-Unitary Italy through Elementary School History Textbooks (1861-1900)	138
<i>Caroli D.</i> Teaching Ancient and Medieval History in Fascist and Soviet Schools during the Interwar Period: A Comparison of Elementary School Textbooks.....	153

SCHOOL TEXTBOOKS IN THE WORKS OF RUSSIAN RESEARCHERS

<i>Kondratyeva G.V.</i> Major Trends in Elementary School Geometry Textbook Improvement in the Second Half of the 19th Century.....	174
<i>Kozlova M.A.</i> The Village Close and Distant: The Image of the Village in Soviet and Post-Soviet Reading Books for Elementary Schools.....	181
<i>Vlasova T.A., Plotnikova A.P.</i> Udmurt People or Rural People? School Children's Perception of the Rural Ethnic Culture Markers Presented in Primers	202
<i>Kolosova E.A.</i> Gender and Professional Socialization in Textbooks for Elementary Schools and Preparatory Classes in 2000s	219

ПИШЕМ «КУЛЬТУРА» – ПОДРАЗУМЕВАЕМ «ОБРАЗОВАНИЕ», ПИШЕМ «УЧЕБНИК» – ПОДРАЗУМЕВАЕМ «БУКВАРЬ»

WHEN WRITING «CULTURE» – WE MEAN «EDUCATION», WHEN WRITING «TEXTBOOK» – WE MEAN «PRIMER»

Данный выпуск журнала, как и № 5 за 2012 г., целиком посвящен истории и современному состоянию учебника – важного, подчас не очень заметного педагогического инструмента, применение которого, однако, обуславливает многие желательные и нежелательные явления в организованной социализации подрастающих поколений. Архитектурный и технологический дизайн данного инструмента в разные исторические периоды, конфигурация отдельных его «деталей», процесс и контекст их формирования, спектр их применения и вариативность ролей были после значительного перерыва рассмотрены в 2012 г. на коллоквиуме «Аз да буки, книга в руки», состоявшемся в Научной педагогической библиотеке им. К.Д. Ушинского. Продолжая традиции великого классика, участники коллоквиума пришли к единому выводу о том, что именно учебники для начального обучения заслуживают пристального исторического изучения, поскольку в них более четко отражается общая педагогическая культура эпохи, чем в учебниках для среднего в образовательном процессе звена, поскольку в последних среди требований к учебнику на первое место выходят интересы отдельной научной области, каждая из которых имеет свою собственную традицию передачи специализированного знания в школьных условиях¹.

В октябре 2014 г. в Научной педагогической библиотеке им. К.Д. Ушинского состоится Международная научная конференция «“Начало учения дѣтем...”: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры». Она приурочена сразу к трем важнейшим юбилейным датам в истории российской педагогики и учебного книгоиздания: 440-летию появления «Азбуки» Ивана Федорова, 380-летию издания первого московского букваря Василием Бурцевым, 150-летию появления «Родного слова» Константина Ушинского. Эти три исторические вехи показывают, что история учебных пособий во многом

¹ Илюха О. П., Аверьянова Л. Н. «Аз да буки, книга в руки». Научный коллоквиум по истории учебников для начальной школы // Проблемы современного образования. – 2012. – № 1. – С. 105–110.

определяла культурный горизонт учащихся, с которым те вступали в жизнь и строили ее. Посему букварь – это par excellence учебник, и потому конференция нынешнего года в основном посвящена именно ему.

Доклады, избранные по результатам строгого отбора, осуществленного экспертным сообществом, действующим при Оргкомитете конференции, помещены в данном номере в качестве статей. Наш номер поделен на четыре рубрики.

В первой представлены материалы, в которых раскрываются начальные этапы формирования учебных пособий как жанра, возникшего еще в древности и получившего новую жизнь с появлением книгопечатания.

Вслед за сугубо историческим разделом помещен блок статей, написанных коллегами из Прибалтики. Переход от традиционных религиозных букварей к светским учебникам произошел в XVIII столетии и в этом регионе – статья Айды Крузе и Эрики Вугуле на данную тему соединяет первый и второй разделы.

Третья рубрика объединяет публикации авторов из Италии. Статьи видных итальянских исследователей представляют разные направления науки и различную тематику, которую можно с большим успехом разрабатывать на материалах учебников для начальной школы, изданных в XIX–XX веках в Италии и России.

Сопоставительный анализ развития итальянских и советских учебников межвоенного периода служит мостиком к четвертому, последнему разделу номера, в котором мы видим результаты исследовательских проектов российских ученых, посвященные разным аспектам истории начального обучения и его инструментария в России последних двух столетий.

Надеемся, что все четыре рубрики данного номера так или иначе окажутся полезными нашим читателям. Тема учебника как «незаметного дирижера» педагогического процесса всё более и более приобретает черты отдельного научного направления среди других педагогических наук. Будем рады и счастливы, если читатели журнала примут участие в развитии данного направления.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 4

УЧЕБНЫЕ КНИГИ XVI В.: СРЕДНЕВЕКОВОЕ НАСЛЕДИЕ И РОЖДЕНИЕ БУКВАРЯ

EDUCATIONAL BOOKS OF THE 16TH CENTURY: MEDIEVAL HERITAGE AND BIRTH OF THE PRIMER

Безрогов В.Г.

Главный научный сотрудник ИТИП РАО,
доктор педагогических наук
E-mail: bezrogov@mail.ru

Маркарова Т.С.

Директор НПБ им. К.Д. Ушинского,
кандидат филологических наук
E-mail: t.markarova@gnpbu.ru

Баранникова Н.Б.

Старший научный сотрудник ИТИП РАО,
кандидат педагогических наук
E-mail: barannikova@mail.ru

Аннотация. В статье представлены основные характеристики и типология учебной литературы для начального обучения в период перехода от средневекового наследия к раннему Новому времени, от мира рукописных учебных пособий – к культуре печатного слова XV–XVI столетий. Предлагаются методологические подходы к анализу учебной литературы данных исторических периодов.

Ключевые слова: учебник, Античность, Средневековье, Новое время, книгопечатание, учебное книгоиздание, диалог, грамматика, религиозное обучение.

Bezrogov V.G.

Senior research fellow at the Institute of Theory and History of Education, Doctor of science (Education)

E-mail: bezrogov@mail.ru

Markarova T.S.

Head of the Ushinsky Scientific Pedagogical Library, Candidate of science (Philology)

E-mail: t.markarova@gnpbu.ru

Barannikova N.B.

Senior research fellow at the Institute of Theory and History of Education, Candidate of science (Education)

E-mail: barannikova@mail.ru

Annotation. The article presents the main characteristics and typology of educational literature for elementary schools during the period of transition from medieval heritage to the early modern period, from manuscripts to printed text of the 15th–16th centuries. The authors propose methodological approaches to the analysis of educational literature of the historical periods.

Keywords: school textbook, Ancient Greece & Rome, the Middle Ages, early modern period, book printing, educational book publishing, dialogue, grammar, religious education.

Мир письма и чтения в Средние века. В качестве памятников письменной культуры в начале Средневековья на территории Европы выступали преимущественно свитки и кодексы (книги в современном понимании слова, чья история начинается примерно во II в. н. э. [68]), а также различные предметы: монеты, стеллы, могильные плиты, алтари, мелкие votivные предметы из металла и других материалов, надписи на стенах домов, межевых камнях или восковые таблички, обломки черепицы либо керамических сосудов, элементы мозаичных полов сохранившихся античных зданий, и др.

В прямой зависимости от степени важности надписи или ее носителя находилось само качество писанного текста – орфография, словарь, искусность начертания буквенных знаков [60]. В некоторых случаях требовалась «грамотность во что бы то ни стало», как при изготовлении табличек с проклятиями. Вера в сакральность начертанного слова приводила к появлению «автографов» далеко не самых грамотных людей [1]. Основным способом обучения выступало индивидуальное наставление, поэтому пособия, программирующие труд учащихся, не были столь важны, как в Новое время, но и не отменялись.

Пути и цели обучения в Средние века комбинировались на основе античных и ближневосточных, варварских (кельтских, германских, славянских) и христианских культур и традиций. Не всегда цели определяли, что, как и для чего изучается. Традиционные (чаще всего позднеантичные) пути и дидактические приемы обучения играли некоторую роль в этом новом синтезе. Упражнения с алфавитом, сакральными текстами, молитвами и пением в церкви приобретали характер основных ориентиров для практики начального овладения словом – как на местных языках, так и – в гораздо большей степени – на латинском как языке богослужения. *Pater noster* («Отче наш») наиболее часто был первым изучаемым с детьми текстом. До этого учащийся овладевал названиями букв, последовательностью букв в алфавите, способами их соединения, осваивал произнесение букв и слов.

Обучение письму нередко отсутствовало (по крайней мере, на начальном этапе): заучивание молитв и обучение чтению воспринимались как более важное дело, нежели воспроизводство текстов, которое, в отличие от Античности, мыслилось обязанностью и уделом лишь профессионалов. Уже в раннем христианстве подчеркивается, что христианские *διδάσκαλοι*, прежде всего, обучают устному слову, и назидание, увещание, утешение гораздо важнее письма, грамматики, счета [67, с. 135–137]¹.

¹ Идея сокрытости Слова и его новой явленности в Иисусе Христе обесценивала все рукописные памятники, заявляя приоритет устной передачи доктрины. В «Послании ученика [апостольского] к Диогнету» (II в.) об этом сказано вполне явно: «Я не новость сказываю, и не напрасно ищю убедить других, но бывши учеником апостольским, я сделался учителем язычников. То, что мне предано, стараюсь сообщить ученикам, достойным истины. Ибо кто, будучи правильно научен и рожден от возлюбленного Слова, не постарается тщательно изучить то, что Слово ясно преподавало ученикам Своим? Им само Слово явившееся открывало и свободно говорило то, что было непонятно неверующим и что оно объясняло ученикам, и те, которых Оно нашло верными, познали таинства Отца. Для сего самого Он и послал Слово, чтоб явилось Оно миру, и отвергнутое народом Иудейским, оно было проповедано апостолами, и в Него уверовали язычники. Оно было искони, но явилось в последнее время; оказалось древним и всегда снова рождается в сердцах святых. Вечно сущий ныне признан Сыном:

Чтение и пение выступали двумя базовыми практиками учащихся и обучающихся, поскольку были напрямую связаны с повседневной жизнью церкви как средоточия книжной культуры в обществе мирян [48; 30]. Псалмы и фрагменты часословов являлись частью ежедневной церковной службы и подлежали освоению после Pater noster и других основных молитв. В связи с этим обучение пению стало на продолжительное время важнее научения писать. В отличие от Античности, владение письмом не требовалось ни для повседневного выживания, ни для посмертного бытия. Освоение «букварных навыков чтения» и произнесения богослужебных текстов могло подчас считаться вполне достаточным даже для поставления в низший церковный чин, ибо знанием молитв снискана мудрость и добродетель, а способность читать Часослов позволяла исполнять церковные обязанности и постигать другие канонические тексты в процессе обычной деятельности клирика с невысоким чином². При обучении учитель мог перемежать пение латинских антифонов даже чтением стихов на местном, далеком от латыни, наречии [46, p. 31–32]³.

Следующими этапами после «азбучной части» (буквы и чтение записей уже известных на слух молитв) становилось чтение Часослова, Псалтири, Нового Завета и всей Библии. Параллельно могло проходить обучение письму – по образцу, затем под диктовку (выбирались самые разные тексты, от Евангелий до Исидора Севильского) и только потом – самостоятельно; обучение счету и различным арифметическим и геометрическим вычислениям. Для воспитания благочестия и морали активно применяли акростикидные азбучные молитвы и сборники моральных поучений («Дистихи Канона», «Басни Авиана», различные диалоги наподобие «Беседы» Эльфрика из Эйншама). К азбучным молитвам приступали подчас сразу после изучения базовых молитвенных и вероучительных (Credo) текстов. Нередко азбучные молитвы наполняли общими воспитательными сентенциями и назиданиями, привязанными к той или иной букве, а также обращениями к знаку креста, открывающему и замыкающему азбучный ряд букв при изображении алфавита и строк в азбучной молитве-назидании [14]. Обучение отроков при той или иной церкви либо монастыре создавало ресурс для пополнения клириков данной церкви или монахов

через Него обогащается церковь, и благодать распространяясь множится во Святых, дарует разум, открывает тайны, возвещает времена, радуется о верных, даруется ищущим тем, которые не нарушают пределов веры и не преступают преданий отцов. Таким образом и страх закона восхваляется, и благодать, данная пророкам, познается и вера Евангелий утверждается и предание апостольское соблюдается, и благодать церкви торжествует не оскорбляя этой благодати, ты познаешь то, о чем говорит Слово, чрез кого и когда Ему угодно. Ибо все то, к чему возбуждает нас Божественное Слово, мы сообщаем вам из любви к истинам, нам открытым» [73, URL, с. 371–378].

² Такая ситуация с появлением букваря обусловила его восприятие как сакральной книги и, впоследствии, проработки и освоения чтения по букварю как условия начала церковной или светской карьеры. Подобную картину мы наблюдаем в XVIII – середине XIX в. в России как отголосок традиционного отношения к букварю, существовавшего в культуре позднесредневекового типа (см. [79]).

³ Автор жития Альфреда Великого епископ Ассер рассказывает, что в обучение отроков при королевском дворе входило обучение чтению на латыни и англосаксонском, равно как и обучение письму [29]. Полемике о введении письма и чтения на англосаксонском языке, об отношении короля Альфреда к нелатинской культуре см. [40; 20; 36; 8].

обителю⁴. Обучение чтению, перестав на время быть задачей постижения врат общей культуры, оставалось путем постижения вероучительных истин.

Хронист VIII в. Беда Достопочтенный повествует о том, как св. Иоанн из Беверли научил немого говорить, устно обучая его произношению каждой буквы и сочетаний букв, – путь, аналогичный обучению читать письменный текст: «В ближней деревне жил немой юноша, которого епископ знал и которому часто подавал милостыню, но никогда не мог добиться от него ни единого слова. Кроме того, на голове его было столько парши и перхоти, что на макушке не росли волосы, кроме нескольких пробившихся по краям слипшихся прядей. Епископ велел привести этого юношу и выстроить для него близ жилища хижину, где он мог бы жить и питаться. На второе воскресенье поста он призвал бедняка к себе и велел ему высунуть язык. Потом он взял его за подбородок и начертал на его языке знак святого креста; после этого он попросил его спрятать язык и сказать что-нибудь. “Скажи что-нибудь, – настаивал он. – Скажи “ге”” (на языке англосаксов это слово означает утверждение и согласие, то есть “да” [gae, от него совр. yes]). Юноша тут же сказал то, что просил епископ, и узлы, сковывавшие его язык, развязались. Тогда епископ добавил названия букв; “Скажи “а””, – попросил он, и юноша сказал; “Скажи “бэ””, – сказал и это. Когда он повторил за епископом названия всех букв, тот перешел к слогам и словам и велел юноше повторить и их. Тот повторил их все, одно за другим, и тогда епископ научил его произносить длинные фразы. После этого те, кто был там, рассказывали, что юноша говорил день и ночь, пока мог бодрствовать, и поведал им все свои сокровенные мысли и желания, чего никогда не делал прежде. Он был как тот хромот, который, будучи исцелен апостолами Петром и Иоанном, начал ходить, и вошел с ними в храм, ходя и скача, и хваля Бога [Деян. 3:2–8], и радуясь хождению, которого он столь долго был лишен. Епископ с ним вместе радовался его исцелению и велел лекарю вылечить его запаршивевшую голову. Тот сделал, как было сказано, и с помощью благословений и молитв епископа кожа юноши исцелилась, и голова его густо поросла волосами. Так он обрел приятный вид, ясную речь и прекрасные вьющиеся волосы, хотя прежде был уродлив, убог и нем. Радуясь своему возрожденному здоровью, он предпочел отправиться домой, хотя епископ предлагал ему остаться в собственном его доме» (HE, V, 2, пер. В.В. Эрлихмана)⁵.

⁴ Епископ Орлеана Теодульф (ум. 821) в правилах для клира отмечал, что священники городских и сельских церквей должны обучать детей буквам, не могут отказываться от этой обязанности или обогащаться, исполняя ее [50, p. 320–325]. В документах XI в. обучение «не телесных, но духовных детей» «навыкам, которые позволяют помогать в церкви», и их привлечение к церковным службам увязаны воедино [17, S. 62]. Подчеркивалось, что обученный наставником мог переходить на службу в иную церковь лишь по согласию своего учителя-священника [65, p. 318, 331]. Навыки беглого чтения, вероятно, приобретались уже «по месту службы».

⁵ Епископ идет в обучении от постижения звучания букв алфавита вне знакомства с их графической формой. Известная по Порфирию античная методика следовала противоположным путем, опираясь на распространенность в культуре письменных форм: «Желая передать звуки и их значение, прибегают к начертанию букв и на первых порах обучения говорят, будто это и есть звуки, а потом уже объясняют, что буквы – это совсем не звуки, а лишь средство, помогающее получить представление о настоящих звуках» [68, с. 294].

Ясная речь особенно была важна для молитвы и пения псалмов в церкви. На этом строилась значительная часть начального обучения. Достаточно часто встречались обученность читать, петь, запоминание богослужебных текстов – но, на первых этапах, отсутствие понимания их буквального смысла. Затем, если ученик переходил к изучению грамматики, синтаксиса, словаря латинского языка, он обретал вместе с тем понимание произносимых им ранее канонических фраз и текстов. Такое понимание не приходило сразу, поскольку латынь не являлась родным языком тех, кто получал в средневековой Европе образование. Причудливые образы латыни мы находим в сохранившейся графике алфавитов ранних ирландских, англосаксонских, готских, норвежских, исландских и других кельтских и германских языков (огам, руны). При передаче-трансформации алфавита из развитой письменной культуры в культуру, только-только его обретающую посредством заимствования, преобразованный под местный язык набор графем, по-видимому, неизбежно сакрализованся, наделялся особыми значениями, уже не свойственными языку-донору (например, это проявилось в значении «тайна» у германского слова *runa*) [71, с. 11].

Знание латыни, «равное познанию собственного родного языка», как сказали бы во многих регионах Северной и Центральной Европы, считалось уже само по себе признаком образованности человека. В большей степени такое отношение характерно для раннего Средневековья⁶. В меньшей – для Высокого и позднего. Тогда познание латыни уже стало привычным для высокого интеллектуала – профессионала слов. К концу Средних веков на первый план постепенно выдвигались иные требования к образованию со стороны других социальных слоев, входивших в мир письма на своем, не высоком языке.

Латинская грамматика и начальное обучение. Сочинения по грамматике стали в средневековой Европе неизбежным пособием на втором этапе обучения – сначала элементарные, а затем и более серьезные. Центральное место среди них занимали *Ars Minor* («Малая грамматика») и *Ars Major* («Большая грамматика») – первоначально две части одного сочинения *Ars Grammatica* («Искусство грамматики») Элия Доната, автора середины IV в., учителя Иеронима Стридонского, создателя Вульгаты – наиболее распространенной в Средние века версии латинского перевода Библии⁷. «Малая грамматика/Краткая наука [о частях речи]» Доната была составлена в вопросоответной форме диалога учителя и ученика, годной для выслушивания и заучивания со слов в процессе подготовки к детальному изучению языка с помощью «Большой грамматики»⁸.

⁶ См.: «...латынь изучил не хуже родного своего языка англо» (Bede HE, V. 20), «изучил латынь и греческий так хорошо, что они были известны и знакомы ему так же, как его родной язык» (Bede HE, V. 23).

⁷ Элий Донат преподавал Иерониму грамматику второго и, по-видимому, первого уровня (то, что делал в *ludus litterarius* грамматист, *ludi magister*, начальный учитель латыни. Работа Доната в 354 г. и особенно в 359–363 гг. в качестве учителя низшего уровня, однако, весьма гипотетична. Иероним называет его *grammaticus ludi*, что относилось, вероятно, ко второму, к своего рода «начальному среднему» этапу обучения; в III–IV вв. разделение терминов, обозначающих наставников разных уровней, уже вполне утвердилось). Иероним называет Доната наставником в грамматике, а Мария Викторина, его старшего современника, – в риторике.

⁸ О происхождении названий пособий Доната см. [82, с. 80].

Именно вопросоответная форма обеспечила «Малой грамматике» место основного учебника, хотя по логике разворачиваемого содержания она была скорее второй книгой (о частях речи), долженствующей следовать после «Большой грамматики», начинавшейся, «как положено», с фонетики [81]. Можно совершенно бездоказательно предположить, что над *Ars minor* работал некий раннесредневековый автор, который трансформировал вторую книгу общеграмматического пособия в начальный учебник латыни, опирающийся на диалог учителя и ученика.

Начальная грамматика латинского языка ассоциировалась в Средние века с Донатом (последующие стадии – с Присцианом), обучение музыке – с Боэцием, а постижение расположения и движения звезд – с Птолемеем [70; 85; 84]. Начиная с V столетия текст Доната, в котором не было ни одной отсылки к Библии, насыщают словами нового века. Вместо «Музы» является «Церковь», вместо нейтральной «скамьи» (*scamnum*) для образца помещается слово *ieunium* «пост» [34; 35; 56; 7]. Многие цитаты античных авторов, однако, сохранялись благодаря такой особенности сочинения Элия Доната, как отсутствие указаний авторства и названий сочинений (он, вероятно, не стремился смешивать лингвистический анализ с «анализом авторов» [23, p. 120]). Поэтому, например, проработавший Доната Эльфрик из Эйншама продолжает и на рубеже X–XI вв. приводить в своей грамматике первые строчки «Энеиды», и только большой знаток разумел, откуда взято «битвы и мужа пою».

Правда, имя «Эней» присутствует в списке парадигм склонения существительных, но никакой отсылки к приведенной цитате мы в парадигмах не находим. Однако фигуру Теренция все же заменили святые Лаврентий и Мауриций, а восклицания, опиравшиеся на языческие имена («Клянусь Геркулесом!», и др.), не приведены, ибо, с точки зрения Эльфрика, излишни, поскольку Иисус запретил христианам клясться. У Эльфрика христианские и классические примеры даны вперемешку, в то время как в грамматике ирландского автора VII столетия Аспера (*Ars Asporii*) примеры даны лишь из монашеской жизни [25]. Эльфрик более либерален, даже объясняет своим «неклассическим» слушателям-читателям: «Дидона – женское имя, здесь – жена Энея» [19]. Однако Эльфрик, как и Аспер, отбрасывает племенные, родовые детали античных (как и местных языческих) генеалогий, не уделяя места семье и роду (кровным, не только духовным связям), но подчеркивая выходящую из родового мира в христианский фигуру короля (вместе с сопровождающим его епископом) [19, S. 8]. Это неудивительно не только по идеологическим, но и по прагматическим причинам: оба автора создали пособия, с помощью которых монахи и монахини могли овладевать основами христианской веры, читать Священное писание и ориентироваться в Священном предании, пребывая в христианизированных государствах.

Пособия Доната, Присциана и другие аналогичные руководства были составлены для обучения латыни как родному языку в еще не христианизированном мире. В отличие от этой группы пособий, такие, как, скажем, двуязычная «Грамматика» Эльфрика из Эйншама конца X – начала XI вв., играли роль элементарного введения в латынь в контексте иного языка родной речи и христианской веры [59; 61; 78].

Латинский язык стоял неизбежным препятствием между учеником и Библией, и поэтому латинская грамматика как дисциплина приобретала в Средние века особый статус. Во вступлении к «Грамматике», в которой английский (западносаксонский) был применен

как язык объяснений и медиум в обучении латыни, Эльфрик аргументирует такой подход тем, что его учебник предназначен только «малышне», которая еще ничего не знает. Одним из приемов Эльфрика стало размещение примеров английских фраз, иллюстрирующих те или иные латинские правила (употребление времен и т.д.). Подобно тому, как латынь Доната предназначена тем, кто уже освоил ее азы, западносаксонский у Эльфрика опирается на имеющийся элементарный уровень его знания, что позволяет не раскрывать детально ряд простых вещей, как бы и так уже известных (в отличие от латыни).

Трудно сказать, насколько набег викингов, по мнению Ф. Тупэна, вызвали некоторый упадок раннесредневековой монашеской культуры, имевшей в основе именно латынь, и повлияли на ситуацию расцвета пособий с использованием родного нелатинского языка, исходивших из полного незнания учениками латыни [61]. Общая языковая среда устного общения в регионах, где основным языком кардинально отличался от латыни (в отличие от Италии, Франции и ряда других территорий), также, по-видимому, оказала большое влияние, особенно в отношении начальных этапов обучения, когда еще невозможно было опереться ни на что иное, кроме родного языка.

Латинская грамматика в таких условиях становилась еще более, чем в Античности, не средством «изучения авторов», не путем к познанию языка и синтаксиса Virgiliya и Цицерона, но целью сама по себе, своего рода метаязыком, позволяющим восходить на более высокие ступени по направлению не к образованности и пайдеи вообще, но, прежде всего, к мудрости и истине, к знанию Писания и к вере. Пайдея христианства предоставляла шанс для спасения души. Грамматика укрепляла правоверие.⁹ Ее изучение охраняло от ереси. Хорошее знание латыни становилось условием ортодоксальности. Качественно выучивший латынь получал шанс на истинную веру. Другое дело, что элементарные пособия такого рода мало ценились и сохранялись гораздо реже, нежели пособия для следующих уровней обучения латыни. Начальное преподавание грамматики представляло собой изучение фактов (словаря) и образцов, за которыми проступали правила. Некоторые области, нами традиционно относимые к грамматике, например синтаксис, вошли в пособия лишь в XII в., встречаясь спорадически у античных авторов, но исчезая в их раннесредневековых переработках. Буква, слог, слово, высказывание определяли структурирование знания языка. Синтаксис, просодия, метрика латинского языка – на них внимание не фокусировалось.

Сам практикуешь – сам учебник пишешь

В Раннем и Высоком Средневековье обычной практикой было составление пособий самим учителем, который компилировал имевшиеся под рукой (особенно в годы собственного обучения) сочинения, их фрагменты, комментарии и т.п. Таков, например,

⁹ «Как пурпур украшает одежды, так возвышает грамматика наш канонический язык» (данную цитату Б.И. Ярхо приводит как принадлежавшую одному из поэтов эпохи Каролингов [91, с. 104]).

«Энхиридион» (Manuale) монаха Биртферта из аббатства Рамсей, составленный им в самом начале XI столетия и включавший все основное из того, что нужно было данному наставнику иметь под рукой [10]¹⁰. Такого рода пособия, как ни странно, в большей степени были книгами, относившимися к приобретению и поиску знаний учениками, чем буквари, возникшие на рубеже Позднего Средневековья и Раннего Нового времени и относившиеся поначалу к литургической, а не собственно к учебной литературе¹¹. Чтение молитв и обученность церковному пению считались базовыми знаниями, которыми следовало владеть наиболее широким слоям населения. «Школки» по обучению «петь и читать» упоминаются в «Кентерберийских рассказах» и в ряде других позднесредневековых английских и немецких источников [45, р. 60–61; 52, р. 89–90]. Основная подготовка к переходу к доминированию в начальном обучении местных языков проходила именно в этих, внемонастырских учебных заведениях, где наставники – особенно для самых малолетних учеников – вынуждены были преподавать на местном наречии¹². Вторым значимым моментом в истории преподавания на родном языке становился перевод Библии на соответствующий стране язык и распространение такого рода переводов.

Начальное обучение латыни было, по-видимому, в основном экземпляристским и декларативно-парадигмальным. Предоставлялись примеры, которым нужно было следовать [89]. Какие-то варианты склонений и прочих форм включались в текст имевшегося под рукой пособия. Другие по тем или иным причинам туда не попадали и передавались ученику практикующим наставником в живом процессе обучения. Словарь, значение и произношение слов были не менее важной частью обучения, чем собственно грамматика. Компоновка слов для изучения (весьма часто не чисто алфавитная, но группированная,

¹⁰ О возможностях средневековых библиотек см., например: [31, 22].

¹¹ Первые буквари-азбуки составляли начальную часть пособий, имевших явную катехетическую направленность, даже если они включали только основные молитвы и не могут быть номинированы в качестве «реальных катехизисов». Букварная часть варьировалась от двух строк алфавита до десятка – двух страниц слогов, перечисления названий букв, отдельных слов, списков числительных, знаков препинания и т.п. Назначение подобного рода пособий нередко отражено в их названиях (где они есть). Например, славянская азбука 1669 г., хранящаяся ныне в Копенгагене, озаглавлена так: «Начальное учение хотящим учиться книг божественного Писания и молитв Пречистыя Матере, и всех святых твоих» (об этом издании см.: [77, с. 62–68]. Приносим глубочайшую благодарность Л.В. Мошковой за любезно предоставленную копию азбуки 1669 г.). Классификационные ряды в средневековой культуре вообще были качественно иными, нежели знакомые современному человеку. Так, в «Библиономии» Ришар де Фурниваль (1201–1260) делит все необходимые людям книги на три разряда – учебные (грамматики, пособия по диалектике, риторике, геометрии, арифметике, музыке, астрономии, физике и метафизике, метафизике и этике, иные философские сочинения и трактаты по поэтике с образцами), профессиональные («полезные», на тот момент – медицина и право: трактаты по ремеслам он не отметил, да их было к тому моменту и не так много), духовные (Ветхий и Новый заветы, комментарии к ним) [15; 64; 6; 53].

¹² В тех случаях, когда существовали отдельно «школа обучения чтению» и «школа пения», во второй доминировала латынь и ученики «могли петь, но мало что понимали в грамматике» (Чосер. Кентерберийские рассказы. VII, 210), а в первой по мере развития городской культуры все более доминировал местный язык (он присутствовал в обучении и в раннее Средневековье в монастырских школах, но занимал там маргинальное положение и более или менее быстро исчезал по мере перехода от начального этапа образования к последующим).

прежде всего, по тематическому принципу¹³ либо вокруг читаемых канонических текстов¹⁴, латынь которых требовала словарных подсказок; алфавитный принцип соблюдался внутри разделов) может многое поведать о средневековой педагогике.

На протяжении всего Средневековья, а на границах *Rex Latina* с областями, где латынь не являлась *lingua franca*, и позже, словари функционально входили в обязательный набор образовательной литературы начального уровня (в основном уже после изучения азбуки)¹⁵. Сначала это были, по сути, не двуязычные словари, а словари, облегчавшие понимание трудных латинских (или греческих) слов путем объяснения их значений через более привычные латинские варианты.

В объяснения время от времени проникали нелатинские слова. Эти иные (древневерхненемецкие, англо-саксонские, ирландские и др.) слова маркировались знаком, подстрочным или надстрочным написанием, иногда выделялись в отдельные словарные справочники-глоссарии, в которых за основу брали уже не латынь. Иноязычные глоссы показывают процесс взаимного контакта языков при использовании словарей. Так, в одном из словарей на основе латыни, составленном в конце VIII в., иноязычные, нелатинские слова отмечены сплошной либо пунктирной линией-штрихом, проведенной на манускрипте над данным словом, либо поставленной над этим же словом специальным знаком – галочкой [32]¹⁶. Популярными двуязычные учебные словари стали позже.

Пособия Доната, словарные глоссы и аннотированные интерпретации смыслов необычных латинских слов позволяли обучающемуся понемногу разбирать тексты латинской Библии, «Пасхальную песню» Целия Седулия, библейские пересказы в стихах Ювенка

¹³ Размещенный как приложение к «Грамматике» Эльфрика из Эйншама словарь латинских и англо-саксонских существительных и прилагательных построен по темам: Бог и создание мира, человеческое тело, социальные статусы и занятия, птицы, рыбы, животные, растения, деревья, предметы: здания, инструменты, утварь [37]. Мы можем видеть аналогичную традицию в трехязычном букваре Ф. Поликарпова-Орлова, изданном в Москве в 1701 г. Помещенный в него словарь делится на 35 разделов: «О бозе», «О мире», «О временах», «О водах», «О местех», «О человеце», «О болезнях», «О брашнях [еда – Ред.]», «О питии», «О животных», «О птицах», «О рыбах», «О червех», «О древесех», «О разных овощах», «О житах [зерновые растения – Ред.]», «О частях древес и плодов», «О травах и цветах», «О землях ароматных», «О церкви», «О чинех политичных», «О науке», «О оучилищи и о книгах», «Имена царств и земель», «Имена градов», «О граде», «О воинстве», «О родстве», «О судебных делех», «О рукоделниках», «О камениях», «О корабли», «О доме», «Одежда», «О деревни».

¹⁴ В зависимости от составителя перечни новозаветных, ветхозаветных, околобиблейских и прочих произведений менялись из словаря в словарь. Группировка слов, касавшихся текстов Библии, считалась гораздо более важной, чем группировка слов, имевших отношение к предметам и процессам окружающей жизни. В связи с этим обучение на основе образно-предметного метода, когда слово снабжалось картинкой вещи, прививалось с трудом. В Европе процессу помогло применение картинок в библейских текстах, когда для простоты обучения то или иное слово в цитате заменяли на рисунок (см. [72]).

¹⁵ Мы видим возникновение такого рода словарей во всех «контактных зонах» на протяжении Средневековья и раннего Нового времени вплоть по XVIII столетия. Их сменяют «колониальные словари» как части педагогической программы. Необходимость понимать написанное с помощью междустрочных памяток, порождавшая учебные словари, сменяется постепенно нуждами иного рода, как по отношению к собственной речи на родном языке, так и в отношении общения с носителями иных языков (см. [58]).

¹⁶ Латинское «v» над нелатинским словом могло означать *vernacule*.

(«*Evangeliorum libri IV*»), «Деяния Апостолов» Аратора, «Эпиграммы» Проспера Аквитанского и других авторов раннесредневекового канона чтения, имевшего уже по определению общую и явную литературно-дидактическую окраску вследствие своего вероучительного содержания. Азбука, базовая грамматика, диалоги, метрика и ритмика, счет составляли фундамент программы обучения чтению.

С *Ars minor* Доната соперничало пособие *Ars de nomine et verbo*, составленное «грамматиком Фокой», которое повествовало как о правилах латинского языка, так и о сопоставимых с ними правилах греческого. В Раннем Средневековье в рукописных сборниках разных учебных пособий перед донатовым *Ars major*, «Институциями» Присциана и другими, специализированными сочинениями по грамматике (например, о метрике – *Beda Venerabilis De arte metrica*), нередко помещали не *Ars minor* Доната, но учебник Фоки [47, 26]. В.И. Мажуга называет его «самым ранним из дошедших до нас учебников (возможно, первая треть III в.)» [74], но чаще Фоку считают автором, работавшим «после Доната... и до Присциана, то есть, скорее всего, в начале V в.» [27, p. 62]¹⁷. Краткость и практическая направленность пособия Фоки обеспечила ему устойчивую репутацию среди учебников вплоть до начала XVI столетия¹⁸. Донат и Фока наставляли, обучали тех, кто уже успел поупражняться в освоении начальной латинской грамоты через азбуку, молитвы и вероучительные тексты (см. у Апулея во «Флоридах»: *prima creterra litteratoris rudimento excitat, secunda grammatici doctrina instruit, tertia rhetoris eloquentia armat*, что означает «Первая – чаша учителя букв (чтения) – закладывает основы, вторая – чаша грамматика – оснащает знаниями, третья – чаша ритора – вооружает красноречием», 20). Пособия Доната и Фоки предназначались тем, кто уже освоил начальный уровень, кто прошел через *primus magister* (Aug. Conf. 1.13).

Сохранились и другие начальные грамматики, развивавшие подходы и дидактические схемы указанных авторов, в духе средневековой эпохи менявшие лексику приводимых примеров с языческой на христианскую [81], но стремившиеся сохранить форму учебного диалога. Сегодня трудно оценить педагогическую роль формы диалога в подобных пособиях. В историографии укрепилось мнение, что диалогичность помогала понимающему заучиванию, осознанию строения фраз, облегчала взаимодействие с материалом.

С. Аршенбо подчеркивает: «Педагогический метод построен на диалоге, действенность которого проверена еще с Античности и который возродился в Донатовой традиции. Применение диалога помогает оживить преподавание, потому что активизирует учеников. Он используется учениками наравне с заучиванием наизусть грамматического анализа в *Ars minor* или анализа с примерами в *Ars major*» [3, p. 18]. Л. Холтз назвал *Ars minor* Доната «грамматическим катехизисом для начинающих» [24].

Катехетический метод вопроса и заучиваемого ответа стал основой для многих раннесредневековых пособий. Однако диалог катехетического типа отличается от диалога грамматического типа и тем более от различных форм диалога нашего времени. Память схем

¹⁷ Присциан упоминает Диомеда, Харизия и Фоку в числе своих предшественников.

¹⁸ Известно венецианское издание Фоки 1495 г. В сборник под общим названием «*Ars grammatica*» издатели включили Диомеда, Фоку, Флавия Капера (Капра), Агроэция, Доната (см.: [4, URL]).

в грамматике, заучивание вероисповедных формул в катехизисе, диалог как порождение разных видов личностно-ориентированных педагогик современности – все это не тождественные друг другу способы применения диалога («двоесловия», «высказываний об одном», «высказываний одного для другого», «разговора двух» и др.). Высказывания двух участников беседы не всегда равноправны и соразмерны. Например, в грамматике одно высказывание объявляет и номинирует другое. В катехизисе одно высказывание экзаменует другое, проясляет его важность для истинной веры. Пособие по языку и основы вероучения, применяя единую педагогическую форму, опирались на разное содержание и цели обучения.

Позже, на рубеже Средневековья и Нового времени в пособие Элия Доната будут включать примеры уже не христианские, но из локальных языков, оставляя латинскую терминологию и снабжая ее иллюстрациями, скажем, на немецком, а через него на чешском и других языках [3]. Заимствованные термины выступают как кальки, сохраняют этимологический корень из латинского («непрозрачное заимствование») или находят своего рода парафраз в корнях собственного языка («парафрастическое заимствование») [5, p. 87].

Модель учебника латинского языка, построенного на диалогах, Позднее Средневековье кладет в основу учебников других, «вульгарных» языков разных европейских стран. В Раннее Новое время, по-видимому, немного трансформируется диалог в качестве педагогического приема для начального обучения языку и важнейшим идеям и текстам. От диалога не отказываются и даже расширяют варианты его применения, но в некоторых случаях ему уже отводится вспомогательная роль в пределах специальных учебных «диалогов-разговоров» в учебнике, в целом выстроенном рационально-монологически¹⁹.

В итоге вокруг Доната образуются как бы несколько кругов: раннесредневековые переделки, позднесредневековые переделки на эталонные региональные языки, последующие переделки с помощью этих языков на другие. Параллельно с Донатом развивается традиция, опирающаяся на автора XIII столетия Александра из Вилла Дье (*Doctrinale ruerorum*). В XVII столетии мы видим уже почти полный отход от присутствия латинского языка Доната в пособиях, составленных, тем не менее, в его традиции. Парадигмы берутся из фактов живых языков без учета их соответствия латинской подоснове.

Учебник в народе

Начавшийся в XV–XVI вв. процесс перехода начального обучения письменному языку с латыни на народные языки выразился в появлении первых букварей на разных европейских языках. Отход от латыни не затронул восточнохристианские земли, где церковнославянский язык изначально вытеснил греческий, опираясь, правда, именно на традицию

¹⁹ В Раннее и Высокое Средневековье удельный вес диалога как учебного текста среди других пособий, вероятно, был несколько выше. См., например [16; 33]. См. «Книжечку разговоров двух школяров о том, как один другому изящному письму обучает» Иоганна Нойдёрфера Старшего (1497–1563) [18]; о составе памятника см. [86, с. 161–165]; а также [12]. О традиции диалога как текстуального жанра см. [13; 39].

грекоязычных грамматик, восходившую к Дионисию Фракийскому. Однако влияние Доната прослеживается и здесь, особенно примерно с XVI столетия и позже [80]. В средневековой традиции на Руси учебник Доната, уже весьма далекий от оригинала, определен как пособие «новоначальным ученикам после азбуки», изучившим «азбуки и склады» [80, с. 319; 90, с. 817]. В нем даже латинские слова переданы кириллической графикой («единым русским языком без латинского»), вероятно, в связи с отрывом преподавания латыни от письменного обучения и обучением через чтение (обучением понимать латинскую речь на слух), а также сакрализацией славянского письма и стремления не допустить в него латинскую графику.

Буквари были текстом не только с особой внутренней организацией, но и внешне маркированным. Первые пособия для обучения алфавиту и чтению представляли из себя еще не книгу, но один лист, прикрепленный к дощечке и часто прикрытый сверху роковым чехлом для сохранности. На данном листе располагался алфавит, слоги, «Отче наш». Уже такая структура демонстрировала первейшую и главную цель обучения чтению – религиозное наставление и воспитание²⁰. Эта структура опиралась на характерную для Средневековья сакрализацию алфавита как божественного изобретения для обозначения и символизации божественного присутствия, записи истинной мудрости и т.п. Алфавит визуализировался на разных носителях (пергамент, дерево, железо и др.), сопровождался изображением креста в начале и словом «amen» в конце. Такое «обрамление» видимого порядка букв лишало их профанного значения²¹. Первоначальные учебники, принявшие форму книги, часто вместо титула имели на первой странице «обложки» таблицу с алфавитом или изображения, демонстрирующие назначение книги.

После освоения букв переходили к основным молитвенным текстам как первым связным предложениям и фрагментам текстов, которые дети давно уже знали на слух, поскольку те сопровождали их жизнь ежедневно. Вторая половина XV – первая треть XVI вв. ознаменованы формированием особого корпуса учебных текстов, руководств и упражнений, которые получали шанс стать первым приближением к регулярному пособию, распространяемому в унифицированных экземплярах среди определенной группы учащихся.

Если в XV в. еще в основном опираются на Псалтирь как на первую книгу для чтения (параллельно с изучением латыни и других предметов: в Англии, например, французского языка), то в XVI в. тексты утренних (иногда также дневных) и вечерних молитв,

²⁰ Религиозные реформаторы XVI–XVII вв. будут требовать от родителей направлять детей в школу, поскольку она даст истинное религиозное воспитание, привьет с образованием внутреннюю дисциплину и оградит от животного начала, склонности и привычки к греховным обычаям и поведению. Родители часто сопротивлялись таким требованиям, и педагоги в отчаянии восклицали, что «те считают вполне достаточным, если кормят и одевают детей и выделяют им небольшие деньги в приданое или наследство» (Veit Dietrich. *Kinder-Postilla*. Nuremberg, 1549; цит. по: [56, p. 30]; см. также: [52, p. 51; 21, p. 23–24]). Многие дидактические и пропагандистские сочинения этих веков содержат воззвания к родителям обратить должное внимание отвращению детей от дьявола с помощью начального обучения в школе (см.: [55]). Мы видим, что попытки «цивилизировать» Европу делаются именно через внедрение начального религиозного обучения, обучения чтению ради приучения к чтению катехизиса и других религиозных книг.

²¹ Крест как средство выделения, своеобразного семантического подчеркивания важных слов известен еще с раннесредневековых времен [87, с. 363–370].

«Отче наш», «Верую», объяснения годового цикла служб, постов и паломничеств, объединенные в одну начальную книжечку – прототип учебника, – становятся весьма нередки [43]. Ранее таким пособием по религиозному обучению после собственно Псалтири можно было считать брeвиарий – молитвенник на латинском языке, содержащий псалмы, отрывки из Священного писания, отцов церкви, жития святых, гимны и др., сокращенное изложение библейской истории и сопутствующих ей текстов. Однако к нему приступали в гораздо более старшем возрасте²². Формированию отдельного учебника по начальному чтению, возможно, способствовал тот факт, что с XVI в. брeвиарии-молитвенники стали обязательными для всех католиков и надо было их отделить от школьных книг, требующих более крупных букв, иного размещения материала и т.п.

Пособия для следующих этапов обучения уже не были так обязательно маркированы религиозными сюжетами. С рубежа XV и XVI вв. известны пособия по изучению латыни, представлявшие собой сборники упражнений с бытовыми сценками из повседневной жизни, подобранными с упором на то, что могло быть наблюдаемо детьми. По образцу этих забавных сценок школяр сочинял свой текст на латыни. Интерес к сюжету подогревал учебное рвение²³.

²² В отчетах о содержании английского короля Эдуарда Второго содержится запись о приобретении для него такого рода книги для чтения, когда ему было 18 лет [38, p. 55].

²³ Такие же сборники возникают вслед латинским и на английском языке (см. [42]). Иногда встречаются комбинированные учебные материалы по обоим языкам [44]. Эти пособия, конечно, начинаются фразами типа «Бог помогает нам начать», но основное содержание строится именно на современных прозаических фрагментах, чтобы интерес к теме способствовал упражнению в латыни на повседневные темы и вне занятий с учителем, поскольку дети должны стараться использовать латынь для повседневных нужд так часто, как они только будут в состоянии это делать, поскольку иначе у них и у их товарищей по школе, да и у всей школы в целом будут большие затруднения в качественном усвоении латыни, ибо ученики будут продолжать думать на своем родном языке. Одно из сохранившихся пособий содержит 387 рассказиков на 53 листах, другое с утраченным завершением – лишь 88, из них 87 имеют параллельные тексты на двух языках, а последний, 88-й рассказ дошел до нас только на латыни, поскольку остальное утрачено. Материал для письма – бумага, которая гораздо быстрее изнашивалась, чем пергамен. Как обращались с такими сборниками сами школяры, не очень ясно. В одних случаях английские фрагменты переводились на латынь, и фразы на народном языке шли первыми, в других первыми шли пассажи на латыни, демонстрирующие различные сложные грамматические случаи; и уже к этим латинским фрагментам прибавлялись переводы. Сюжеты часто выбирались из школьной жизни. Например, в одном учебном тексте изображенный там учитель восклицал, что он с великой радостью обучал бы школяров где бы то ни было, но «только не в Оксфорде», и т.п. После подобного грамматического пособия, изучавшегося обычно не менее 18 месяцев, переходили к изучению логики, если ученики уже могли бегло читать и разбирать античных «школьных авторов». Школьные книги по грамматике демонстрируют отсутствие четко определенного времени, за которое надо было изучить тот или иной предмет. Упоминается, что хорошее его знание достигалось нередко после 3–4 лет обучения. В других местах содержатся жалобы родителей на то, что они рассчитывали на прохождение ребенком всех основных курсов за 2–3 года, а он все еще грамматику «долбит» и вряд ли успеет за весь срок понять все остальное, даже основные идеи о мироздании. Такому ребенку командуют ходить дополнительно к репетитору. Вероятно, рассматриваемые пособия демонстрируют зыбкую грань между доуниверситетским и университетским уровнем обучения в ренессансной Англии. Нередко в их текстах «школа» и/или ее ученики воспринимаются как часть «университета» («Если бы судьба дала им умереть, – говорится о двух школярах, серьезно больных, – то их смерть не только нас, но и многих прогнала бы из университета» [9, § 22, fol. 37]). Еще действуют тесные связи с домом, с семьей. Редкие упоминания

Другая часть упражнений обычно бывала связана с обсуждением абстрактных проблем морали и порока, греха и добродетели. Учителя начала XVI в., насколько это известно по английским материалам из Оксфорда, стремились соединить обучение тому, что потом позволит бывшим школярам профессионально зарабатывать на пропитание, с назиданием к выбору ими добродетельного образа жизни, наполненного любовью к Богу [9, Excerpts 48, 49, 41]²⁴. Отрывки излагались от первого лица, которое обращалось ко второму, нередко имея в виду третьих лиц. Диалоги в одних руководствах более многочисленны, в других – почти не встречаются, хотя иногда даны краткие завершающие реплики второй стороны либо два соседних фрагмента являются речами двух сторон, участвующих в своего рода «метаразговоре». Хотя сохранились пособия такого рода по более продвинутому обучению, нежели начальное, в некоторых из них есть примеры того, как проходило элементарное обучение латыни. В одном из текстов рассказывается, как учитель готовит «короткие правила» и простые примеры. Правила должны были запоминаться с письменного текста и заучиваться «со слов», «без книги». Изучившие «начальные правила» и простые примеры переходили к составлению фраз. И «все лучшие авторы» не изучались до тех пор, пока ученики не начинали сами читать и понимать, что они читают, и «понимать все то, что для них нужнее всего» (под последним, вероятно, понимались основы вероучения) [44, p. 18]²⁵.

или намеки на возраст учеников, проходящих данный курс «грамматики и перевода», позволяют говорить о возрасте 11–12 лет. Такой курс явно не для «первоклашек» или, как их называют в текстах, «молодых школяров». Но в связи с видимой опорой на народный язык при освоении латыни можно сказать, что в этих пособиях сохранялись следы более ранних, начальных этапов обучения латинскому языку. Известно, что данные сборники упражнений существовали на фоне принятого в первой половине XVI столетия в качестве учебно-воспитательного средства обучения вере и языкам с помощью переводов «Отче наш» и «Верую» с латыни на английский язык [11].

²⁴ Интересно, что утверждение о почетности учительской деятельности обучать и воспитывать того, кто будет радовать Бога и полезен миру, дано со ссылкой на Цицерона [44, p. 16].

²⁵ Представляет большую проблему вопрос, насколько поучения следующего после начального этапа обучения вытекали из поучений предыдущего. На втором этапе, по-видимому, повторяли, что каждый ребенок должен был быть наставлен в своих обязанностях по отношению к Богу, к самому себе, к ближнему; что ему следовало соблюдать божественные заповеди и вообще весь «божий закон», священные даты праздников и особые святые периоды в году; что ему нужно было почитать священство, поскольку духовные лица есть посланники Бога. Данные положения вполне могли содержаться и в «простых примерах» начального этапа. Представляется, что на втором этапе обучения продолжали развивать мысль о том, что ни у кого ничего не может получиться без помощи Бога [44, p. 19]. Вероятно, и для детей 11–12 лет понимание важности успеха в учебе уже не было чуждо, принуждение дополнялось убеждением в уповании. Серия наставлений по земным добродетелям включала в себя требования правдивости к самому себе, избегания гнева, корыстолюбия, главных искушений школяра – убивания времени и беспорядочной любви к игре. Поскольку не говорилось ничего об этикете и манерах, но давались смыслы разных поведенческих стратегий, мы можем предполагать, что элементарные назидания в том, что хорошо и что плохо, также составляли часть начального обучения чтению и разговору на латыни. Фрагменты, произносимые от первого лица, в которых собеседника уговаривали не заставлять делать что-то несправедное («не советуй мне делать» то-то и то-то, «я с тобой все равно никогда не соглашусь», «скорее я умру, чем последую твоему совету» [9, § 10, fol. 35]), могли, по-видимому, присутствовать и на более ранних этапах обучения. На последующем этапе добавили не только смыслы поведения и помыслов, но и наставления о том, как соблюдать благообразие в латинской речи. И на начальных, и на последующих этапах были периоды, когда учитель без особого на то разрешения мог закрыть школу на несколько дней ради

Одним из первых начальных пособий по чтению, по сути, одним из первых вариантов букваря была так называемая рогатая книга (*hornbook*), появившаяся в XV столетии. Есть две версии происхождения названия. По первой оно возникло из-за обычая покрывать прикрепляемый к табличке пергаменный или бумажный лист с буквами чехлом из рогового материала для сохранности о листа. По второй из-за того, что первые варианты таких книг были действительно в виде двух рогов, между которыми вставлялась табличка с буквами вставлялась – она могла заменяться на другую по необходимости.

Затем рогатые книги приобрели канонический вид табличек с выгравированными на них буквами алфавита, числами, иногда слогами и текстом «Отче наш». С их помощью дети осваивали буквы и приступали к чтению первого в своей жизни связного текста. Рогатые книги материально, визуальны были расширением креста с надписями на нем.

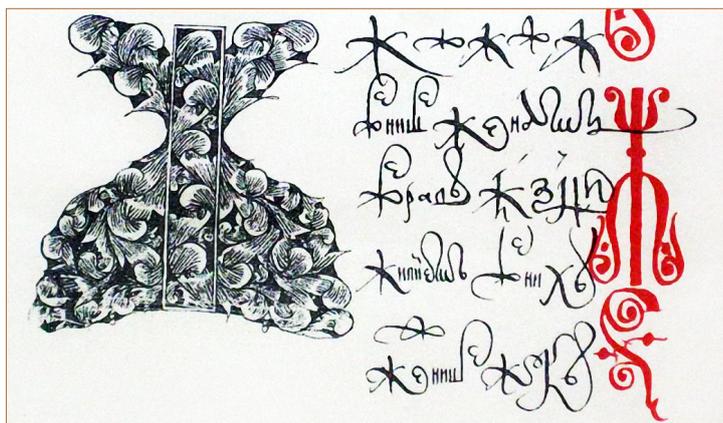
Сохранились крестообразные рогатые книги, у которых буквы и цифры расположены на горизонтальной перекладине креста. Были рогатые книги в виде ромба, наложенного на крест [62, p. 54, 55, 59, 65]. В любом случае мы видим крест как учебный предмет в обучении христианина²⁶. Отсюда вытекало восприятие букваря как своего рода креста между невеждой и истинной верой, которую ему предстояло познать. Букварь в раннее Новое время называли «малой Библией», вероятно, не только из-за его содержания, но и из-за той функции, которую он был призван исполнять на начальном уровне обучения, где дольше всего сохранялась средневековая идеология. Обучение начиналось с креста и Бога, и должно было закончиться Богом и крестом в итоге всей жизни. Алфавит с крестом в начале и «amen» в конце графически воспроизводил течение человеческой земной жизни и служил в образовании ключом к жизни небесной.

Читать и писать – две большие разницы

Грамотность в первые столетия после изобретения книгопечатания, прежде всего, была грамотностью конфессиональной, а не грамотностью вообще. Современному человеку требуется отдавать себе отчет в этом кардинальном отличии. История расхождения

собственного отдыха. Обычно такое случалось на церковные праздники, а именно на Рождество, Пасху, в некоторые иные дни и часть лета – это время было отмечено детской вольностью и свободой. Приведем перевод одного из фрагментов: «Святое время, называемое постом, требует, чтобы все христиане понесли наказание за грехи и были восстановлены по благословию всемогущего Бога, поскольку истинная епитимья есть то, что делает Бога благосклонным к грешникам, каковое наказание ни один человек не исполнит правильно, если не исповедуется, не покается и не даст удовлетворения» [9, § 16, fol. 36].

²⁶ В миссале (евхологионе, служебнике) из церкви Св. Петра в Эрфурте начала XIII в. в изображении сцены Сошествия Св. Духа, делающего апостолов учителями «всех народов», фигура центрального апостола (Петра?) держит в левой руке предмет, очень напоминающий рогатую книгу, с длинной рукояткой и расширяющимся квадратным полем посередине, над которым выступает как бы продолжение то ли креста (спрятанного в квадрат учебного поля), то ли выступа с дыркой, чтобы вешать как наглядное пособие [41, S. 199].



Буква «живете» азбуки-свитка 1643 г.

с начала XVI в. особых пособий по каллиграфии и прописей [86]²⁷, не связанных с букварями и ставших откликом на возрастание потребности в умеющих писать, но в условиях длительного размежевания устной грамотности, грамотности в чтении, грамотности в письме. Пособия для обучения письму представляли собой, скорее, прописи, хотя временами могли также называться «азбуками», как, например, кириллическая азбука-свиток 1643 г. [66]. Эти пособия не предполагалось использовать для научения чтению, подразумевалось, что ими пользуются те, кто уже познал буквы до обучения письму.

В Средние века конфессиональная грамотность фигурировала на начальном этапе в качестве знания основных молитв, обретаемого через устное запоминание и повторение, без приобретения даже и навыка чтения. Такая грамотность была очень важна для всех слоев населения – как для простого народа, так и для ученых мужей. Народ и ученые мужи равно опирались на критерий наличия либо отсутствия знания основных вероучительных текстов.

В документах XIII столетия, связанных с размежеванием двух деревенских общин на границе Норвегии и Швеции, приведен весьма знаменательный аргумент, дававший основание для разграничения угодий между областями Рамзеле и Страуми. В договоре говорилось, что «в то время никто в Страуми не знал Патер ностер», то есть область Рамзеле начиналась с угодьев первого же знавшего «Отче наш» поселенца. Один из делегатов от Рафнасилл (Рамзеле) со шведской стороны, бонд (зажиточный самостоятельный крестьянин) Лоден вместе с другими в 1230-е гг. делал обход границы между территориями. Впоследствии на судебном разбирательстве о границах в 1273 г. для уточнения он использовал критерий знания-незнания «Отче наш» как аргумент в разграничении двух христианских областей. Дикость от недикости отделяло (не)знание молитв обычными людьми [49, S. 244; 28, p. 122–123].

²⁷ Содержание прописей, во многом весьма прагматичное, наглядно показывает глубокое расхождение между системами научения читать и научения писать.

Разные алфавиты – одна вера?

Обучение чтению означало обучение сакральному алфавиту и истинной вере. С верой сопрягался язык и его познание [75]²⁸. В Средневековье это было по большей части обучение алфавиту «стандартного» языка, принятого как единый язык письменной культуры: латыни, греческого, иврита, уравненного с ними коптского, церковнославянского (глаголице и кириллице) и некоторых других. Обучение местным языкам опиралось на доминанту устной речи и маргинальное изучение текстов, написанных на локальных наречиях с помощью алфавитов базовых языков.

К концу Средневековья и к отмеченному изобретением книгопечатания началу Нового времени обучение «народным наречиям» становится «официально возможным» с применением составленных для этого учебных книг, еще не учивших *писать* на местных языках, но уже учивших *читать* с листа наиболее важные для религиозно-морального наставления тексты. Так называемая «этическая традиция» складывается в каноне учебников по обучению чтению на локальных языках раньше, нежели «интеллектуальная» или «положительно эмоциональная (через развлечение и интерес)» [2, p. 1–5]. Переведенные (начиная с молитв) тексты занимают первые места в литературно-дидактическом каноне. XV–XVII вв. прошли под эгидой религиозных текстов на «народных языках». На протяжении XVI столетия молитвенник и азбука соединяются под одной обложкой и становятся относительно недороги, чтобы еще через сто лет начать обратное движение к размежеванию и превращению одного книжного жанра в два.

Первые буквари на местных языках представляли собой алфавитную и слоговую азбуку, вслед за которой (иногда и до, и после) помещались основные молитвы, псалмы и аналогичные им по значимости тексты (скажем, библейские изречения, перечни заповедей, псалмы, доктринальные и катехетические тексты и т.п.). Базовым каноном, определявшим такие издания, стали: 1) алфавит, 2) слоги, 3) Символ веры, 4) катехизис (его элементы), 5) молитвы (Отче наш, Ave Maria, утренние и вечерние, на успехи в учебе и др.) и молитвенные тексты разного рода (благодарение до и после трапезы и т.п., в том числе собрания библейских изречений).

В восточнохристианских изданиях в канонический состав учебников включались еще азбучный акростих, отрывки из Притчей Соломоновых, новозаветных посланий, псалмы 42, 50, 90, 109–113, 116, 129, фрагменты поучений Отцов Церкви, что восполняло поначалу отсутствие развитого катехизиса (появился затем в XVII в. как результат западного влияния).

С конца XVII, а в восточнохристианском мире в XVIII–XIX вв., в канон входят еще и «краткие рассказы из Священной истории» в западноевропейских изданиях и учебные

²⁸ Сакрализация алфавита, маркируемая, в частности, помещением перед либо рядом с ним знака креста и характерная для Раннего Средневековья, к Возрождению ослабевает, сохраняясь до XVIII столетия в восточнохристианском регионе. Восточные системы мы не рассматриваем. Секулярное появление алфавитных рядов связано не с букварями и учебниками в целом, но с демонстрацией переписчиками своих каллиграфических умений (см. [63, p. 181–186]).

диалоги на темы Библии и повседневного бытия [76, с. 62]. Набор канонических текстов должен был выглядеть духовно-красиво, и он таким и представлял в глазах своих создателей, в восприятии учеников.

И хотя учебники Позднего Средневековья и Раннего Нового времени относились к разряду изданий, обычно рассыпавшихся в прах прежде других книг из-за постоянного использования²⁹, тщательное изучение редчайших оставшихся в различных книгохранилищах и архивах изданий позволяет сложить, пусть и весьма приблизительную, картину зарождения современного типа учебника – учебника, который со временем преобразует ученичество в школу.

Путь тиража

От единичности рукописи, ее сопротивления групповому изучению (конечно, практиковавшемуся в школах и университетах, при побочном расцвете копиистов с их профессиональным заработком на нуждах студентов) через полиграфическое воспроизведение в большом числе тождественных экземпляров мы приходим к учебнику, уже в XVI в. распространяемому в тысячах экземпляров и зачитываемому до дыр.

Однако пока речь идет о тысячах экземпляров, а не тысячах учеников под одной крышей: период от средневековых донатов XIV в. до массовых школ XVIII столетия – это время диалога рукописных и печатных руководств, индивидуального и группового (а потом классно-урочного) обучения. Если оттиск печати на воске или глине делает фрагмент

²⁹ См. об изданиях московского Печатного двора в XVII в.: «Какие же издания Печатного двора не обнаружены на Ростово-Ярославской земле и почему? Были ли они куплены ее жителями и, если так, то почему не сохранились? Судя по цифрам сохранности основных типов книг, среди литургических и учительных типов изданий несколько книг не сохранились случайно, но, судя по составу книжности, очевидно, были приобретены. Не сохранились книги, которые традиционно веками использовались для обучения: азбуки, буквари, учебные псалтыри и часовники, канонники. Эти, самые частые и самые дешевые на Печатном дворе издания, судя по данным архива Приказа книг печатного дела, раскупались в несколько дней в основном представителями торговых людей из разных городов России... На Печатном дворе во второй половине XVII в. вышло 51 издание (в 250 тысячах экземпляров!) Азбуки малой или учебной, стоившей всего 1-1,5 копейки. Например, в 1659 г. в лавке типографии за 16 дней было раскуплено 3966 экземпляров такой азбуки. При этом было сделано всего 20 покупок – каждый покупатель приобретал от 100 до 500 экземпляров. Ярославец Анисим Давыдов купил 200 азбук... учебные книги реже всего встречаются во всех старопечатных фондах, а многие «зачитаны» полностью. Например, из 9 изданий Букварей второй половины века, известных сегодня, в каталоге А.С. Зерновой учтено 6, в ростово-ярославском собрании – 2. Наиболее показателен тот факт, что из 250 тысяч экземпляров 51 издания азбуки ни один экземпляр ни одного издания в российских библиотеках не сохранился и А.С. Зерновой известен не был. Экземпляр этого (и по времени издания, начиная с азбук Ивана Федорова последней четверти XVI в., и по функции) первого учебника грамоты найден именно здесь, в Ярославском музее-заповеднике. Это московская азбука, напечатанная в сентябре 1686 г. ... отсутствие учебных изданий в ростово-ярославском фонде объясняется функцией этих книг, огромной востребованностью, приводившей к их гибели уже в ближайшие годы после выхода» (и не только в ростовско-ярославском фонде, добавим мы от себя) [83, с. 49-50].

глины или воска уникальными, то оттиск книжной страницы, наоборот, лишает ее уникальности и приобщает ее владельца к общему, то есть школьному, знанию. Создание и сохранение единства многих³⁰ – такая идея лежала в основе школьной культуры с ее идеей единообразной подготовки большого числа детей сразу. Единство многих уже формируется не Библией как большой и единственной Книгой, но букварем как малой Библией, содержащим основные тексты, предназначенным для того, чтобы ученик после их изучения считался человеком грамотным и достойным занимать низшие церковные или светские должности.

Мир знания в Раннее Новое время постепенно начинает определять не практика обучения с помощью богослужебных книг, а учебник как базовый инструмент обучения, отодвигающий в сторону другие пути и способы научения – как литературные, так и вне-литературные. Распространение с XVI в. печатной книги влечет возникновение своего рода «информационной повинности» (А.В. Шипилов): уметь читать и быть в курсе обращения письменных текстов становится потребностью и необходимостью для разных слоев общества (конечно, не всех). И в XVII–XVIII столетиях в каждой стране/регионе иерархический перечень сословий и сословных групп с точки зрения грамотности все еще выглядел по-своему. Но внутри региона можно было, находясь в разных его населенных пунктах, обучаться уже по совершенно идентичным руководствам. Время ранних печатных руководств составило эпоху, когда учебник становится властителем дум и фактором, определяющим даже такие малоподвижные образования, как менталитет новоевропейского общества [57, S. 5].

Список литературы:

1. Adams, J. N. British Latin: the Text, Interpretation and Language of the Bath curse tablets / J. N. Adams // *Britannia*. – 1992. – 23. – P. 1–26.
2. Applebee, A. N. Tradition and Reform in the Teaching of English: A History / A. N. Applebee. – Urbana, 1974.
3. Archambault-Pousin, S. Традиция Доната и грамматики славянских языков / S. Archambault-Pousin // *Revue des études slaves*. – 1998. – Tome 70, fascicule 1. Communications de la délégation française au XII^{me} Congrès international des slavistes (Cracovie, 27 août – 2 septembre 1998).
4. *Ars grammatica*. Venetia, 1495 // *Europeana: think culture* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.europeana.eu/portal/record/03486/4A31DBF0775445F9FE5109DBC5CB366AAD899C80.html>.
5. Auroux, S. La Révolution technologique de la grammatisation / S. Auroux. – Liège: Mardaga, 1995.
6. Birkenmajer, A. La Bibliothèque de Richard de Fournival / A. Birkenmajer // *Études d'histoire des sciences et de la philosophie au moyen âge*, *Studia Copernicana* 1. – Warsaw, 1970. – P. 117–210.

³⁰ Об умножении «единства многого» при переходе от рукописной к печатной книге пишет А.В. Шипилов [89, с. 103–104].

7. Bonifatii (Vynfreh) *Ars grammatica ; accedit Ars metrica*. – Turnholti: Brepols, 1980 (Corpus Christianorum, Series Latina, 133b).
8. Booth, P. A. King Alfred versus Beowulf: the Re-Education of the Anglo-Saxon Aristocracy / P. A. Booth // *Bulletin of the John Rylands University Library of Manchester*. – 1997. – 79.3. – P. 41–66.
9. Le livre et la vraie hystoire du bon roy Alixandre // *British Library, MS Royal 12 B XX : the Digitised Manuscripts site* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bl.uk/manuscripts/FullDisplay.aspx?ref=Royal_MS_20_B_XX.
10. Byrthferth's Manual. Vol. I. Text, translation, sources, and appendices / edited by S. J. Crawford. – L.: Boydell and Brewer, 1929 (Early English Text Society).
11. Calendar of Letters and Papers, foreign and domestic, of the reign of Henry VIII: Preserved in the Public Record Office, the British Museum, and elsewhere in England / ed. by J. S. Brewer, [et al.]. Vol. 4, Pt. 3: 1529–1530. – L.: British Museum, Public Record Office, 1876. P. 2593–2594, № 5806.
12. *Camerarius, J. Praecepta morum* / J. Camerarius. – Lipsiae, 1549.
13. *Cardelle De Hartmann, C. Lateinische Dialoge 1200–1400: literaturhistorische Studie und Repertorium*. – Leiden: Brill, 2007 (Mittellateinische Studien und Texte, 37).
14. English Register of Godstow Nunnery, near London / ed. A. Clark. – Oxford, 1911.
15. *Delisle, L. Le cabinet des manuscrits de la Bibliothèque nationale* / L. Delisle. – Paris, 1874. – Vol. 2. – P. 518–535.
16. *Disputatio de rhetorica et de virtutibus regis Karli et Albin magistri. Ars geometrica per 34 capitula divisa* [u.a.] // Bayerische Staatsbibliothek (BSB) Clm 13084, [S.1.], 9. und 10. Jh. [BSB-Hss Clm 13084]
17. *Fehr B., hg. Die Hirtenbriefe Aelfrics in Altenglischer und Lateinischer Fassung* / hg. B. Fehr. – Hamburg, 1914.
18. *Gesprechbüchlein zweyer schüler / Wie einer den andern im zierlichen schreyben unterweyst. Durch Johan / Newdorffer Burger vnd Rechenmeister / zu Nürnberg, seynen Schülern gemacht*. – Nurenbergae: Petreius. Anno 1549.
19. *Gneuss H.; Zupitza J., hrsg. Aelfrics Grammatik und Glossar : Text und Varianten*. 3., unveränd. Aufl. / mit einer neuen Einl. von Helmut Gneuss Hildesheim : Weidmann, 2001.
20. *Godden, M. King Alfred's Preface and the Teaching of Latin in Anglo-Saxon England* / M. Godden // *English Historical Review*. – 2002. – 117. – P. 596–604.
21. *Harrington, J. F. Bad Parents, the State, and the Early Modern Civilizing Process* / J. F. Harrington // *German History : the Journal of the German History Society*. – 1998. – 16:1.
22. *Hart, C. Learning and Culture in Late Anglo-Saxon England and the Influence of Ramsey Abbey on the Major English Monastic Schools: The New Curriculum in Monastic Schools : 3 vols.* / C. Hart. – Lewiston: Ed. Mellen Pr., 2003.
23. *Holtz, L. Donat et la tradition de l'enseignement grammatical. Etude et édition critique* / L. Holtz. – Paris: C.N.R.S., 1981.

24. *Holtz, L.* Donat et la tradition de l'enseignement grammatical: Etude sur l'Ars Donati et sa diffusion (IV-IXme siecle) et edition critique / L. Holtz. – Paris : Éd. Du C.N.R.S., 1981.
25. *Irvine, M.* The Making of Textual Culture: 'Grammatica' and Literary Theory, 350-1100 / M. Irvine. – N.Y.: CUP, 1994.
26. *Jeudy, C.* «L'Ars de nomine et verbo» de Phocas. Manuscrits et commentaires médiévaux / C. Jeudy // École pratique des hautes études. 4e section, Sciences historiques et philologiques : annuaire 1973-1974. – 1974.
27. *Jeudy, C.* L'Ars de nomine et verbo de Phocas: Manuscrits et commentaires médiévaux / C. Jeudy // Viator 5. – 1974. – P. 61-108.
28. *Johansson, E.* Alphabeta Varia – Some Roots of Literacy in Various Countries / E. Johansson // Swedish aspects on literacy. Selected papers from the 13th IRA World congress on reading, Stockholm 1990 / ed. by Britta Ericson. – Stockholm, 1991.
29. Alfred the Great: Asser's Life of King Alfred and other contemporary sources / ed. S. Keynes & M. Lapidge. – New York: Penguin Classics, 2004.
30. Die Regularis Concordia und ihre altenglische Interlinearversion. Edition mit Einleitung und Kommentar / hg. L. Kornexl. – Munich, 1993 (Münchener Universitäts-Schriften 17).
31. *Lapidge, M.* The Anglo-Saxon Library / M. Lapidge. – Oxford: Clarendon Press, 2006.
32. Late Eighth-Century Latin-Anglo-Saxon Glossary / ed. by J. H. Hessels. – Cambridge, 1906.
33. Latin Colloquies from Pre-Conquest Britain / ed. Scott Gwara. – Toronto: Pontifical Institute for Mediaeval Studies, 1996.
34. *Law, V.* The Latin and Old English glosses in the Ars Tatuini / V. Law // Anglo-Saxon England. – 1977. – Vol. 6.
35. *Law, V.* The Transmission of the Ars Bonifacii and the Ars Tatuini / V. Law // Revue d'Histoire des Textes. – 1979. – Vol. 9.
36. *Lees, C. A.* Didacticism and the Christian Community: The Teachers and the Taught / C. A. Lees // Old English Literature: Critical Essays / ed. R. M. Liuzza. – New Haven: Yale University Press, 2002.
37. *Lendimara, P.* Anglo-Saxon Glosses and Glossaries / P. Lendimara. – Aldershot, 1999.
38. Liber Quotidianus Contrarotularis Garderobae. – L.: Society of Antiquaries, 1787.
39. *Mahlmann-Bauer, B.* Catholic and Protestant Textbooks in Elementary Latin Conversation: Manuals of Religious Combat or Guide to Avoiding Conflict? / B. Mahlmann-Bauer // Scholarly Knowledge. The Transmission of Social Practice in Academic Textbooks 1450-1650 / hg. von Emidio Campi, Simone de Angelis, Anja-Silvia Göing und Anthony T. Grafton. – Genf, 2008.
40. *Martínez, D. F.* A Critical Approach to Social Function in the Preface To The Pastoral Care / D. F. Martínez // Odisea. – 2008. – 9. – P. 55-65.
41. Missale monasticum. Ross.181, Peterkirche, Erfurt, 1202? fol.64r // Biblioteca Apostolica Vaticana. Liturgie und Andacht im Mittelalter / hrsg. von Joachim M. Plotzek. – Koeln-Stuttgart: Belser, 1992.

42. *Nelson, W.* A Fifteenth Century School Book / W. Nelson. – Oxford, 1956.
43. *Orme, N.* A grammatical miscellany of 1427–1467 from Bristol and Wiltshire / N. Orme // *Traditio*. – 1982. – 38. – P. 301–326.
44. *Orme, N.* An Early-Tudor Oxford Schoolbook / N. Orme // *Renaissance Quarterly*. – 1981. – 31:4.
45. *Orme, N.* English Schools in the Middle Ages / N. Orme. – L.: Methuen, 1973.
46. *Orme, N.* Medieval Schools: from Roman Britain to Renaissance England / N. Orme. – New Haven Conn and London: Yale University Press, 2006.
47. *Phocas.* *Ars de nomine et verbo*. – Turnhout: Brepols, 2010 (Brepols Latin; Centre Traditio Litterarum Occidentalium).
48. *Regularis Concordia Anglicae Nationis Monachorum Sanctimonialiumque.* The Monastic Agreement of the Monks and Nuns of the English Nation / ed. and tr. D. T. Symons. – London, 1953.
49. *Sveriges traktater med främmande magter jemte andra dit hörande handlingar.* T. 1: 822–1335 / ed. O. S. Rydberg. – Stockholm, 1877.
50. *Theodulfi Capitula in England* / ed. H. Sauer. – München, 1978.
51. *Schilling, H.* Reform and Supervision of Family Life in Germany and the Netherlands / H. Schilling // *Sin and the Calvinists: Morals Control and the Consistory in the Reformed Tradition* / ed. R. A. Mentzer. – Kirksville, Mo., 1994.
52. *Schulz, J. A.* The Knowledge of Childhood in the German Middle Ages, 1100–1350. – Philadelphia: UP of Pennsylvania, 1995.
53. *Seidler, E.* Die Medizin in der “Biblionomia” des Richard de Fournival / E. Seidler // *Sudhoffs Archiv* 51. – 1967. – S. 44–54.
54. *Teufelbücher in Auswahl.* 5 Bde / hrsg. R. Stambaugh. – Berlin [u.a.] : de Gruyter, 1970–1980. – (Ausgaben deutscher Literatur des XV. bis XVIII. Jahrhunderts).
55. *Strauss, G.* Luther’s House of Learning: Indoctrination of the Young in the German Reformation / G. Strauss. – Baltimore, 1978.
56. *Tatvini Opera omnia.* *Variae collectiones aenigmatum Merovingicae aetatis.* Turnholti: Brepols, 1968 (Corpus Christianorum, Series Latina, 133–133a).
57. *Teistler, G.* Schulbücher als bildungsgeschichtliche Quellen: das Beispiel der Fibel // *Eckert.Beiträge* 2009/6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-00573>.
58. *The Antwerp-London Glossaries: the Latin and Latin–Old English vocabularies from Antwerp, Museum Plantin-Moretus 16.2* – London, British Library Add. 32246 / edited by David W. Porter. – Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies, 2011 (Publications of the Dictionary of Old English; 8).
59. *Throop P. (trans.).* *Aelfric's Grammar and Glossary* / trans. P. Throop. – Charlotte, VT: MedievalMS, 2008.
60. *Tomlin, R.* *Tabellae sulis: Roman Incrined Tablets of Tin and Leas from the Spring of Bath* / R. Tomlin. – Oxford: UP, 1989.
61. *Toupin, F.* Exploring continuities and discontinuities between Aelfric's Grammar and its antique sources / F. Toupin // *Neophilologus*. – 2009. – 94:2. P. 333–352.

62. *Tuer, A. W.* History of the Horn-Book. Vol. 1 / A. W. Tuer. – Amsterdam: S. Emmering, 1971.
63. *Ullman, B. L.* Abecedaria and their Purpose / B. L. Ulman // Transactions of the Cambridge Bibliographical Society. – 1961. – Vol. 3, No. 3.
64. *Vleeschauwer, H. J. de.* La Biblionomia de Richard de Fournival / H. J. de Vleeschauwer // Mousaion (Pretoria: University of South Africa). – 1965. – Vol. 62.
65. Councils and Synods I: A.D. 871 – 1204. Vol. 1 / eds. D. Whitelock, M. Brett, C. N. L. Brooke. – Oxford: OUP, 1964.
66. Азбука в научение младым детям 1643 года / Изд. Н. А. Маркса. – М.: Тип.-литография И. И. Иванова, 1910.
67. *Афанасьев, Н.* Церковь Духа Святого / Н. Афанасьев. – Рига: Балто-Слав. общ-во культурного развития и сотрудничества, 1994.
68. Пифагорейская традиция / Е. В. Афонасин, А. С. Афонасина, А. И. Щетников. – СПб.: РХГА, 2014.
69. *Борухович, В. Г.* В мире античных свитков / В. Г. Борухович ; под ред. проф. Э. Д. Фролова. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1976.
70. *Бозций Аниций Манлий Северин.* Основы музыки / Аниций Манлий Торкват Северин Бозций ; пер. С. Н. Лебедева. – М.: Моск. консерватория, 2012.
71. *Ганина, Н. А.* Готские языковые реликты : автореф. дисс. ... докт. филол. н. / Наталия Александровна Ганина. – М.: МГУ, 2008.
72. Западноевропейская и российская учебная литература XVI – начала XX вв.: конфессиональный аспект / под ред. Л. В. Мошковой и В. Г. Безрогова. – М.: ИТИП РАО, 2013.
73. Иустин Философ и мученик. Творения. – М.: Паломник, 1995 // Christian Classics Ethereal Library [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ccel.org>.
74. *Мажуга, В. И.* Учебник латинской грамматики в поздней античности / В. И. Мажуга // Материалы конференции, посвященной 90-летию со дня рождения чл.-корр. РАН А. Н. Десницкой. – СПб., 2002.
75. *Мечковская, Н. Б.* Язык и религия / Н. Б. Мечковская. – М., 1998.
76. *Михайлов, В. Т.* Вклад марийских просветителей в становление и развитие марийской национальной учебной книги / В. Т. Михайлов // Ежегодник финно-угорских исследований. Вып. 3 / науч. ред. А. Е. Загребин. – Ижевск: Удмуртский ун-т, 2012.
77. *Мошкова, Л. В.* Азбука-восьмилистка XVII века: история и проблемы изучения / Л. В. Мошкова // Вестник славянских культур. – 2012. – 1(23). – С. 62–68.
78. *Ненарокова, М. Р.* Риторические трактаты досточтимого Беда в «Коллекции документов Густава Шмидта» / М. Р. Ненарокова // Сквайрс Е. Р., Ганина Н. А. Немецкие средневековые рукописи и старопечатные фрагменты в «Коллекции документов Густава Шмидта» из собрания Научной библиотеки Московского университета: Каталог. Материалы и исследования. – М.: Макс-Пресс, 2008.
79. Описание документов и дел, хранящихся в архиве Святейшего правительствующего синода / [сост. Комис. для разбора и описания архива Святейшего правительствующего синода]. Т. 1–40. – СПб., 1868–1914.

80. *Петрова, М. С.* Восприятие латинского грамматического знания русской ученостью в XVI веке: на примере Дмитрия Герасимова и других / М. С. Петрова // Диалог со временем. – М.: ИВИ РАН. – 2011. – № 34. – С. 311–364.
81. *Петрова, М. С.* Грамматическая наука в поздней античности и в средние века / М. С. Петрова // Диалог со временем. – 1999. – № 1. – С. 295–305.
82. *Петрова, М. С.* Донат: жизнь, эпоха и интеллектуальное окружение // Диалог со временем. – М.: ИВИ РАН. – 2008. – Вып. 22. – С. 80–92.
83. *Поздеева, И. В.* Ростовско-Ярославская земля XVII века: человек, книга, история / И. В. Поздеева // История и культура Ростовской земли : материалы конференции 2008 г. – Ростов, 2009.
84. *Птолемей Клавдий.* Астрологический трактат, или Четверокнижие. // Знание за пределами науки. Мистицизм, герметизм, астрология, магия в интеллектуальных традициях I–XIV веков. – М.: ИФ РАН. – 1996. С. 92–131.
85. *Птолемей Клавдий.* Альмагест: Математическое сочинение в 13 книгах / Клавдий Птолемей ; пер. И. Н. Веселовского. – М.: Наука, 1998.
86. *Таценко, Т. Н.* Учебники письма как источник по истории немецкого курсива XVI–XVII веков / Т. Н. Таценко // Средние века. – 1978. – № 42. – С. 157–181.
87. *Хлезов, А. А.* Англо-саксонская руническая надпись из собрания Российской национальной библиотеки: опыт предварительного анализа / А. А. Хлезов, В. Г. Безрогов // Скандинавские чтения 1998 года. – СПб.: Наука, 1999.
88. *Шипилов, А. В.* Россия первой половины XVIII века: государство, общество, культура. В 2 т. Т. 2 / А. В. Шипилов. – Воронеж: ВГПУ, 2010.
89. *Шкаренков, П. П.* Латинская риторическая традиция на рубеже Античности и Средневековья: проблемы источниковедческого изучения / П. П. Шкаренков // Вестник РГГУ. Серия «Исторические науки. Историография, источниковедение, методы исторических исследований». – 2009. – № 4. – С. 146–161.
90. *Ягич, И. В.* Рассуждения южнославянской и русской старины о церковно-славянском языке / И. В. Ягич // Исследования по русскому языку. Т. 1. – СПб., 1885–1895.
91. *Ярхо, Б. И.* Поэзия Каролингского Возрождения / Б. И. Ярхо. – М.: РГГУ, 2010.

Spisok literatury:

<...>

66. *Azbuka v nauchenie mladym detiam 1643 goda /* Izd. N. A. Marksa. – М.: Tip.-lito-grafiia I. I. Ivanova, 1910.
67. *Afanas'ev, N. Tserkov' Dukha Sviatogo /* N. Afanas'ev. – Riga: Balto-Slav. obshch-vo kul'turnogo razvitiia i sotrudnichestva, 1994.
68. *Pifagorejskaia traditsiia /* E. V. Afonasin, A. S. Afonasina, A. I. Shchetnikov. – SPb.: RKhGA, 2014.
69. *Borukhovich, V. G. V mire antichnykh svitkov /* V. G. Borukhovich ; pod red. prof. È. D. Frolova. – Saratov: Izd-vo Saratovskogo universiteta, 1976.

70. *Boëtsiï Anitsiï Manliï Severin. Osnovy muzyki / Anitsiï Manliï Torkvat Severin Boëtsiï ; per. S. N. Lebedeva. – M.: Mosk. konservatoriia, 2012.*
71. *Ganina, N. A. Gotskie iazykovye relikty : avtoref. diss. ... dokt. filol. n. / Nataliia Aleksandrovna Ganina. – M.: MGU, 2008.*
72. *Zapadnoevropeïskaia i rossiïskaia uchebnaia literatura XVI – nachala KhKh vv.: konfessional'nyi aspekt / pod red. L. V. Moshkovoï i V. G. Bezrogova. – M.: ITIP RAO, 2013.*
73. *Iustin Filosof i muchenik. Tvoreniia. – M.: Palomnik, 1995 // Christian Classics Ethereal Library [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.ccel.org>.*
74. *Mazhuga, V. I. Uchebnik latinskoï grammatiki v pozdneï antichnosti / V. I. Mazhuga // Materialy konferentsii, posviashchenoi 90-letiiu so dnia rozhdeniia chl.-korr. RAN A. N. Desnitskoï. – SPb., 2002.*
75. *Mechkovskaia, N. B. Iazyk i religiiia / N. B. Mechkovskaia. – M., 1998.*
76. *Mikhaïlov, V. T. Vklad mariïskikh prosvetitelei v stanovlenie i razvitie mariïskoï natsional'noi uchebnoi knigi / V. T. Mikhaïlov // Ezhegodnik finno-ugorskikh issledovaniï. Vyp. 3 / nauch. red. A. E. Zagrebin. – Izhevsk: Udmurtskiï un-t, 2012.*
77. *Moshkova, L. V. Azbuka-vos'milistka XVII veka: istoriia i problemy izucheniia / L. V. Moshkova // Vestnik slavianskikh kul'tur. – 2012. – 1(23). – S. 62–68.*
78. *Nenarokova, M. R. Ritoricheskie traktaty dostochtimogo Bedy v «Kollektsii dokumentov Gustava Shmidta» / M. R. Nenarokova // Skvaïrs E. R., Ganina N. A. Nemetskie srednevekovye rukopisi i staropechatnye fragmenty v «Kollektsii dokumentov Gustava Shmidta» iz sobraniia Nauchnoi biblioteki Moskovskogo universiteta: Katalog. Materialy i issledovaniia. – M.: Maks-Press, 2008.*
79. *Opisanie dokumentov i del, khраниashchikhsia v arkhive Sviateïshogo pravitel'stvuiushchego sinoda / [sost. Komis. dlia razbora i opisaniia arkhiva Sviateïshogo pravitel'stvuiushchego sinoda]. T. 1–40. – SPb., 1868–1914.*
80. *Petrova, M. S. Vospriiatie latinskogo grammaticheskogo znaniia russkoï uchenost'iu v XVI veke: na primere Dmitriia Gerasimova i drugikh / M. S. Petrova // Dialog so vremenem. – M.: IVI RAN. – 2011. – № 34. – S. 311–364.*
81. *Petrova, M. S. Grammaticheskaiia nauka v pozdneï antichnosti i v srednie veka / M. S. Petrova // Dialog so vremenem. – 1999. – № 1. – С. 295–305.*
82. *Petrova, M. S. Donat: zhizn', èpokha i intellektual'noe okruzhenie // Dialog so vremenem. – M.: IVI RAN. – 2008. – Vyp. 22. – S. 80–92.*
83. *Pozdeeva, I. V. Rostovsko-Iaroslavskaiia zemlia XVII veka: chelovek, kniga, istoriia / I. V. Pozdeeva // Istoriia i kul'tura Rostovskoi zemli : materialy konferentsii 2008 g. – Rostov, 2009.*
84. *Ptolemeï Klavdiï. Astrologicheskii traktat, ili Chetveroknizhie. // Znanie za predelami nauki. Mistitsizm, germetizm, astrologiia, magiia v intellektual'nykh traditsiakh I–XIV vekov. – M.: IF RAN. – 1996. S. 92–131.*
85. *Ptolemeï Klavdiï. Almagest: Matematicheskoe sochinenie v 13 knigakh / Klavdiï Ptolemeï ; per. I. N. Veselovskogo. – M.: Nauka, 1998.*

86. *Tatsenko, T. N. Uchebniki pis'ma kak istochnik po istorii nemetskogo kursiva XVI-XVII vekov / T. N. Tatsenko // Srednie veka. – 1978. – № 42. – S. 157–181.*
87. *Khlevov, A. A. Anglo-saksonskaia runicheskaia nadpis' iz sobraniia Rossiiskoi natsional'noi biblioteki: opyt predvaritel'nogo analiza / A. A. Khlevov, V. G. Bezrogov // Skandinavskie chteniia 1998 goda. – SPb.: Nauka, 1999.*
88. *Shipilov, A. V. Rossiia pervoi poloviny XVIII veka: gosudarstvo, obshchestvo, kul'tura. V 2 t. T. 2 / A. V. Shipilov. – Voronezh: VGPU, 2010.*
89. *Shkarenkov, P. P. Latinskaia ritoricheskaia traditsiia na rubezhe Antichnosti i Srednevekov'ia: problemy istochnikovedcheskogo izucheniia / P. P. Shkarenkov // Vestnik RGGU. Seriiia «Istoricheskie nauki. Istoriografiia, istochnikovedenie, metody istoricheskikh issledovaniĭ». – 2009. – № 4. – S. 146–161.*
90. *Iagich, I. V. Rassuzhdeniia iuzhnoslavianskoĭ i russkoĭ stariny o tserkovno-slavianskom iazyke / I. V. Iagich // Issledovaniia po russkomu iazyku. T. 1. – SPb., 1885–1895.*
91. *Iarkho, B. I. Poëziia Karolingskogo Vozrozhdeniia / B. I. Iarkho. – M.: RGGU, 2010.*

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 4

ОБРАЗЫ МИРА И СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ В ПОСТРЕФОРМАЦИОННЫХ НЕМЕЦКИХ БУКВАРЯХ

IMAGES OF THE WORLD AND THE SYSTEMS OF VALUES IN POST-REFORMATION GERMAN PRIMERS

Левинсон К.А.

Доцент факультета истории НИУ ВШЭ,
кандидат исторических наук

E-mail: klevinson@hse.ru

Аннотация. В статье высказываются предварительные соображения относительно проблематики изучения картин мира и систем ценностей, отражаемых немецкими букварями постреформационного периода. Автор указывает на эпистемологические сложности в определении как точного содержания, так и «носителя» представлений, выявляемых в текстах и иллюстрациях учебников. В частности, особого исследования требуют те смыслы, которые транслируются путем латентного учебного процесса, поскольку они не высказаны прямо, а заложены в контексте и подтексте учебников.

Ключевые слова: буквари, учебники, картина мира, школа, Германия, системы ценностей, история.

Levinson K.A.

Associate Professor of the Faculty of History at the Higher School of Economics, Candidate of science (History)

E-mail: klevinson@hse.ru

Annotation. The article offers some preliminary remarks concerning the studying of world images and value systems reflected in post-reformation German primers. The author points out the epistemological difficulties in identifying the precise contents and the “bearers” of the views presented in the primers’ texts and illustrations. In particular, the meanings which are translated through latent education deserve a special analysis, as they are not expressed directly but are hidden in the contexts and subtexts of the textbooks.

Keywords: primers, textbooks, world image, school, Germany, value systems, history.

В этой статье хотелось бы высказать некоторые соображения, касающиеся проблемы использования учебников начального обучения немецкому языку для германских школ Раннего Нового времени в качестве источников для реконструкции образов мира и систем ценностей педагогов и школьников.

Такая реконструкция, несмотря на обилие школьных учебников, собранных и изученных в Германии, представляет определённую методологическую сложность, поскольку исследователь, ограничивающийся книжными рисунками и текстами, рискует сделать из них выводы, валидность которых не поддается эмпирической проверке. Основной проблемой тут оказывается отсутствие информации о том, что видели, что понимали, что воспринимали на неотрефлексированном уровне те, кто пользовался этими учебниками.

Привлечение источников как из области педагогической мысли, так и, особенно, из повседневной школьной практики, в том числе эго-документов, теоретически могло бы в какой-то мере изменить эту ситуацию, однако, во-первых, у нас таких пересекающихся данных почти нет, а во-вторых, на их основе задача эмпирической верификации или фальсификации может быть решена лишь для частных случаев. Между тем вопрос о рецепции современниками того, что было «заложено» в учебнике, представляет, на мой взгляд, куда больший интерес, чем то, что можем увидеть в нём мы, нынешние исследователи.

Из исследований педагогической практики известно, что наряду с официальными школьными программами и учебными планами, которые разрабатываются и применяются целенаправленно, под рациональным контролем, существует ещё и никем не задуманный, часто даже не замечаемый, скрытый «учебный план», возникающий как отражение институциональных и коммуникативных условий обучения. Наряду с официальным учебным процессом протекает некоторое количество латентных учебных процессов, и они обладают порой более мощным, более долговременным воздействием на учащихся¹. Всё, что транслируют учебники, является частью как явного, так и латентного учебного процесса.

Знакомство со школьными учебниками XIX–XX вв. многих исследователей наталкивало на мысль, что помимо самого предмета, которому они посвящены, с их помощью передаётся и некая политическая идеология, заданная руководящими инстанциями, и более общее представление о мире. Иллюстрации, тематика текстов, фигурирующие в них персонажи, характер заданий, структура книги – всё это отражает определённый образ мира и определённую систему ценностей².

¹ О понятии латентного учебного процесса см. [4, S. 30ff; 2, S. 203ff].

² В упрощённом виде это можно представить так: открыв, например, учебник Эберхарда Аренса и Вальдемара Штраубе, мы в первом же упражнении, озаглавленном «Как нынче холодно!», встретим такой пассаж: «Какие странные дела творятся в мире! Все злятся на зиму, а наш торговец углём радуется. Он говорит: «Вот бы весь год была зима!» Думает ли он о бедняках? Ведь им зимой вдвойне тяжко. Жертвой и ты, по мере сил, на зимнюю помощь!» Рассматривая его изолированно, мы можем сделать вывод о том, что данный учебник транслирует ценности социальной солидарности, моральной экономии (термин Э.П. Томпсона) и, вероятно, христианской любви к ближнему. Взглянув через несколько страниц на картинку с подписью «Вот как одна крупная фирма успешно поборола неправильное построение сложносочинённых предложений с союзом и: виновных в неверном порядке слов расстреливают по приговору военно-полевого суда» (на картинке сцена расстрела), мы должны будем сделать либо вывод о том, что с любовью к ближнему дело в этом учебнике обстоит неоднозначно, либо о том,

Степень отрефлексированности и преднамеренности такого отражения, его дидактической проработанности бывает очень неодинаковой. Ещё более разнообразным, надо полагать, является воздействие этой информации на отдельных читателей. В самом общем плане мы должны исходить из того, что это влияние существует и требует анализа, если мы хотим понять исследуемые механизмы обучения. Когда речь идёт о современности, у нас во многих случаях есть возможность обратиться к результатам специальных исследований, историческое же изучение и «открытого», и «скрытого» учебного процесса вообще и рецепции учебников в частности – задача в высшей степени сложная по причине скудости источниковой базы: для XIX в. и более ранних эпох в нашем распоряжении есть некоторое количество сохранившихся учебников, но мало свидетельств о том, как ими пользовались.

Более того, мы редко знаем, кто ими пользовался. При рассмотрении такого источника, как пособия для обучения немецкой грамоте тех, для кого этот язык родной, необходимо, прежде всего, учитывать, что применительно к периоду до XVIII в. мы не можем *a priori* судить об этих книгах как об «учебниках для начальной школы»: с одной стороны, обучение грамоте зачастую осуществлялось не в школах, а дома, силами родственников или (в высших социальных слоях) домашних учителей; с другой стороны, нельзя исходить из того, что учениками во всех случаях были дети. В XVI–XVII вв., особенно в католических регионах, чтению и письму могли обучаться и в более старшем возрасте. Например, кёльнский бюргер Кристиан Вайнсберг, по свидетельству его сына Германа, первый раз выучился грамоте в детстве, потом за ненадобностью забыл её и в сорок с лишним лет стал учиться заново – и на этот раз уже активно пользовался приобретённым умением [7, URL].

Таким образом, учебники раннего Нового времени нельзя считать адресованными исключительно детям – школьникам младшего возраста. Более того, у нас часто нет возможности выяснить, кого автор имеет в виду, обращаясь напрямую к своей аудитории: взрослых или детей, учащихся или преподавателей.

Учитывая сказанное, мы должны ограничить свои ожидания относительно возможных результатов исследования: как правило, мы можем получить некоторое – в большей или меньшей степени гипотетическое – представление лишь о том, какая картина мира и какие системы ценностей были заложены в учебниках XVI–XVII вв.³, однако лишь

что он репрезентирует специфическое чувство юмора. И наконец, все наши интерпретации будут, вероятно, модифицированы, когда мы прочтём в упражнении 3 фразу «Знамёна Гитлера реют над всеми улицами»: знания о нацистской Германии, полученные из других источников, вступят в конфликт с интерпретациями, построенными на рассмотрении фраз из учебника. См. [1, S. 4, 10, 5].

³ Наиболее ранний из сохранившихся немецких букварей – «Modus legendi» ландсхутского учителя и стряпчего Кристофера Хюбера – относится к 1477 г. Другие выходящие в XV в. наставления по письму (среди которых наиболее знамениты «Translationen» Никласа фон Вюле) относятся, с современной точки зрения, скорее, к жанрам справочников или письмовников: основное внимание в них уделяется либо трудностям орфографии, либо пунктуации, либо эпистолярному стилю. Написание писем было одним из «предметов», преподававшихся в «немецких школах» (в отличие от «латинских школ»), однако для его усвоения было необходимо, чтобы ученики уже умели писать, поэтому письмовники мы не можем рассматривать в одном ряду с букварями. Точно так же и немецкие грамматики, которые появились несколько позже, нельзя рассматривать вместе с букварями в тех случаях, когда они предназначались для людей, уже умеющих читать и писать и стремившихся теперь научиться делать это «правильно».

в редчайших случаях мы сможем что-то проверить с помощью информации из других аутентичных источников.

Впрочем, одно можно сказать заранее и вполне определённо, лишь взглянув на дату и место издания учебника: сам факт его выхода в свет (и тем более переиздания) уже свидетельствует о принципиальной мировоззренческой и ценностной ориентации тех, кто его создавал, печатал и покупал: все эти люди считали возможным и нужным методично обучаться чтению и письму на немецком языке. На первый взгляд, данный тезис может показаться трюизмом, однако такое отношение к освоению грамоты – явление не универсальное, а историческое, то есть оно имеет свои хронологические и географические границы, свои истоки и свою культурную привязку.

Так о каких же ценностях, о каком мировоззрении повествует нам ранний немецкий букварь?

В германских землях существенную роль в развитии школ вообще и школьного обучения немецкому языку (т.е. чтению и письму на нём) в частности сыграла Реформация. Мартин Лютер отдавал предпочтение народному языку перед латинским в силу трёх причин:

- 1) своей оппозиции Риму, католическому клиру, схоластике и латиноязычной культуре, которую они репрезентировали;
- 2) определённой культурной связи (дополнительно усиливавшейся Меланхтоном) с немецким гуманизмом;
- 3) своего понимания отношений между духовным и мирским правлением.

Из идей Лютера о священстве мирян прямо вытекала необходимость введения народного языка в религиозную жизнь, и, наоборот, религиозных текстов в жизнь народа, что и было осуществлено путём перевода Священного писания на немецкий язык и пропаганды грамотности среди мирян, в том числе и простолюдинов. В этом состояло отличие лютеровской концепции роли письменного языка от ренессансно-гуманистической. Идея реформатора о необходимости образования для всего народа была воплощена лишь позднее, но основа для торжества принципа всеобщей грамотности была заложена именно в начале XVI в. Тогда же, опять-таки расходясь с гуманистами, Лютер положил начало идейно-воспитательной миссии школы: она должна была не просто снабжать человека набором знаний и навыков, но и превращать его, с одной стороны, в хорошего христианина путём приобщения к религиозно-моральной культуре, а с другой стороны, в хорошего подданного мирского царства. Так обучение грамоте (и счёту) было на долгие века неразрывно соединено с нравственным и гражданским, а также национальным воспитанием [6, S. 109–113].

При этом самому Лютеру школьное образование представлялось делом скорее маргинальным по значимости. Главное – наставление в христианской вере – он считал задачей семьи, равно как и обучение чтению на родном языке. Грамматика же, как он говорил в одной из застольных речей, «учит и показывает, что значат слова; но, прежде всего, надо выучить и знать, что есть та или иная вещь или дело. Потому всякий, кто хочет проповедовать и учить, сначала должен знать и то, и другое – что есть вещь и как она называется, – а уж потом об этом говорить».

Обучение грамматике, как видим, для него было полностью подчинено задачам религиозного наставления. Только применительно к иностранным языкам Лютер говорил, что грамматика может приносить и «мирскую пользу или вред», то есть служить приобретению таких качеств, которые имеют значение для отношений человека с «царством мира». Реформатор был вынужден обратить внимание на школьное образование лишь в силу того, что семьи, которые в то время состояли по большей части из людей малограмотных или неграмотных, и уж тем более не сведущих в науках и языках, не справлялись с образовательными функциями: подготовить мирянина к священству должным образом они не могли. Поэтому Лютер неоднократно призывал властителей создавать в городах «христианские школы»⁴, однако сколько-нибудь активной и планомерной заботы о немецких школах не проявлял.

До конца XVI в. стабильная модель протестантского начального образования сформироваться и распространиться не смогла. Помимо безразличия самого реформатора сначала этому мешали религиозные и социальные конфликты. Затем внимание перешедших в новую конфессию князей было направлено прежде всего на восстановление высшего образования для подготовки компетентных защитников и распространителей лютеровского вероучения, ведь приток в университеты желающих изучать богословие почти иссяк после того, как в лютеранских землях были упразднены монастыри и доходные священнические должности.

Но постепенно в XVI–XVII вв. в протестантской Германии всё же распространились городские начальные учебные заведения – «немецкие школы», обучавшие, в частности, грамоте⁵. Необходимость уметь читать и писать к тому времени уже была признана в лютеранской среде достаточно широко и давно – на протяжении жизни нескольких поколений, – что создавало благоприятную обстановку, в которой отрыв детей от работы на полдня ради школы, хотя бы в течение трёх – четырёх лет, многими воспринимался как норма.

Ещё в XVI в. благодаря постепенному удешевлению и распространению книгопечатания помимо религиозной литературы стали в значительном количестве доступны и другие тексты, вызывавшие интерес и желание их прочесть: листовки, первые газеты [3], мирская художественная литература. Одновременно в связи с разрастанием административных аппаратов нарождающихся государств новоевропейского типа, с появлением всё большего числа торговых и финансовых компаний, ведших дела в разных регионах, увеличивался объем письменного делопроизводства, и, следовательно, возрастала потребность в грамотных людях. Важно, что на должности, связанные с письмом и чтением, нанимались люди самого различного происхождения, точно так же, как и чтение Евангелия

⁴ Наиболее известный такой призыв – «К бургомистрам и членам советов всех городов в немецких землях, чтобы они создавали и держали христианские школы» (1524).

⁵ Процесс этот начался гораздо раньше. Первые такие школы зафиксированы ещё в Средневековье, но о действительно всеобщем школьном образовании в большинстве германских земель нельзя было говорить не только в XVIII в., но даже и в середине XIX в., так что в эпоху после Тридцатилетней войны мы можем констатировать только промежуточный подъём этого длительного процесса. О количественных его параметрах у нас нет достаточных сведений.

лютеранином никак не зависело от его социального и имущественного положения. Обучение грамоте в лютеранских странах было делом внесловным, и в школах зачастую сидели рядом дети патрициев и дети простых ремесленников – все, чьи семьи могли платить учителю. Преподавание становилось всё более выгодным ремеслом, и власти уже давно начали выдавать на него патенты, как на занятия другими промыслами. Постепенно увеличивалось количество учебников для обучения грамоте, хотя ни о какой научной дидактике пока ещё речь не шла.

Таким образом, взяв в руки немецкий букварь XVI–XVII в., мы можем, пусть не с уверенностью, но всё же с достаточным основанием предположить, что картина мира и система ценностей, отразившиеся в нём, связаны с городской лютеранской культурой. У этой догадки будут большие шансы на «попадание в яблочко», хотя она, конечно, потребует проверки.

К счастью, об авторах многих ранних учебников у нас есть необходимая для такой проверки информация. Возьмём один пример. Так, мы знаем, что Валентин Икельзамер – автор одного из наиболее ранних известных нам учебников чтения «Надлежащий способ кратчайшим путём научиться читать...» (Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen... 1527, переиздан в 1537 г. в Нюрнберге под названием «Teutsch Grammatica») – учился в Виттенберге и дружил с Лютером, а с 1525 г. работал «учителем немецкой школы» в Ротенбурге и затем в Эрфурте [8, с. 87–98].

Итак, рассмотрим два вопроса: кому адресован букварь Икельзамера и какие ценности он воплощает? Как выясняется уже из предисловия, автор обращается вовсе не к детям и даже не к ученикам школы: он обещает за один день научить читать и лесоруба, и пастуха, и всякого труженика, то есть людей взрослых, притом, что они будут учиться самостоятельно, без учителя.

Как уже было сказано выше, букварь в раннее Новое время необязательно предназначался для детей, и потому рассматривать его как средство ранней (пусть и латентной) индоктринации можно далеко не всегда. Однако в определённом смысле целью автора этого учебника всё же является воздействие на душу, своего рода воспитание учащегося, а именно – превращение его в доброго христианина. Икельзамер сообщает читателю, что «умение читать» – важнейший из всех навыков в то время, когда мир полон «добрых и злых книг». Это «прекрасное и тонкое искусство» – «великолепный Божий дар», и употреблять его следует «во славу Божию». Таким образом, автор рассматривает грамотность прежде всего как способ приобщения к вере через чтение Священного писания (вышедшего на немецком языке в переводе Лютера в 1522–1534 гг.) и прочей религиозной литературы.

Во вторую очередь, умение читать помогает, по мнению Икельзамера, научиться более правильно и чётко говорить, что необходимо, в частности, для освоения других языков, базирующихся на латинской письменности, в первую очередь – латыни. Едва ли латынь была нужна лесорубам и пастухам, но она необходима была тем, кто собирался делать карьеру в городских профессиях, например писарям, юристам, коммерческим служащим или купцам. Латынь также была нужна тем, кто желал больше знать и понимать в религиозной сфере, ведь это был один из священных языков христианства и всё ещё главный язык учёности.

Что же мы можем сказать о восприятии этих посланий? Практически ничего. Если в имеющемся у меня экземпляре упомянутого учебника Аренса и Штраубе хотя бы есть карандашные пометки, свидетельствующие о том, что его владельцем или владелицей были выполнены упражнения с 1 по 3 и проработаны правила до стр. 7 (из 80), то в учебнике Икельзамера таких пометок нет, и других свидетельств о его использовании тоже пока не выявлено. Это значит, что все умозаключения, которые мы могли бы делать относительно картины мира, отразившейся в этом источнике, будут ограничиваться только видением автора. О том, что усвоили читатели из этой картины, мы на сегодняшний день ничего обоснованного утверждать не можем. Без сомнения, замысел создателей подобного рода пособий тоже может быть интересен исследователю. Его реконструкция на основе материала учебников – задача, сопряжённая со сложными и не всегда разрешимыми проблемами, но весьма увлекательная.

Список литературы:

1. *Arens, S. Sprach- und Rechtschreibführer* / S. Arens, W. Straube. – Stuttgart, 1942.
2. *Becker, H. Das Curriculum* / H. Becker [u. a.]. – München, 2. Aufl., 1975.
3. *Die ersten deutschen Zeitungen* / hrsg. mit einer Bibliographie (1505–1599) von Emil Weller. – Stuttgart, 1823–1886.
4. *Illich, I. Entschulung der Gesellschaft* / I. Illich. – München, 1972.
5. *Jackson, P. W. Was macht die Schule?* / P. W. Jackson // *Betrifft Erziehung*. – 1973. – Н. 5.
6. *Reich, G. Muttersprachlicher Grammatik-Unterricht von der Antike bis um 1600* / G. Reich. – Weinheim, 1972.
7. *Weinsberg, H. Liber Iuventutis* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.weinsberg.uni-bonn.de/Edition/Liber_Iuventutis/Liber_Iuventutis.htm.
8. *Безрогов, В. Г. Обучение грамоте в пособиях Валентина Икельзамера: европейский педагогический опыт XVI века* / В. Г. Безрогов, Ю. Г. Куровская // *Восхождение к истории педагогики: монография. В 2 т. Т. 1. Теория истории педагогики. История педагогики за рубежом* / под ред. Г. Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2014. – (Историко-педагогическое знание. Вып. 75).

Spisok literatury:

1. *Arens, S. Sprach-und Rechtschreibführer* / S. Arens, W. Strube. – Stuttgart, 1942.
2. *Becker, H. Das Curriculum* / H. Becker [u. a.]. – München, 2. Aufl., 1975.
3. *Die ersten deutschen Zeitungen* / hrsg. mit einer Bibliographie (1505–1599) von Emil Weller Weller. – Stuttgart, 1823–1886.
4. *Illich, I. Entschulung der Gesellschaft* / I. Illich. – München, 1972.
5. *Jackson, P. W. Was macht die Schule?* / P. W. Jackson // *Betrifft Erziehung*. – 1973. – Н. 5.
6. *Reich, G. Muttersprachlicher Grammatik-Unterricht von der Antike bis um 1600* / G. Reich. – Weinheim, 1972.

7. *Weinsberg, H. Liber Iuventutis [Elektronnyĭ resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.weinsberg.uni-bonn.de/Edition/Liber_Iuventutis/Liber_Iuventutis.htm.*
8. *Bezrogov, V. G. Obuchenie gramote v posobiiakh Valentina Ikel'zamera: evropeĭskii pedagogicheskiĭ opyt XVI veka / V. G. Bezrogov, Iu. G. Kurovskaia // Voskhozhdenie k istorii pedagogiki: monografiia. V 2 t. T. 1. Teoriia istorii pedagogiki. Istoriia pedagogiki za rubezhom / pod red. G. B. Kornetova. – M.: ASOU, 2014. – (Istoriko-pedagogicheskoe znanie. Vyp. 75).*

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 4

ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКИЕ БУКВАРИ XVI В.: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

EASTERN SLAVIC PRIMERS OF THE 16TH CENTURY: A COMPARATIVE ANALYSIS

Мошкова Л.В.

Старший научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО

E-mail: lvmoshkova@gmail.com

Аннотация. В статье проводится сопоставительный анализ восточнославянских учебников для обучения чтению, изданных в XVI в. на украинско-белорусских землях, начиная с букваря Ивана Федорова 1574 г. и заканчивая «Наукой» Лаврентия и Стефана Зизаниев 1596 г. Данные книги сравниваются как между собой, так и с другими славянскими букварями, изданными в этом столетии в Польше, Германии, Италии, Богемии и других странах. Раскрываются причины их сходства и различия, выявляются и объясняются процессы влияния учебников иных христианских конфессий на восточнославянские учебники XVI столетия.

Ключевые слова: восточнославянские буквари XVI в., Иван Федоров, состав и содержание букварей, Лаврентий Зизаний, Стефан Зизаний, польские буквари, буквари для славянского населения, изданные в Тюбингене, Венеции и других городах

Moshkova L.V.

Senior research fellow at the Institute of Theory and History of Education of the Russian Academy of Education

E-mail: lvmoshkova@gmail.com

Annotation. The article presents a comparative analysis of the eastern Slavic primers, published in the 16th century on Ukrainian and Belarussian territory, from the primer published by Ivan Fedorov in 1574 to the “Nauka” textbook published by Lavrentiy and Stefan Zizaniy in 1596. The textbooks are also compared to other Slavic primers published in the same century in Poland, Germany, Italy, Bohemia and other countries. The author reveals the reasons for their similarities and differences, explains the processes which lead to the influence of other Christian confessions on eastern Slavic textbooks of the 16th century.

Keywords: eastern Slavic primers of the 16th century, Ivan Fedorov, contents of the primers, Lavrentiy Zizaniy, Stefan Zizaniy, Polish primers, primers for the Slavic population published in Tubingen, Venice and other cities.

Основными задачами сравнения корпуса восточнославянских букварей XVI в. представляется выявление общего и специфического в их составе и содержании и объяснение (раскрытие) причин, определяющих их сходство или различие. По определению В.Г. Безрогова и О.Е. Кошелевой, такой подход характерен для «обычного» сравнения: оно «имеет в центре некий объект/процесс, который сопоставляется с другими» [1, с. 7]. Рассуждая об этом в статье о методологических аспектах сравнительного исследования, указанные авторы попытались разграничить «сравнительные» и «компаративистские» исследования. Надо признать, что терминологически развести эти типы им почти удалось¹. Так, со ссылкой на мнение М. Блока отмечено, что «компаративистское исследование особенно корректно тогда, когда между сравниваемыми объектами нет видимой исторической связи» [1, с. 17]². Из этого сделан непротиворечивый вывод, что «историко-педагогическая компаративистика одной из своих задач имеет... обнаружение аналогий и объяснение отличий у не связанных напрямую друг с другом педагогических явлений и процессов» [1, с. 15]. Однако, говоря о собственно учебной литературе, авторы предпочитают использовать термин «сравнение», так как у любого учебного текста одна цель, а сам учебник, по мнению авторов, представляет общечеловеческую историко-культурную данность [1, с. 14–15]. В связи с этим возникает достаточно принципиальный вопрос: на каком уровне сравнение становится компаративистикой? Вероятно, и для авторов это самый трудный вопрос, поскольку целью компаративного исследования признается «выявление... всего потенциала локальной дидактической мысли... поверх национальных границ» [1, с. 15]. Надо сказать, что «национальные границы» для XVI в. понятие не только весьма условное, но применительно к восточнославянскому ареалу и не совсем верное. Культуры стран, входящих в регион *Slavia Orthodoxa*, генетически и типологически близки, поэтому априорно можно предполагать достаточно большое сходство отдельных историко-педагогических феноменов, одним из которых являются буквари.

Итак, с определением основного предмета исследования – восточнославянские буквари XVI в. – проблем не возникает. Однако сравнение их между собой – задача по меньшей мере неинтересная (о причинах этого см. ниже). Соответственно, выбор «второго объекта» для сравнения должен быть продиктован теми вопросами, которые следует задать источнику, и теми ответами, которые мы хотим получить в результате. Вероятно, не замахиваясь на проведение в полной мере компаративного исследования, следует на данном этапе ограничиться «обычным» сравнением, выбрав для него буквари (и азбуки), распространенные в более широком регионе *Slavia Christiana* в XVI в. В результате сравнения можно будет, во-первых, выявить то общее, что объединяло все эти учебники, и то особенное, что было присуще той или иной «национальной» культуре, будь она

¹ Невозможность полностью разделить эти термины кроется в их синонимичности: один является иностранным заимствованием, другой – его переводом на русский язык.

² Основываясь на этом утверждении, следует признать, что наиболее корректно компаративистское изучение европейской учебной литературы и китайской (или индийской), поскольку «видимой» связи между ними нет. Но в этом случае может существовать «невидимая» связь, базирующаяся на общих психофизиологических особенностях *Homo sapiens* как вида.

восточно- или западнославянской³, а во-вторых, раскрыть и объяснить процесс возможных влияний и заимствований⁴.

Что можно отнести к «влияниям», а что к «заимствованиям»? Вероятно, заимствованием стоит называть включение того или иного учебного материала в том виде, в котором он представлен в «источнике», то есть исходном букваре или другом памятнике. Очевидно, что материал азбучной части букварей и азбук (алфавит и слоги) нельзя считать заимствованным: он отражал принятую в то время методику обучения чтению – буквослагательный метод, который был распространен в Европе повсеместно.

Иное дело – тексты, включенные в хрестоматийную часть. Но и здесь заимствованными можно считать только те, которые представляют специфическую подборку, восходящую к иному, ранее появившемуся учебнику, или тексты, дословно совпадающие. Однако, как верно было замечено, буквари и азбуки «в силу различия языковых систем... за редким исключением не могли быть напрямую использованы и переведены» [1, с. 17], поэтому следует признать, что в подавляющем большинстве случаев замеченное между двумя (или больше) учебниками сходство следует считать влиянием. Данный термин более широкий и, как представляется, более удобный. Кроме того, хорошо известно, что сходные мысли могут появиться у двух авторов-составителей независимо друг от друга, а использованные приемы могут быть продиктованы или общей методикой обучения, или иными более общими причинами.

Переходя к сравнительному рассмотрению восточнославянских букварей XVI в. необходимо напомнить, что учебники этого времени сохранились плохо, независимо от места их издания. Зачастую в распоряжении исследователей есть несколько экземпляров, находящихся в хранилищах разных стран, при этом некоторые из них могут быть в той или иной степени дефектны (а от некоторых сохранилось лишь несколько листов). Все это сильно затрудняет изучение самых ранних славянских учебников.

В XVI столетии все восточнославянские буквари издавались на белорусско-украинских землях, входивших в состав Речи Посполитой. Автором-составителем первого учебника был Иван Федоров – печатник, деятельности которого посвящена огромная литература⁵. Им были подготовлены три издания: букварь 1574 г., малообъемный двуязычный греко-славянский букварь 1578 г. и букварь 1578–1580 гг.⁶ Первая книга вышла во Львове, остальные в Остроге. В последние годы XVI столетия в Остроге и Вильно вышли несколько новых изданий, восходящих к острожскому букварю Ивана Федорова или являющихся его перепечатками⁷.

⁵ В изданном недавно справочнике учтено 3388 работ, вышедших в 1574–2009 гг. (см. [9]).

⁶ Описание изданий, библиографию и снимки отдельных страниц см. [2, с. 450–451, № 58; с. 504–505, № 69; с. 531–532, № 72; рис. 58.1, 69.1–69.2, 72.1–72.14].

⁷ Дата выхода некоторых определяется не годом, а временным интервалом: 1580–1591 гг., ок. 1595 г., 1596 г. (Часовник с букварем) и 1598 г. (см. [2, с. 570, № 80, рис. 80.1–80.5; Кн. 2, с. 999, № 139, рис. 139.1–139.4; с. 1018–1019, № 144; с. 1086–1087, № 164, рис. 164.1–164.2]). В предыдущей работе по недосмотру автора в перечень этих изданий был ошибочно включен учебник, изданный Иваном Федоровым (см. [8, с. 88 сноска 1]).

Свои книги Иван Федоров издавал в поликонфессиональной и полиэтнической среде, на территории государства, где существовали школы представителей иных конфессий и распространялись соответствующие учебные книги. Отрицать возможность знакомства Федорова с этой традицией по меньшей мере странно: трудно представить, что, принимаясь за такое важное, но совершенно новое для него дело, первопечатник не познакомился с пособиями, по которым учились читать дети иных христианских конфессий. В первую очередь это могли быть кириллические буквари, напечатанные в Германии (Тюбинген), и учебники на польском (и латинском) языках, изданные в Речи Посполитой. Для сравнения можно также привлечь глаголический венецианский букварь 1527 г., чешский учебник, изданный в 1547 г., а также тюбингенские глаголические издания.

Сравнительное рассмотрение букварей логично начать с азбучной части⁸.

Поскольку обучение начиналось с изучения алфавита, в начале букварей располагался алфавитный ряд (обычно в прямом порядке). Так, в венецианском глаголическом букваре 1527 г. помещен один азбучный ряд, в чешском букваре 1547 г. – пять рядов с разной графикой и последовательностью⁹; в польском букваре 1556 г.¹⁰ – три ряда; в глаголической и кириллической *Tabla za dicitu* 1561 г. – три ряда; в напечатанном латиницей тюбингенском букваре 1566 г. – четыре ряда¹¹; в краковском польско-латинском *Elementaria* 1575 г.¹² – два ряда¹³.

В букварях Ивана Федорова, выпущенных в 1574 и ок. 1578 г.¹⁴, три алфавитных ряда (буквы в них одного размера). Первый – в прямом порядке, второй – в обратном, третий столбцами по пять букв, то есть в строке буквы стоят вразбивку¹⁵. Этот оригинальный прием был направлен на лучшее запоминание графем и преодоление стереотипа (в том числе звукового), сложившегося при знакомстве с алфавитом, данным в прямом порядке¹⁶.

Двух- и трехбуквенные слоги в букварях Ивана Федорова занимают около пяти страниц, тогда как в упоминавшихся выше изданиях одну – полторы страницы. Увеличение доли слогового материала в букварях Федорова было направлено на постепенный

⁸ Подробнее об этом см. [7].

⁹ Использован готический шрифт. Последний азбучный ряд содержит «дополнительные» буквы, передающие особенности фонетического строя чешского языка.

¹⁰ Алфавиты набраны готическим шрифтом. Благодарю М.А. Корзо за копию букваря Петра Секстиса 1556 г.

¹¹ Первые два ряда – «*Latinsku Abese*», то есть строчные и заглавные буквы шрифта антиква, третий и четвертый – «*Nemshku Abese*», то есть аналогичные буквы готического шрифта, который из-за своего рисунка труднее для запоминания.

¹² Для латинского текста и алфавита использована антиква, польский «подстрочник» и «*Litterae polonicae*» набраны готическим шрифтом.

¹³ Два и более алфавитных ряда отличаются, во-первых, размерами букв, во-вторых, графикой, так как строчная и заглавная буквы выглядят не одинаково.

¹⁴ Из анализа исключен Греко-славянский букварь, поскольку задачей этого небольшого пособия было научить читать по-гречески тех, кто уже освоил славянскую грамоту.

¹⁵ В привлеченных славянских букварях того времени подобные «непрямые» азбучные ряды не встречаются.

¹⁶ Подробнее о трудностях обучения по буквослагательному методу см. [10, с. 180–182].

переход от простого к более сложному, так как изучение слогов отодвигало переход к чтению целых слов и закрепляло знание алфавита.

Принцип постепенности прослеживается и в следующем разделе учебников Ивана Федорова, который носит название «От книги осмочастных, сиречь грамматикии». Из названия видно, что, изучая помещенный здесь материал (читая слова), ученик получал представление об основных грамматических категориях: склонении, спряжении, страдательном залоге глагола; в подразделе «По прозодии» – о повелительном наклонении глагола и изменении значения слова в зависимости от ударения, а переходя к следующему подразделу «По ортографии», не только знакомился со словами под титлом, но параллельно узнавал, как склоняются имена существительные, прилагательные и другие части речи. Это свидетельствует о том, что Федоров считал необходимым ввести элементы аналитического обучения языку¹⁷ уже во время обучения чтению. Надо подчеркнуть, что два подраздела, помещенные после слогов до связного текста, не имеют аналогии в славянских букварях того времени¹⁸.

Обширная, хорошо разработанная учебная часть, которая в букварях Федорова занимает около половины книги, не находит аналогии в других славянских учебниках рассматриваемого периода¹⁹. В увеличении ее объема мне видится последовательное применение одного из основных положений дидактики – принципа постепенности. Помимо этого данный учебник отличался от современных ему славянских пособий введением элементов аналитического обучения языку.

В начале хрестоматийной части букварей Федорова расположен акростих «Аз есмь всему мира свет», являющийся первым связным текстом для чтения. Аналогичный прием характерен для тюбингенского букваря 1561 г.: после слогов помещен акростих «Аз бо есам Бог». Возможно, перед нами первый пример влияния ранее выпущенных изданий на восточнославянский букварь. Надо отметить, что акростих соединяет две части учебника своеобразным «мостиком»: с одной стороны, это уже связный текст, имеющий свой смысл, с другой – начальные буквы строк представляют алфавитный ряд (некоторые строки могут начинаться названием соответствующей буквы) и тем самым закрепляют уже пройденный материал.

¹⁷ Желание познакомить учащегося с гласными и согласными буквами (т.е. основными фонетическими категориями) во время изучения слогового материала проявилось в краковском издании 1575 г. Но этот учебник не в полной мере можно считать начальным: он был предназначен для изучения латинского языка теми, кто уже умел читать по-польски.

¹⁸ Довольно объемный грамматический материал, содержащий правила спряжения глаголов, склонения прилагательных, числительных и т.п., был характерен для польско-немецких разговорников или самоучителей (первое издание вышло в 1539 г.), распространенных на территории современной Западной Украины (см. [4, с. 37–38]).

¹⁹ Следует отметить одно новшество, внесенное составителями в учебную часть Острожского букваря 1598 г. В конце учебной части здесь помещены «Прозодия», «Строчная» и «Число церковное» (см. [2, кн. 2, с. 1086, № 164]). Эти небольшие разделы, содержащие диакритические и пунктуационные знаки, а также кириллические цифры, позднее станут неотъемлемой частью учебной части восточнославянских букварей.

В венецианском букваре 1527 г. и польском 1556 г. хрестоматийная часть начинается молитвой «Отче наш». В чешском учебнике перед этой молитвой находится рифмованный алфавит, который «сложил Ян Гус», в польско-латинском букваре 1575 г. указанная молитва является третьим текстом для чтения. Мы видим, что практически все авторы-составители считали ее одним из важнейших учебных текстов. Это понятно: «Отче наш» – единственная молитва, содержащаяся в Евангелиях, и единственная, которую впервые произнес сам Иисус Христос.

В букварях Федорова перед «Отче наш» две страницы занимают тексты кратких молитв, которые в целом совпадают с началом служб суточного круга²⁰. Другие молитвы, содержащиеся в его букварях, также взяты из чинов общественного богослужения²¹. Интересно отметить, что Федоров включил в свой букварь не очень распространенный текст – молитву Манасии, царя Иудейского, характерную своей покаянной направленностью²². Возможно, здесь перед нами второй пример влияния учебников иных конфессий на букварь Федорова: эту молитву мы находим в польско-латинском букваре 1575 г., изданном кальвинистом Мачеем Вижбентой [5, с. 485, 487]²³.

В учебниках Ивана Федорова нет молитв до и после трапезы, утренних и на ночь, которые с этого времени появляются в польских изданиях и которые христианин должен был читать дома в соответствующее время²⁴. Отсутствуют «Десять заповедей» и другие тексты, характерные для польских букварей²⁵. Вероятно, выбор молитв из чинов общественного богослужения свидетельствует о том, что Федоров (возможно, подсознательно) ориентировался на моноконфессиональную среду и великорусскую традицию²⁶.

Но есть ряд текстов, которые содержатся практически в любом славянском букваре независимо от места издания. Помимо молитвы «Отче наш» к ним относятся: излагающий основные догматы христианства Символ веры и «Радуйся, Мария» (в православной традиции «Богородице дево, радуйся») [5, с. 478–488]. Эти тексты встречаются и в первых восточнославянских букварях.

²⁰ О совпадении набора этих текстов с упоминаемыми в трактате Константина Костенецкого см. [6, с. 219–220].

²¹ М.А. Корзо упоминает «порядок богослужения» – текст, включенный в некоторые польские учебники (см. [5, с. 487]). Однако что именно он собой представлял, исследовательница не раскрыла, поскольку это не входило в задачи исследования.

²² В православной традиции она помещалась в чине великого повечерия и пения двенадцати псалмов.

²³ См. [5, с. 485, 487]. Этот букварь вышел позже первого учебника Ивана Федорова, но, учитывая степень сохранности польских учебных книг этого времени, нельзя отрицать, что данный текст мог содержаться в не дошедшем до нас издании.

²⁴ Можно сказать, что буквари Федорова предназначены тем, кто молится только в церкви.

²⁵ Данные тексты проникают в восточнославянские буквари позднее, на рубеже XVI–XVII вв. (см. [3, с. 87–97]).

²⁶ Об этом говорят и слова авторского послесловия, в которых составитель счел нужным подчеркнуть, что писал «не от себе, но от божественных апостол и богоносных святых отец учения». Такая апелляция к авторитетам была более уместна в московских изданиях, которые были невиданным до этого делом, тогда как на территории Речи Посполитой учебная книга к тому времени уже стала явлением привычным.

После молитв Иван Федоров поместил отрывки из ветхозаветных книг: выдержки из Притчей Соломона и Посланий ап. Павла [6, с. 221–222]. В этой части явно видна учительная, назидательная составляющая, а сами тексты адресованы не только детям, но родителям и воспитателям. Желание наставить, воспитать ученика на Библии роднит буквари Ивана Федорова с протестантскими книгами, в которых это направление выражено наиболее отчетливо²⁷.

В конце второго учебника – букваря, изданного в Остроге около 1578 г., Федоров поместил сказание «Како состави святыи Кирилл Философ азбуку по языку словенску». Этот памятник нельзя отнести ни к литургическим, ни к библейским. Светским в полной мере он считаться не может, и более корректно называть его «историко-апологетическим», поскольку он повествует о создании славянской азбуки и переводе книг с греческого. Основная цель включения сказания в букварь – утверждение древности и авторитетности церковнославянского языка и алфавита, который составил «святой муж», и «разума», который «Бог дарова словяном». Однако надо заметить, что для современной Федорову славянской традиции включение подобных текстов в учебник – явление совершенно не характерное и потому несколько загадочное.

Подводя итог сравнительному рассмотрению букварей Ивана Федорова (и восходящих к ним изданий) с другими учебниками, изданными в регионе *Slavia Christiana*, надо отметить, что первопечатник работал в рамках существовавшей традиции и его издания типологически близки к книгам, предназначенным для католического и протестантского населения. Учебники хорошо продуманы и организованы, а полиграфическое оформление нельзя сравнить с более поздними восточнославянскими изданиями.

В конце XVI в., когда еще продолжают издаваться буквари, восходящие к учебнику Ивана Федорова, возникает новая традиция, ориентирующаяся как на другие образцы, так и на иную конфессиональную среду. К этой традиции относятся два издания. Точное время выхода первого из них – виленского букваря, напечатанного в типографии Мамониной – неизвестно, исследователи датируют его 1593–1601 гг. [2, кн. 2, с. 893, № 126, рис. 126.1]²⁸. Заглавие книги – «Начало учения детем...» явно восходит к Острожскому букварю Ивана Федорова, но в остальном это совершенно иной учебник.

Первое явное отличие от букварей первопечатника – уменьшение объема книги, которая состоит всего из 22 листов. Учебная часть также сильно сокращена (5,5 листа) и включает: азбучные ряды, слоги из двух, трех, пяти букв; азбучный акростих и слова под титлом [2, кн. 2, с. 893, № 126, рис. 126.1]. Авторы не только редуцировали, но и перекомпоновали учебный материал в начале книги. К чтению связного текста ученик должен был переходить, минуя предыдущую ступеньку – чтение целых слов.

²⁷ Так, тематические подборки цитат из Писания включены в польско-латинский букварь 1575 г. (см. [5, с. 484]).

²⁸ Поскольку сохранился только один экземпляр издания в Бодлеанской библиотеке (Оксфорд), о составе букваря приходится судить по описанию.

Такая «поспешность», предложенная составителем, вряд ли облегчала процесс обучения (см. выше). Полагаю, что в этом издании следует видеть влияние польской учебной книги, где учебная часть всегда была небольшой по объему. Хотя А.А. Гусева определяет язык издания как церковнославянский [2, кн. 2, с. 893, № 126, рис. 126.1], из приведенных исследовательницей заголовков видно, что в текст учебника (хотя бы на уровне заглавий разделов и текстов) проникают элементы простой мовы (литературного языка Западной Руси) и полонизмы («Наука писма...», «Вызнание веры...»)²⁹.

Хрестоматийная часть состоит из молитвы «Отче наш», Символа веры и пяти азбучных акростихов (азбук толковых). С одной стороны, помещение акростихов соотносится с предыдущей традицией, с другой – порывает с ней, поскольку эти тексты помещены вместо привычных молитв и отрывков из Писания. Вряд ли акростихи можно считать текстами «более светскими», но то, что они представляют типологически иной учебный материал, очевидно.

Второе издание – учебник, подготовленный братьями Лаврентием и Стефаном Зизаниями, напечатан в типографии Виленского братства в 1596 г. [2, кн. 2., с. 1026-1027, № 149]. Само название – «Наука ку читаню и розуменю писма словенского, ту тыж о святой Троицы и о въчловечении Господни» – нехарактерно для более ранних изданий. Во-первых, в нем явно видно влияние польских учебников для обучения чтению, название которых начиналось этим же словом «наука»³⁰. Перечисление в заглавии содержащихся в учебнике тем (вероятно, наиболее важных, с точки зрения составителей) также заставляет вспомнить польские учебники этого времени³¹.

После заглавия на первой странице учебника братьев Зизаниев помещены два азбучных ряда: в прямом и смешанном (столбцами) порядке. Далее, без какого либо отступа, даны двухбуквенные слоги. Общий объем слогового материала три страницы.

После заставки и заглавия «Предословие» помещены четыре молитвы. Первая – «до Господа нашего Иисуса Христа» – напечатана таким же крупным шрифтом, что и слоги. На следующей странице более мелкими буквами дано ее «объяснение». Язык этого текста может быть назван церковнославянским гибридным, так как в нем чувствуется влияние простой мовы. Совершенно очевидно, что этот текст читать ученику самостоятельно было трудно: его должен был излагать учитель. Вероятно, обучение чтению предлагалось сочетать с катехизаторством.

Вторая молитва – «до Святого Духа» – объединяет под одним заглавием несколько текстов, которые находились в начале хрестоматийной части букварей Ивана Федорова. То же можно сказать и о двух других молитвах «до святой Троице» и «дъ Бога Отца». Таким образом, братья Зизании достаточно произвольно разделили тексты, которыми

²⁹ Слово «наука» встречается в заглавии многих польских букварей этого времени.

³⁰ Так, в составе софийского конволюта присутствуют: «Nauka ku czitaniu pisma polskiego» (львовский букварь 1599 г.); «Nauka czytania pisma polskie» (краковский букварь 1601 г.)

³¹ В названии упомянутого львовского букваря сказано: «z figurami przylozone so nabożne modlitwy u psalmy».

начиналась хрестоматийная часть в федоровских букварях, на четыре молитвы: трем лицам Святой Троицы по отдельности и Троице как таковой. Затем помещен Символ веры, текст которого, вероятно, также заимствован из более ранних букварей, но в нем убран подзаголовок «Второго собора», который отделял заключительную часть текста (со слов: «и в Духа Святаго истиннаго и животворящаго...»)³².

Идущий далее «Лексис, сиречь речения, въкратъце събранны и из словенскаго языка на простыи рускии диялект истолкованы», который включает 1601 слово, также написан на гибридном церковнославянском языке. В конце книги составители поместили «Изложение о православной вере» и «О знамении крестном». Эти тексты были ориентированы на усвоение норм, важных для православных жителей Речи Посполитой: в повседневной жизни в условиях иноконфессиональной среды ритуальные парадигмы могли размываться.

Набор текстов в букваре братьев Зизаниев свидетельствует, прежде всего, о том, что учебник предназначен для обучения детей, находящихся в поликонфессиональной среде, а также о том, что ситуацию диглоссии (когда язык богослужения и в целом письменной культуры был церковнославянским) здесь сменяет двуязычие (литературный язык формируется на основе церковнославянского, но под сильным влиянием простой мовы, включающей и полонизмы)³³. Вероятно, именно поэтому в заглавии учебника нет слова «писание», которое, конечно, в первую очередь, ассоциируется с книгами Священного писания, а не просто с письменным текстом. Надо отметить, что немногим ранее «Науки» вышла «Грамматика» Лаврентия Зизания. Возможно, некоторую «бедность» хрестоматийной части «Науки» предполагалось компенсировать обучением по «Грамматике»³⁴.

Первые восточнославянские буквари были изданы на украинско-белорусских землях Речи Посполитой, в полиэтнической и поликонфессиональной среде, где православие не было господствующей религией. Католический букварь на этих землях появился раньше и довольно сильно отличался от учебников Ивана Федорова. И именно на эти издания с конца XVI в. ориентировались белорусские и украинские авторы при подготовке своих книг.

Причин этого было несколько.

Во-первых, традиция доминирующей католической религии могла представляться более престижной.

Во-вторых, буквари, сходные с католическими и протестантскими учебниками, могли восприниматься как своеобразный православный ответ «иной» религии, поскольку вопросы вероисповедных различий на этих землях были достаточно острыми и актуальными.

В-третьих, в католической традиции этого времени катехизическая направленность учебной литературы ощущалась достаточно явно: тексты для чтения, прежде всего, были

³² В букваре Ивана Федорова текст дан в процитированном виде, но в «Науке» заключительный слог в слове «святаго» не только напечатан после пробела, но и с титлом (!) наверху. Поэтому читать эти слова надо как: «И в Духа свята Господа животворящаго...». Что перед нами: типографская ошибка или редактирование текста, – сказать трудно.

³³ Понятия «диглоссия» и «двуязычие» подробно рассмотрены в работе Б.А. Успенского (см. [11]).

³⁴ Парность изданий – букварь и грамматика – позднее отмечается и для учебников, подготовленных Мелетием Смотрицким.

направлены на изучение христианской догматики. В ответ на это православные авторы в своих книгах также старались усилить катехизаторскую составляющую, которая в изданиях Ивана Федорова была достаточно слаба.

В-четвертых, на этих землях была иная языковая ситуация, и литературный язык стал достаточно сильно отличаться от церковнославянского. Методические вопросы обучения при этом отходили на второй план: букварь, в первую очередь, становился инструментом конфессионального просвещения и обучения. Но, заимствуя форму изложения и тексты, православные авторы пытались наполнить их «своим» конфессиональным содержанием. Это было понятно: вопросы чистоты веры и понимание ее отличий от «латинской» для православного населения в Речи Посполитой были весьма актуальны³⁵.

Список литературы:

1. Безрогов, В. Г. Методологические аспекты сравнительных исследований в изучении учебной литературы / В. Г. Безрогов, О. Е. Кошелева // Отечественная и зарубежная педагогики. – 2013. – № 4 (13). – С. 6–22.
2. Гусева, А. А. Издания кирилловского шрифта второй половины XVI века. Сводный каталог. Кн. 1 / А. А. Гусева. – М.: Индрик, 2003.
3. Западноевропейская и российская учебная литература XVI – начала XX вв. (конфессиональный аспект). – М., 2013.
4. Корзо, М. А. О конфессиональном «облике» польских букварей XVI–XVII вв. / М. А. Корзо // Учебники детства. Из истории школьной книги VII–XXI веков. Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики». Вып. 13. – М., 2013.
5. Корзо, М. А. Украинская и белорусская катехетическая традиция конца XVI–XVIII вв.: становление, эволюция и проблемы заимствования / М. А. Корзо. – М.: Канон+, 2007.
6. Лукьяненко, В. И. Азбука Ивана Федорова, ее источники и видовые особенности / В. И. Лукьяненко // ТОДРЛ. Т. XVI. – М.-Л., 1960.
7. Мошкова, Л. В. Букварь Ивана Федорова в ряду славянских букварей XVI века / Л. В. Мошкова // Материалы Международной конференции «450 лет „Апостолу“ Ивана Федорова». Москва, 13–14 марта 2014 г. – (В печати).
8. Мошкова, Л. В. Конфессиональный компонент в славянской литературе для начального обучения XVI–XVII вв. / Л. В. Мошкова // Западноевропейская и российская учебная литература XVI–XX вв. (конфессиональный аспект). – М.: ИЦ ИЭТ, 2013.
9. Немировский, Е. Л. Иван Федоров. Начало книгопечатания на Руси. Описание изданий и указатель литературы / Е. Л. Немировский. – М.: Пашков дом, 2010. – С. 28–291.

³⁵ Именно поэтому при появлении в Московской Руси в середине XVII столетия в результате никоновской реформы религиозного конфликта, «образцовыми» букварями для издателей, работавших на Печатном дворе, стали украинские и белорусские учебники первой половины века.

10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. С древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. – М., 1989.
 11. Успенский, Б. А. Языковая ситуация Киевской Руси и ее значение для истории русского литературно языка / Б. А. Успенский. – М., 1983.
-

Spisok literatury:

1. Bezrogov, V. G. Metodologicheskie aspekty sravnitel'nyh issledovanij v izuchenii uchebnoj literatury / V. G. Bezrogov, O. E. Kosheleva // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogiki. – 2013. – № 4 (13). – S. 6–22.
2. Guseva, A. A. Izdanija kirillovskogo shrifta vtoroj poloviny XVI veka. Svodnyj katalog. Kn. 1 / A. A. Guseva. – М.: Indrik, 2003.
3. Zapadnoevropejskaja i rossijskaja uchebnaja literatura XVI – nachala XX vv. (konfessional'nyj aspekt). – М., 2013.
4. Korzo, M. A. O konfessional'nom «oblake» pol'skih bukvaraj XVI–XVII vv. / M. A. Korzo // Uchebniki detstva. Iz istorii shkol'noj knigi VII–XXI vekov. Trudy seminarja «Kul'tura detstva: normy, cennosti, praktiki». Vyp. 13. – М., 2013.
5. Korzo, M. A. Ukrainskaja i belorusskaja kateheticheskaja tradicija k. XVI–XVIII vv.: stanovlenie, jevoljucija i problemy zaimstvovanija / M. A. Korzo. – М.: Kanon+, 2007.
6. Luk'janenko, V. I. Azbuka Ivana Fedorova, ee istochniki i vidovye osobennosti / V. I. Luk'janenko // TODRL. T. XVI. – М.-Л., 1960.
7. Moshkova, L. V. Bukvar' Ivana Fedorova v rjadu slavjanskih bukvaraj XVI veka / L. V. Moshkova // Materialy Mezhdunarodnoj konferencii «450 let „Apostolu” Ivana Fedorova». Moskva, 13–14 marta 2014 g. – (V pechati).
8. Moshkova, L. V. Konfessional'nyj komponent v slavjanskoj literature dlja nachal'nogo obuchenija XVI–XVII vv. / L. V. Moshkova // Zapadnoevropejskaja i rossijskaja uchebnaja literatura XVI–XX vv. (konfessional'nyj aspekt). – М.: IC IJeT, 2013.
9. Nemirovskij, E. L. Ivan Fedorov. Nachalo knigopechatanija na Rusi. Opisanie izdanij i ukazatel' literatury / E. L. Nemirovskij. – М.: Pashkov dom, 2010. – S. 28–291.
10. Oчерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. С древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. – М., 1989.
11. Успенский, Б. А. Языковая ситуация Киевской Руси и ее значение для истории русского литературно языка / Б. А. Успенский. – М., 1983.

КНИГИ ДЛЯ ЧТЕНИЯ И АЗБУКИ НА ЛАТЫШСКОМ ЯЗЫКЕ В XVII–XVIII ВВ.: ОТ ЦЕРКОВНОГО СОДЕРЖАНИЯ К СВЕТСКОМУ

READING BOOKS AND PRIMERS IN LATVIAN IN THE 17TH–18TH CENTURIES: FROM RELIGIOUS TO SECULAR CONTENT

Крузе А.

Профессор факультета педагогики, психологии и искусства Латвийского университета, руководитель Музея истории педагогики ЛУ, председатель правления ассоциации историков педагогики Балтии, эксперт научного совета Латвии в области педагогики и истории педагогики, доктор педагогических наук
E-mail: aida.kruze@lu.lv

Aida Krūze

Dr. paed., prof., reseacher, Faculty of Education, Psychology and Arts, the University of Latvia
E-mail: aida.kruze@lu.lv

Вугуле Э.

Научный сотрудник факультета педагогики, психологии и искусства Латвийского университета, член ассоциации историков педагогики Балтии, доктор педагогических наук
E-mail: erika.vugule@lu.lv

Ērika Vugule

Dr. paed., reseacher, Faculty of Education, Psychology and Arts, the University of Latvia
E-mail: erika.vugule@lu.lv

Аннотация. В истории латышских азбук и книг для чтения XVII и XVIII вв. выделены этапы, когда религиозная литература полностью выполняла функции учебных книг и когда в дополнение к ней появились светские тексты. В статье проанализировано содержание и оформление религиозной литературы, выполнявшей функции учебников, в контексте развития педагогической мысли, языкознания, истории культуры, истории школы и личностей авторов. Показано, что учебник появился, когда в нем

Annotation. The history of Latvian primers and reading books of the 17th-18th centuries is divided into two periods: the period when religious literature completely fulfilled the functions of educational literature and the period when it began to be supplemented by secular texts. The article analyses the content and design of religious literature, that served the function of textbooks, in the context of development of pedagogical thought, linguistics, history of culture, history of the

назрела объективная необходимость. Авторами первых учебников и книг для чтения были немецкие пасторы и литераторы, которые хорошо представляли себе реалии и условия общественной жизни латышей, их стремление к социальному освобождению, а господствующие в обществе ценности (религиозные и светские) рассматривали в единстве с целями и задачами воспитания.

Ключевые слова: педагогическая мысль, образование, воспитание, книга для чтения, азбука, история чтения.

school and individual authors. The author demonstrates that the textbook came into being when it became essential. The authors of the first primers and reading books were German pastors and literati, which had a good understanding of the everyday social reality and conditions of Latvian life, the pursuit of social freedom of the Latvian people and viewed the prevalent social norms as a whole with the goals and objectives of education.

Keywords: pedagogical thought, education, upbringing, reading book, primer, history of reading.

Введение

Учебники – один из важнейших источников для истории педагогики. Их содержание, используемые методические подходы, оформление дают ответы на многие вопросы истории школьного и учительского образования, дидактики и воспитания. Учебники имеют непреходящее значение в истории образования, письменности и культуры Латвии, так как на протяжении многих столетий чтение было главным двигателем духовного развития латышей. С помощью чтения они удовлетворяли свои духовные и социальные нужды, превращаясь из крепостного народа в европейскую нацию.

На протяжении веков особое место в Латвии занимала азбука. Книга, объединявшая несколько поколений, постепенно становилась притягательной, способствовала тому, чтобы начало обучения чтению было радостным, а каждая буква – милой гостьей. В XVIII и XIX вв. на развитие латышских азбук повлияли немецкие азбуки, начиная со второй половины XIX в. – и русские. В целом на латышском языке было издано около 200 различных азбук, а вместе с повторными и дополненными изданиями их количество достигло 300 [10, URL].

Исследование учебников конкретной эпохи связано с раскрытием личности автора, поскольку эпоха предъявляет к личности определенные требования, обозначает пути ее развития, а личность, в свою очередь, своей творческой деятельностью влияет на направление развития общества. «Каждую эпоху характеризует неповторимый индивидуальный взгляд на пространство и время, который пронизывает любую область человеческого бытия, определяет характер вида специфической деятельности и, таким образом, становится формой существования», – объясняют философы [8, с. 473]. Переводчиками первых религиозных текстов, авторами азбук и книг для чтения были немецкие пасторы и литераторы. Оценивая их труды, надо учитывать как специфику эпохи, так и особенности личности.

Определением роли прибалтийских немцев в истории науки Латвии, а позднее и в истории культуры уже в 1950-х гг. занимался академик АН Латвии Янис Страдиньш. Постепенно ему удалось объективно взглянуть на культурное наследие, оставленное прибалтийскими немцами, в том числе используя труды по истории науки Балтии (Латвии), которые были созданы московскими и Санкт-Петербургскими историками науки. В своем главном труде «Начало науки и высшей школы Латвии» [18] Янис Страдиньш показал, что в 20–30-х гг. XX в. отношение латышских авторов к богатому историческому наследию прибалтийских немцев, в том числе в науке, было сдержанным, порой – недоброжелательным. Причина этого крылась в политизированных этнических отношениях, а также в том, что латыши не могли забыть исторических обид. Наследие прибалтийских немцев игнорировалось и при советской власти [18, с. 47]. Филологи исследовали учебники как памятники письменности и литературы, однако до сих пор они недостаточно изучены как памятники истории педагогики.

В настоящей статье проанализированы следующие источники:

- религиозная литература XVI–XVII вв. на латышском языке, использовавшаяся для обучения чтению;
- книги для чтения и азбуки религиозного содержания («Давно ожидаемые латышские проповеди» Георга Манцеля (1654 г.); «Латышская азбука» Эрнста Глюка (1680-е гг.);
- светские азбуки «Новая азбука и обучение чтению» (1782 г.) и «Азбука с картинками» (1787 г.) Готхарда Фридриха Стендера).

Религиозная литература XVI–XVII вв. как учебник

Первые сведения о школах для латышских детей появляются во времена Реформации (1517 г.), когда актуальными стали требования Мартина Лютера довести Слово Божье до сознания прихожан на понятном для них языке, открыть школы для детей местных жителей. Алфред Старис (1926–2011), исследователь истории школ, замечал, что истоками латышских школ можно считать церковные хоры мальчиков, где на латышском языке изучали духовные песни и обучались чтению под руководством церковнослужителя. Во второй половине XVI в. один из первых таких хоров был в церкви Иакова (Екаба) в Риге [15, с. 26]. Заметим, что школа для немецких детей работала уже с 1211 г.: рижская Домская школа является старейшей школой Балтии.

В сельской местности латышские крестьяне не проявляли большого интереса к школам и не желали посылать туда детей, поскольку в школах были плохие условия, неквалифицированные учителя, дети же нужны были для работы дома, да к тому же не было денег на школьную одежду и еду, которую нужно было дать ребёнку с собой. Учёба начиналась после окончания важнейших сельскохозяйственных работ и заканчивалась до их начала. Кроме того, в Латвии было принято домашнее обучение детей. Еще во второй половине XVII в. ситуация характеризовалась Э. Глюком следующим образом:

«Как прискорбно обстоит дело здесь с верой не немцев, она более оплакиваема, чем описываема. Один из десяти знает «Отче наш» и один из ста – пять частей катехизиса, то есть тот минимум, который нужно читать наизусть. Церковь и алтарь пусты, потому что нет надобности ни в слове Божьем, ни в святых дарах. Против этого зла можно бороться только через школы» (1684) [23, с. 33; 4, с. 21].

На рубеже XVI и XVII вв. учебным содержанием было чтение, пение церковных песен и заучивание катехизиса (чтение молитв). «Катехизису надо обучать не только в церквях, но и в школах. <...> Итак, Мариенбург был первым местом на Латышской земле, где по милости Божьей в первый год моего приезда начали работать три школы...» [5, с. 36; 23, с. 33–34]. Поскольку других книг не было или они были малодоступны, в крестьянских домах для обучения чтению на протяжении веков использовали Библию или песенники. Язык обучения, методика и организация работы полностью зависели от образования, языковых навыков и педагогического таланта служителя церкви – помощника пастора.

Первыми учебниками стали книги религиозного содержания, изданные на латышском языке: *Catechismus Catholicorum* (Католический катехизис, 1585), *Enchiridion* (Малый катехизис, краткое изложение основ христианского учения для обычных пасторов, проповедников, и глав семейств, 1586), настольная книга лютеранской церкви Георга Манцеля *Lettisch Vademecum* (Латышский путеводитель, 1631). Особую ценность представлял составленный Манцелем первый немецко-латышский словарь *Lettus* («Латыш», 1638), который был предназначен для лютеранских пасторов в качестве вспомогательного пособия при изучении латышского языка. В словаре давались термины из школьной жизни («писать», «перо», «книга» и др.). Этим трудом Г. Манцель заложил основы для дальнейшей разработки педагогической терминологии на латышском языке.

В работе Л. Берзиньша о лютеранине Эрнсте Глюке, переводчике Библии на латышский язык, сказано: «Из книг на первое место должна была быть поставлена Библия, так как Библия полагалась первоисточником всего христианского учения и нормой норм. Необходимость в Библии была очень велика и в школе, поскольку школа в тогдашнем ее понимании ни в коем случае не могла идти другими, чуждыми церкви путями. Светлый и смелый взгляд Глюка увидел себе большое задание, значимое для будущего: балтийские народы надо обеспечить Книгой книг» [4, с. 12].

Процесс перевода описал пастор Густав Шаурумс в книге «История латышской Библии». Он подчеркнул, что за перевод Библии надо благодарить короля Швеции Карла II, выделившего на это 7500 талеров, Лифляндского генерал-суперинтенданта Йохана Фишера и алуксненского пастора Эрнста Глюка. Отмечались способности и успехи Глюка в освоении греческого и еврейского языков, необходимых для перевода первоисточников. Перевод Нового Завета в рукописи был закончен в 1685 г., Ветхого Завета – в 1689 г. Библия была издана в типографии Й.Г. Вилкена в Риге в 1694 г. Источник свидетельствует, что «король особым приказом разрешил раздать Библии церквям и школам. Из 1500 экземпляров 250 были розданы, и на собрании пасторов в 1696 г. Фишер сообщил, что Библия всем выдана, и наказывал ее тщательно использовать в церквях и школах» [19, с. 32]. В Латвии сохранилось 11 оригинальных изданий переведенной Глюком Библии. Одно из них хранится в Алуксненской церкви, его объем составляет 2487 страниц, вес – около 4 кг [14, с. 76].

Исследователь Алексейс Апинис упоминает тот факт, что «из 1500 экземпляров Библии 800–900 приобрели латышские крестьяне» [1, с. 18]. Кроме того, он делает вывод: «Создавались традиции чтения. Появлялись сведения о латышах, которые читали не только с целью выполнения церемониала, но также испытывая необходимость в получении новой информации, которая расширяет знания, совершенствует чувства, помогает понять внешний мир и решить личные или социальные проблемы» [1, с. 18].

Таким образом, требования Реформации относительно открытия школ, обучения на родном языке и необходимости проповедовать на понятном народу языке, хоть и медленно, но все же способствовали переводу текстов религиозного содержания на латышский язык и составлению словарей. К сожалению, мы ничего не знаем о том, насколько широко первые изданные на латышском языке книги использовались в качестве учебных пособий.

Георг Манцель (Georg Manzel, Mancelius, 1593–1654) и его «Давно ожидаемые латышские проповеди»

Г. Манцель – немец по происхождению, теолог, языковед и литератор. После учебы в Германии служил пастором в латышских приходах, где совершенствовал свои знания латышского языка. В 30-х гг. XVII в. профессор и ректор Тартуского университета (Academia Gustaviana), а с 1638 г. – пастор при дворе курляндского герцога в Елгаве (Митаве). Г. Манцель вписал незабываемую страницу в историю латышской литературы и педагогики.

«Давно ожидаемые латышские проповеди» (Langgewünschte lettische Postill) – первая книга для чтения религиозного содержания, которая на протяжении двух веков выступала для латышей в роли проводника в мир чтения и в духовную жизнь. О популярности этой книги свидетельствует то, что она переиздавалась пять раз: первый – в 1654 г., последний – в 1823 г. Книга состоит из трех частей: проповеди от Адвента до Троицы; проповеди от Троицы до Адвента; очерки о страданиях Христа. Этот внушительный труд объемом примерно в 1200 страниц Манцель писал около 20 лет. По свидетельствам разных источников, книга была одной из самых популярных в среде крестьян, служила настольной книгой пасторам, книгой для чтения взрослым и детям: «Зачем мне надо идти в церковь? Есть такая книга, которую я сам могу прочитать или же заставить своего ребенка прочитать мне вслух, как то же Евангелие, и действительно могу учить его дома, как пастор в церкви учит» [12, с. 94].

Рассматривать книгу проповедей в качестве учебника позволяет тот факт, что, с одной стороны, в нее были включены простые, лёгкие для восприятия тексты, касающиеся светской жизни, а с другой, она побуждала думать, логически рассуждать, аргументировать. Труд Манцеля как исторический источник давал представление о жизни латышей в XVII в.: в нем есть примеры из жизни семьи, природы, из истории. Из содержания книги вытекает главная воспитательная цель того времени – жить по слову Божьему – через чтение книг и обучение, как неоднократно говорится в проповеди. В книге так описана типичная ситуация того времени: «Ну, можно подумать и вопросы задать. Я – пахарь, не много книг



Langgewünschte lettische Postill.

Титульный лист, 1654 г.

причины не делать этого, тогда безбожником не надо жить – ты можешь читать эту книгу дома» [12, с. 94]. В книге проповедей даны поучения родителям и детям. Родителям сказано: «Но больше всего люби своего ребёнка ... Поэтому тебе нужно заботиться о своем ребёнке не только тогда, когда он нездоров, но еще больше – заботиться о его душе и воспитывать его в богобоязни» [13, с. 341]. В свою очередь, поучение для детей гласит: «Вы, дети, большие и малые, слышите, что ваши родители будут делать всё доброе для вашей плоти и души; поэтому и вы должны быть послушными своим отцу и матери и уважать их. Тогда у вас всё будет хорошо получаться, и вы будете долго жить на этой земле» [13, с. 342].

В 1930-х гг. труд Манцеля так оценивал профессор Латвийского университета Лудис Берзиньш: «Над этой монументальной книгой Манцель работал десятки лет. Кроме того, как можно заметить, проповеди он не переводил, а сочинял свободно, и не только сочинял, но и произносил перед паствой» [11, с. 45]. Современные исследователи-филологи тоже по достоинству оценили сборник проповедей Манцеля. Зигрида Фриде пишет: «Издание было практически нужным и широко используемым... Оно способствовало подъему уровня художественности латышских проповедей, а среди самих латышей оно

прочитал, и читать не умею» [13, с. 163]. Именно поэтому автор отдает книгу в руки пастору со словами: «Заботиться должен пастор, и свое ремесло он должен выполнять с молитвой к Господу, с чтением книг и обучением» [13, с. 254]. В свою очередь, пастве он указывает: «Слушай слово Божье и старайся жить так, как твой пастор тебе разъясняет слово Божье и как учит книга. Чтобы твои дети и твой род тоже жили во славу Господа» [13, с. 294].

Анализ собрания проповедей на латышском языке позволяет судить о взглядах Манцеля на домашнее чтение и посещение церкви, свидетельствуют о его заботе относительно понимания содержания прочитанного и воспитания богобоязни. Автор указывает: «Дома надо читать слово Божье, но прежде всего надо тебе идти в церковь и слушать слово Божье: во славу Господу надо идти в церковь, но если есть серьезные

стало наиболее почитаемым материалом для чтения того времени. Книга была первым оригинальным (сочиненным, а не переводным) прозаическим трудом на латышском языке. Жанр проповедей начал развиваться в первой половине XVII в. в важнейших центрах лютеранского образования: в Виттенберге, Йене, а также в Ростоке, где в своё время учился Г. Манцель. Распространение сборника проповедей – один из путей развития лютеранства. Кроме того, данный сборник стал основой новых литературных традиций... Его живой, хотя с современной точки зрения не совсем литературный язык, богатый средствами языковой выразительности (сравнение, метафора, усиление) и особый ритм прозы стали фундаментом будущей латышской письменности, заложенным в XVII в.» [6, с. 30]. А. Апинис делает вывод: «Таким образом, Манцель заметил, что латышу понятна суть книги, чтения и письма, задача книги и сфера ее применения в то время. Латыш знакомился с книжностью, прежде всего, у господ в городе и на селе. Хотя и в латышских домах уже есть книги. Одни умеют их читать и использовать, другие не умеют... Указания Манцеля позволяют заключить, что в середине XVII в. среди латышей был, хоть и небольшой, слой людей, умеющих читать, и собственно читателей книг. Думается, что такой слой складывался, прежде всего, в городах (где прошла большая часть жизни Манцеля и формировались его наблюдения), поскольку там умения читать и писать были более востребованы в хозяйственной жизни» [1, с. 54].

В антологии «Педагогическая мысль в Латвии» так охарактеризовано значение этих указаний для образования и воспитания: «Главная задача проповедей Манцеля – учить человека осознавать своё место в существующем обществе, осознавать себя его членом. В этом смысле церковь, в восприятии Г. Манцеля, была школой жизни, в которую следовало регулярно водить детей. Г. Манцель был одним из первых прибалтийских пасторов, который начал диалог с латышскими читателями о вопросах воспитания» [7, с. 27].

Эрнст Глюк (Johann Ernst Glück, 1652–1705) и одна из первых латышских азбук

В первой половине XX в. исследователи в Тарту, Лунде и Копенгагене нашли печатные труды, которые напоминали азбуки. У всех отсутствовали титульные листы, экземпляры были неполными. Азбуки из Лунда и Копенгагена идентичны (но не являются одними и теми же оттисками), в них не указаны место и время издания. По содержанию это разновидность лютеранского катехизиса. Азбукой эти книги признаются потому, что на первых страницах даны таблицы букв и слогов, а на последних – ряды чисел. В 1956 г. в Нижнесаксонской библиотеке в Ганновере удалось обнаружить еще две древние латышские азбуки.

Первые азбуки на латышском языке были опубликованы в Риге в 80-х гг. XVII в. Около 1683 г. появилась первая латышская азбука, фрагмент которой с неразрезанными листами найден в библиотеке Тартуского университета (Эстония) в 1941 г. Это издание украшает рисунок петуха. Заведующая отделом редких книг и рукописей Латвийской национальной

библиотеки Инара Клекере настаивает на своем понимании данного изображения, фактически отрицая его немецкие корни: «Рисунок петуха в азбуке имеет давнюю традицию. Он часто встречается в азбуках не только латышского, но и других народов. И в изданиях азбук нового времени петух на обложке сохраняет свой древний дохристианский символический смысл: зовущий свет с обращенным на восток взглядом; три ленты, что видны на рисунке латышской азбуки, думается, символизируют трехкратный крик петуха (у латышей – первые, вторые и третьи петухи)» [9, URL; 3, с. 9-19].

Проанализировав правописание, тексты азбук, клише рисунка петуха, исследователи пришли к выводу, что автором первой латышской азбуки являлся Эрнст Глюк – немецкий литератор, пастор Алуксненского (Мариенбург) прихода, который открыл первую школу для детей латышских крестьян в Лифляндии и подготовил несколько десятков крестьянских юношей для работы учителями в школах. Азбука, созданная Глюком, и переведенный им катехизис Мартина Лютера были учебными пособиями в первых школах для латышских крестьян. Содержание образования первых учителей включало в себя только освоение навыков чтения и знание молитв. По мнению Глюка, это было первоосновой работы учителя.

Глюк готовил к изданию на греческом, латинском, немецком и русском языках работу Я.А. Коменского «Мир чувственных вещей в картинках, или Изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни» (*Orbis sensualium pictus*) и по немецкому образцу оформил первую азбуку религиозного содержания на латышском языке. Деятельность Глюка свидетельствует о том, что его интересовали вопросы целесообразности использования методов обучения и пробуждения интереса к чтению.

Имя Глюка связано и с Москвой. Когда в ходе Северной войны русские войска заняли Алуксне, Глюк с семьёй оказался в Москве. Хорошо владея русским языком, он предложил свои услуги Петру I. При прямой поддержке царя последние годы жизни Глюк плодотворно работал в системе образования России: он основал гимназию, где учил географии, истории, этике и политике, хотел перевести Библию на русский язык, однако не успел этого сделать [4, с. 35–37]. Его приёмная дочь Марта Скавронская стала женой Петра I (впоследствии российской императрицей Екатериной I).

Глюк умер в Москве, похоронен на немецком кладбище. Профессора Латвийского университета Я. Эндзелин и Л. Берзиньш в 1930-х гг. обратились с просьбой к послу Латвии в Москве, чтобы тот помог решить вопрос о переносе останков Глюка в Латвию. «Посол выслушал нашу просьбу, – пишет Берзиньш, – но российские учреждения констатировали, что место захоронения напрасно искать, так как в архивах не осталось сведений об этом» [4, с. 39]¹. Однако имя Глюка вписано в историю культуры и Латвии, и России. В музее Библии в Алуксне хранятся свидетельства его жизни и деятельности, а у алуксненской церкви по-прежнему зеленеют дубы, посаженные Глюком после перевода Ветхого и Нового заветов.

¹ Полагают, что Э. Глюк был захоронен на несохранившемся немецком кладбище в западной части Марьиной рощи, в районе Бутырской слободы г. Москвы.

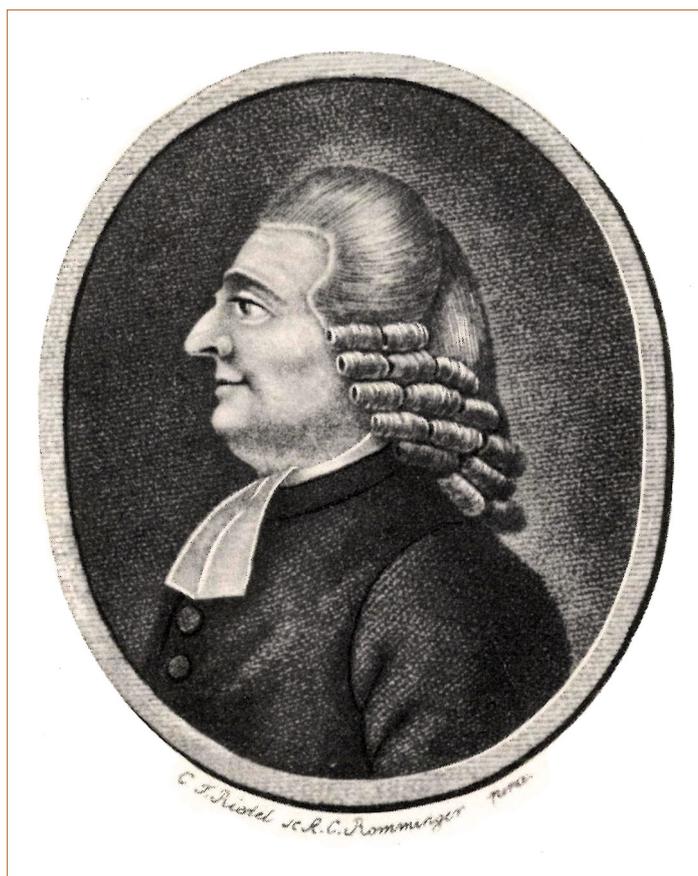
Готхард Фридрих Стендер (1714–1796) и первая светская азбука

XVIII в. – эпоха Просвещения, выдвинувшая новые требования. Если в XVII веке Г. Манцель призывал «открыть глаза», то в XVIII в. появился призыв: «Sapere aude!» (Дерзай знать! Решись быть мудрым! Имей мужество пользоваться собственным умом!), который оказал влияния на образование в целом и учебники того времени. И в Латвии, где господствовало крепостничество со всеми вытекающими последствиями, также делались попытки объяснить основы наук и способствовать развитию образования с помощью книг светского содержания.

Автор первой азбуки светского содержания под названием «Новая азбука и обучение чтению» (Jauna ABC un lasīšanas mācība) [16] – прибалтийский священник, просветитель, учитель, языковед и литератор Г.Ф. Стендер (называемый также «Старым Стендером»). Своими трудами он заложил основы латышской светской литературы: в XVIII в. были популярны его стихи, переведенные и сочиненные им рассказы и сказки, а также «Книга высокой мудрости о мире и природе», которую академик Я. Страдиньш назвал «энциклопедией для крепостных крестьян» [17, с. 12].

Исследование жизнедеятельности Г.Ф. Стендера свидетельствует о том, что целью ее было образование крестьян, повышение их религиозного и нравственного сознания. Стендер был убежден: прежде всего, надо улучшать человека, учить его жить разумно, тогда и общественное устройство само собой станет лучше. Нет сведений о том, был ли Стендер близко знаком с взглядами Я.А. Коменского, когда учился в Йенском университете и в Университете Галле, однако созданные им азбуки говорят о том, что дидактические требования Каменского не были ему чуждыми. Заслуживают внимания примененный звуковой метод, подход к обучению чтению «от простого к сложному», а также попытки создать лингвистические термины на латышском языке.

В азбуку Стендера включены как простые тексты о религии, так



Г.Ф. Стендер. Гравюра К.Т. Риделя с рисунка А.Ц. Роммингера для издания U.E. Zimmerman. Versuch einer Geschichte der lettischen Literatur, 1812 г.



**Новая азбука и обучение чтению.
Титульный лист, 1782 г.**

актуально: учителям самим надо хорошо знать то, чему они учат; они должны учить так, чтобы учеба не породила неприятие; не надо винить детей за «тупую голову» – надо быть «хорошим мастером», который не только облегчит обучение, но и сделает его радостным.

В книге показывается, как шаг за шагом осваивается чтение: сначала изучают маленькие буквы, затем – большие буквы («начальники»); потом учатся различать гласные и согласные, «читать буквы», выговаривать «трудные слова», наконец, переходят к шестой работе – совместному чтению. Указывается также, что следует учить «читать четко» и «с пониманием». Первое совместное чтение по слогам состоит из 56 поучений, которые Стендер называл «Указателем пути к правильной жизни». Вот некоторые примеры.

«То, что тебе хорошего сделали,
Это вспоминай с любовью...» (11 поучение).

«Что другой не будет делать тебе, ты ему тоже не делай.
Делай всем по правде, они же люди» (12 поучение).

и краткие тексты поучительного и воспитательного характера. Интересно оформление книги с использованием аллегорического рисунка на обложке: на одной чаше весов – книга, на другой – вино. Чаша с книгой, подписанной: «Слово Божье», поднята вверх, а чаша с вином перевешивает, символизируя разорение, к которому ведет пьянство. Текст, предложенный для чтения, раскрывает нравственную суть этого рисунка:

«Иди в воскресенье в церковь,
Не отвлекайся на другое.
Что тебе даст больше святости –
Трактир или дом Божий?»

Чтобы облегчить учителям работу с новым учебным пособием, Стендер написал методические указания «Вот учение, как учителя по сей новой Азбуке могут школьников легко научить чтению» [16]. Это первая известная публикация на латышском языке подобного содержания, раскрывающая основы успешного учебного процесса. В наши дни ее содержание очень

«Когда ссорятся, удержи себя:
Медленный ум скорее успокаивается,
А гневный ум приносит несчастья –
Быстро попадешь в беду» (17 поучение).

Конечно, тема богобоязни сохраняется и в первой светской азбуке, но призыв благодарить Господа высказан в соответствии с конкретной работой и с конкретным поучением, например:

«С Господом каждую работу начинай,
Тогда у тебя получится.
И, заканчивая работу,
Господу опять говори “спасибо”» (10 поучение) [16].

Первая иллюстрированная азбука – «Азбука с картинками»

Г.Ф. Стендер – автор не только первой светской азбуки, но и первой иллюстрированной азбуки на латышском языке. В 1787 г. параллельно со 2-м изданием «Новой азбуки и обучения чтению» Стендер издает «Азбуку с картинками» [20]. Из девиза, написанного на титульном листе, видно, что автор писал её как для школы, так и для домашнего обучения, находящегося в компетенции матери:

«Слава матери, которая с любовью это делает,
Что отец из-за работы не может так» [21, с. 21].

Для Стендера уже неоспоримо: учебник должен быть привлекательным. По его мнению, это возможно, если интересным и понятным языком объясняются основы знаний или раскрывается мудрость обычной жизни, а также если учитывается принцип наглядности, что привлекает внимание детей, развивает их воображение, рождает желание прочитать текст. «Азбука с картинками» для того времени необычайно роскошна. В ней 24 иллюстрации, нарисованные самим автором. «Иллюстрация для Стендера – это логичное дополнение литературного труда, задача которого – расширить информацию, сделать содержание книги более понятным и легче воспринимаемым; это средство прямой популяризации идей рационалистов. Стендер стремится показать, что иллюстрация может нести не только эмоциональную, но и научную нагрузку» [22, с. 39]. Очень важно, что на рисунках изображены сцены жизни крестьян: дети и взрослые заняты различным трудом, их окружают привычные предметы и строения. Ребенку все это хорошо понятно – как и поучения, изложенные простыми стихами. Каждая буква сопровождается рисунком и стихком, который начинается с соответствующей буквы алфавита. Например:

«Яблоки (*Āboli*) детям подарены,
Которые к книгам смекалисты» (A) [21, с. 22]

«Пчелы (*Bites*) в цветах мёд собирают:
Так из книг идёт мудрость» (B) [21, с. 22]

«Роза (*Roze*) – это прекрасный цветок.
Но еще прекраснее работающая девушка» (R) [21, с. 22].

Тексты «Азбуки с картинками» свидетельствуют о том, что это не только светская иллюстрированная азбука, но и воспитывающая азбука, напоминающая, что человека характеризует его труд – только он множит благосостояние, – что петь и плясать можно только после хорошо проделанной работы, и т.п. «Азбука с картинками» была своего рода предметом роскоши в тогдашней среде. Ее стихотворные строки принадлежали не только педагогике, но и литературе [2, с. 34].



Азбука с картинками, 1787 г.

Выводы

Каждая книга, выполнявшая роль учебника в XVII–XVIII вв., – особая страница в истории культуры латышского народа. Анализ таких книг раскрывает новые исторические условия и взаимосвязи, отражает конкретную историческую ситуацию, потребности и чаяния общества. Азбуки и книги для чтения на протяжении веков не только развивали умение читать, но и были средством воспитания. Авторы азбук и книг для чтения – «светлые умы» конкретной эпохи, учитывавшие социальные условия жизни латышей, понимавшие, что социальная, природная среда, местожительство человека формируют его идентичность. В контексте истории педагогики учебники этих авторов раскрывают прогрессивные педагогические идеи, зачатки общественных и философских течений в образовании и воспитании латышского народа.

Список литературы:

1. *Apīnis, A. Soļi senākās latviešu grāmatniecības un kultūras takās / A. Apīnis.* – Rīga: Preses nams, 2000.
2. *Apīnis, A. Vai ābece vien? / A. Apīnis // Vecais Stenders. Bildu ābice.* – Rīga: Liesma, 1977.
3. *Benzing, J. Zur Entstehung der Hahnenfibel / J. Benzing // Philobiblon Eine Vierteljahrsschrift für Buch – und Graphiksammler. 3. Jahrgang.* – Hamburg: (Maximilian Gesellschaft e V). – März 1959. – 1. Heft.
4. *Bērziņš, L. Ernsts Gliks. Darba mūžs un mūža darbs / L. Bērziņš.* – Rīga: Latvijas ev. lut. Baznīcas virsvalde, 1935.
5. *E. Glika ziņojums Ekonomijas valdei 1684.gadā // Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890.gadam.* – Rīga: Zvaigzne, 1991.
6. *Frīde, Z. Georgs Mancelis / Z. Frīde // Latviešu literatūras vēsture. 1.sēj.* – Rīga: Zvaigzne ABC. – 1998. – 26.
7. *Klekere, I. Georgs Mancelis / I. Klekere // Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890. gadam. : antoloģija.* – Rīga: Zvaigzne, 1991.
8. *Kūle M., Filosofija / M. Kūle, R. Kūlis.* – Rīga: Burtnieks, 1996.
9. *Latviešu ābece numismātiem // Live Rīga [Электронный ресурс].* – Режим доступа: <http://www.liveriga.com/lv/>.
10. *Latviešu ābece // Сайт Латвийского банка [Электронный ресурс].* – Режим доступа: <http://www.bank.lv>.
11. *Latviešu literatūras vēsture / Virsred. Prof. Dr. phil. h. c. Ludis Bērziņš.* – Rīgā: Literatūra, 1935.
12. *Manzel, G. Langgewünschte lettische Postill / G. Manzel.* – Rīga, 1654, 1.daļa.
13. *Manzel, G. Langgewünschte lettische Postill / G. Manzel.* – Rīga, 1654, 2. daļa.
14. *Riekstiņa, I. Ernsta Glika dzīve un pedagoģiskā darbība / I. Riekstiņa // Laikmets un personība : rakstu krājums. Vol. 6 / zin. red. A. Krūze.* – Rīga: RaKa, 2005.
15. *Staris, A. Skolas un izglītība Rīgā no sendienām līdz 1944.gadam / A. Staris.* – Lielvārde: Lielvārds, 2000.

16. *Stenders, G. F.* Jauna ABC un lasīšanas mācība / G. F. Stenders. – Jelgava: J. V. Stefenhāgens, 1782.
17. *Stradiņš, J.* Stenderi un „Augstas gudrības grāmata” latviešu kultūras vēsturē. Priekšvārds / J. Stradiņš // Stenders, G. F. Augstas gudrības grāmata no pasaules un dabas. – Rīga: Liesma, 1988.
18. *Stradiņš, J.* Zinātnes un augstskolu sākotne Latvijā / J. Stradiņš. – Rīga: Latvijas Vēstures institūta apgāds, 2009.
19. *Šaurums, G.* Latviešu bībeles vēsture / G. Šaurums. – Rīga, Ev.-Lut. Baznīcas virsvalde, 1935.
20. *Vecais Stenders.* Bildu ābice / Vecais Stenders. – Jelgava: J.V. Stefenhāgens, 1787.
21. *Vecais Stenders.* Bildu ābice / Vecais Stenders. – Rīga: Liesma, 1977.
22. *Villerušs, V.* Laikmeta dokuments / V. Villerušs // Vecais Stenders. Bildu ābice. – Rīga: Liesma, 1977.
23. *Hillner, G.* Ernsts Glücks, latviešu bībeles tulks, miera darbos un kara briesmās. – Rīga: W.F. Haecker, 1918.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 4

СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНЫЕ КОМПЛЕКТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ЛАТВИИ

MODERN LITERATURE STUDY AID SETS IN LATVIA

Кальке Б.

Доцент факультета педагогики, психологии
и искусства Латвийского университета

E-mail: baiba.kalke@lu.lv

Стикуте Э.

Доцент факультета педагогики, психологии
и искусства Латвийского университета

E-mail: elita.stikute@lu.lv

Baiba Kalķe

Ass. Prof., Dept of Education, Psychology and
Arts, University of Latvia

E-mail: baiba.kalke@lu.lv

Elita Stikute

Ass. Prof., Dept of Education, Psychology and
Arts, University of Latvia

E-mail: elita.stikute@lu.lv

Аннотация. В статье охарактеризован процесс разработки и издания современных комплектов учебных пособий в Латвии, проанализированы новейшие учебные комплекты по литературе для 4 класса (их содержание, структура), а также предлагаемые методики. Исследованы источники (государственные нормативные документы, регламентирующие разработку и издание учебных пособий по литературе, учебные комплекты по литературе для 4 класса), и научная литература по рассматриваемой теме.

Ключевые слова: стандарт по литературе, образец программы учебного предмета «Литература», учебные пособия по литературе для 4 класса.

Annotation. The article explores the process of creation and publication of modern study aid sets in Latvia and presents the analysis of already published sets of literature study aids for grade 4 in terms of their content, structure and methodology. The research methods used in the article are based on the analysis of various sources (normative state documents that regulate the creation and publication of teaching aids for literature and literature study aid sets for grade 4) and scientific literature.

Keywords: teaching standard in literature, model of the school Literature curriculum, set of literature study aids for grade 4.

Введение

В 2003–2009 гг. в Латвии произошел постепенный переход к новым Стандартам государственного основного образования и учебным программам. Изменилось деление на области учебных предметов: литература как учебный предмет была включена в область искусства. В соответствии с государственными стандартами и стандартом учебного предмета были разработаны учебные комплекты по литературе, включающие учебную программу конкретного издательства, учебник, книгу для учителя, рабочие тетради и листы проверочных работ.

Учебные пособия по литературе издаются в Латвии во многих издательствах (*Zvaigzne ABC, RaKa, Pētergailis*). В каждом из них предлагаются разные подходы к освоению учебного содержания.

Литература как отдельный учебный предмет в школьном учебном содержании и планировании появляется только в 4 классе, то есть в последний год обучения в начальной школе. Учебный комплект создается в соответствии с программой, предлагаемой Государственным центром содержания образования, или авторской учебной программой. В программе сформулированы цели и задачи, учебное содержание, порядок и время его освоения, формы и методические приемы оценивания учебных достижений школьников, учебные пособия и методы обучения. Современная учебная литература помогает школьникам учиться самим, без помощи взрослых, быть самостоятельными в работе и своих мыслях, ответственными по отношению к себе и своей деятельности, формировать индивидуальную культуру и выстраивать партнерские отношения, развивать учебные умения. И в итоге – направляет школьников на дальнейшее самообразование.

Нормативные документы, регламентирующие освоение литературы в 4 классе

В Латвийской Республике установлены следующие ступени образования: 1) дошкольное; 2) основное; 3) среднее; 4) высшее. Каждый имеет право получать образование на каждой следующей ступени, последовательно переходя с одной ступени образования на другую [6]. Процесс образования в основной школе делится на два этапа: 1) начальная школа (с 1 по 6 классы); 2) полная основная школа (с 7 по 9 классы) [23]. Встречается и другое деление, когда этап начальной школы включает в себя только первые 4 класса, где основные предметы ведет один учитель (чаще всего классный руководитель) и только музыку, визуальное искусство и спорт преподают учителя, имеющие соответствующую квалификацию. В 5 классе система меняется: все предметы ведут учителя-предметники.

В регламентирующих документах период основной школы делится на три этапа: 1) 1–3 классы; 2) 4–6 классы; 3) 7–9 классы. В конце каждого из этих этапов организуются государственные проверочные работы:

- 1) в 3 классе – диагностирующая работа с комплексным содержанием и диагностирующая работа по латышскому языку для школ, в которых реализуются программы образования на языках национальных меньшинств;

2) в 6 классе – диагностирующая работа по языку национального меньшинства и диагностирующая работа по латышскому языку для школ, в которых реализуются программы образования на языках национальных меньшинств, диагностирующая работа по математике, природоведению;

3) в 9 классе – экзамен по латышскому языку в школах с обучением на латышском языке, централизованный экзамен по латышскому языку для школ, реализующих программы образования на языках национальных меньшинств, экзамен по математике, по истории Латвии, экзамен по языку национального меньшинства в школах, реализующих программы образования национальных меньшинств, и экзамен по иностранному языку [14].

В организационном плане самый сложный этап второй. Ученик, заканчивая 4 класс, должен приспособиться к смене учителей на всех изучаемых предметах, при этом требования к нему сохраняются прежние. В ситуации, когда один учитель ведет предмет на начальном этапе, а другой – на заключительном, не всегда сохраняется та преемственность, которая нужна для обеспечения полноценного учебного процесса. Что касается процесса освоения литературы, то существует ещё одна проблема – она связана с выбором учебной программы.

Если заглянуть в историю преподавания литературы, мы увидим, что в СССР литература как отдельный учебный предмет была выделена только 1941/42 учебном году, когда был осуществлен переход на систему предметного обучения уже в 5, 6 и 7 классах [12]. С 1941 г., когда начался постепенный переход к системе учебных предметов, латышский язык и литература в учебном планировании стали двумя самостоятельными дисциплинами. После Второй мировой войны эта же система была внедрена и в Латвии. В 1950х гг. латвийские учителя-методисты (Мирдза Гайле, Хелга Граце, Валя Ниедра) создали первое пособие по методике литературы как учебного предмета, которое было издано в 1959 г. [4].

В этом пособии описаны все этапы преподавания литературы в школе и проанализированы их особенности. Авторы использовали как опыт латвийских педагогов, так и теории, разработанные русскими методистами. Книга по методике преподавания латышской литературы (*Latviešu literatūras metodika*) состоит из введения и трех разделов: методика литературного чтения (*Literatūras lasīšanas metodika*), методика изучения истории литературы (*Literatūras vēstures metodika*), методика внеклассной и внешкольной работы по литературе (*Ārpusklases un ārpuskolas darbs literatūrā*). Оригинальным является деление методики изучения национальной словесности: разъясняющее чтение (1–4 классы), литературное чтение (5–7 классы) и изучение истории литературы в средней школе.

Авторы рассматриваемой книги были уверены, что литературное чтение, то есть анализ литературного произведения нужно вводить в 5 классе, в связи с чем выделили методику литературного чтения и методику изучения истории литературы. Хотя в этой методике отмечалось, что полноценный анализ литературного произведения может быть включен с 5-го класса, в 1990-х гг. в государственных нормативных документах [14] было указано, что учебное заведение имеет право выбрать один из предлагаемых вариантов учебных программ и планов для 4 класса: латышский язык (с интегрированным литературным чтением) 6 часов в неделю или латышский язык 5 часов в неделю и литература

1 час в неделю. Во второй версии уже в 4 классе литература выделена как самостоятельный предмет. Эту форму организации учебного процесса можно считать оптимальной, так как ученики 4 класса, на наш взгляд, уже вполне способны, знакомясь с произведениями выдающихся писателей, готовиться к серьезному чтению, восприятию и интерпретации литературного произведения на дальнейших этапах образования.

Такой подход сохранен и в недавно изданных учебных комплектах для 4 класса. Их авторы, обращаясь к ученикам, пишут: «Литература, которую ты в этом году освоишь как отдельный предмет, – это новый мир. Он откроется для тебя, в нем ты встретишь многих литературных героев и, может быть, найдешь новых друзей» [9, с. 5].

На основании разных вариантов программ и планировки преподавания учебных предметов, в 4 классе литературу можно изучать, используя две концептуально различные учебные линейки – книги для чтения или книги по литературе. Для полноценного анализа концепций разных учебников нужно уточнить, какие требования выдвигаются к современным учебным комплектам. В данной статье при оценке учебных комплектов по литературе для 4 класса использован опыт авторов статьи, которые являются не только научными рецензентами и методистами, но и имеют опыт работы учителями-практиками.

Порядок разработки и рецензирования новых учебных пособий

В настоящее время в Латвии принята установка, что учебная литература должна быть представлена в виде единого учебного комплекта. Этот комплект должен быть разработан в соответствии с программой учебного предмета таким образом, чтобы его использование обеспечивало освоение обязательного содержания стандарта по данному предмету. В комплекте должен быть:

- учебник для учащихся, в котором методически обоснованы и раскрыты теоретические и практические вопросы учебного предмета и включены задания для освоения учебного содержания и проверки учебных достижений учащихся;
- методическое пособие для педагога, в котором имеется разъяснение теоретических установок содержания учебника, даны рекомендации по его практическому использованию и основные принципы изложения учебного содержания, а также описаны методы и методические приемы, которые педагог может использовать, работая с данным учебным пособием [11, URL];
- рабочая тетрадь или тетради, другие учебные пособия (сборники упражнений, хрестоматии, словари, картографические издания, аудиоприложения к учебникам). Включение в комплект перечисленных материалов, в том числе и рабочей тетради, не является обязательным требованием [11, URL].

Разработчиков учебных пособий призывают помнить, что учебник должен быть совокупным комплексом, при помощи которого ученик не только получает знания, но и воспитывается, имеет возможность выработать те навыки, которые будут нужны ему в дальнейшем. Эти требования включены в учебный стандарт данного предмета.

Учебный комплект, как мы уже отмечали, создается в соответствии с образцовой программой, предлагаемой Государственным центром содержания всеобщего образования, или авторской учебной программой, в которой сформулированы цели и задачи, учебное содержание, порядок и время его освоения, формы и методические приемы оценки учебных достижений школьников, учебные пособия и методы обучения.

В Латвии ведущая роль в разработке учебников отведена издательствам, это их бизнес, который не связан с государственным заказом. Учебники по латышской литературе издаются в издательствах *Zvaigzne ABC*, *RaKa* и *Pētergailis*. Эти издательства разрабатывают концепции учебных комплектов, приглашают авторов (часто это опытные учителя, методисты, авторы многих методических разработок, иногда даже учёные). Авторы учебного комплекта могут предложить свою программу по предмету или использовать образцовую программу [16, URL]. Когда учебное пособие уже разработано, издательство в соответствии с нормативными актами представляет его на рецензирование в Центр содержания всеобщего образования (ЦСВО). Каждый издатель, представляя свой учебник, указывает, в какой школе этот материал апробирован.

Комплект читают два рецензента, подготовленных и сертифицированных ЦСВО. Один из них является научным рецензентом, второй – учитель-практик. На основе этих рецензий принимается решение утвердить или отказать в утверждении данного пособия. Если учебный комплект утверждается, рецензент становится помощником, хотя издательство имеет право не прислушиваться к его замечаниям.

Школы имеют право выбирать тот учебный комплект, который соответствует специфике учебного процесса и учеников, их способностям и интересам. В настоящее время в Латвии имеются два учебных комплекта по литературе для 4 класса. Эти комплекты разработаны в издательствах *Zvaigzne ABC* и *Pētergailis*. Оба комплекта созданы на основе стандарта, в котором предусмотрено, что изучение литературы начинается в 4 классе, но их авторы выбрали различные приемы освоения учебного содержания.

Авторы учебного комплекта по литературе для 4 класса (представляет собой часть единого комплекса учебников для основной школы с 4 по 9-й класс), изданного издательством *Pētergailis*, – Илзе Стикане, доктор филологических наук, профессор Латвийского университета, президент Латвийского отдела Международного совета по детской и юношеской литературе (IBBY, International Board on Books for Young People) (с 2003 г.); Айя Калве, магистр педагогики, доцент Рижской академии педагогики и управления образованием, и Сильвия Третьякова, руководитель Центра детской литературы Латвийской национальной библиотеки.

Учебный комплект по литературе для 4 класса, разработанный в издательстве *Pētergailis*

Авторы данного учебного комплекта исходили из того, что ученики 4 класса ещё только вступают в контакт с литературой и знакомятся с художественными произведениями на новом уровне, поэтому в учебнике сделан акцент на то, как происходит

встреча с литературными героями. Создатели учебника взяли за основу высказывания знаменитого французского писателя и педагога Даниэля Пеннака (Pennac) по поводу роли заинтересованности ученика в мотивированном чтении. Они разработали учебный комплект, который помогает ученикам во время чтения не терять радости от чтения, интереса к литературе и развивать как образное мышление, так и стремление к творческому самовыражению [9, с. 4].

Концепция учебного комплекта базируется на подходе латышского дидакта Яниса Рудзитиса к освоению литературы. Он уверен, что, хотя учеников с литературными текстами нужно знакомить как с художественным произведением, уроки литературы не должны быть только уроками, на которых изучают теорию и историю литературы, – в центре внимания должно быть литературное произведение как искусство и тот художественный потенциал, который с ним связан [17]. Основой методологии отбора учебного содержания по литературе является мысль, заимствованная у философов культуры: жизнь человека, его прошлое и будущее, определены культурой; культура, в том числе искусство, является оценочной установкой для мышления человека, отношения его к миру и к себе самому; человек создает культуру, а культура при некоторых условиях влияет на развитие личности человека. Знакомство с литературой в широком смысле слова – это приобщение личности к культуре, особенно к эстетической культуре, в которой важны не столько знания и навыки, сколько открытия ценностей жизни и искусства.

Комплект учебных пособий по литературе для 4 класса создан на базе гуманистической парадигмы педагогики (Абрахам Маслоу [13], Карл Роджерс [26] и др.) и дидактической модели, ориентированной на когнитивные теории личности (Жан Пиаже, Лев Выготский [25] и др.), в основе которых – уважение к интересам и нуждам ученика, помощь развитию его воображения и интуиции, творческого отношения к учебному процессу.

Дискуссия о содержании учебных пособий по литературе не теряет своей актуальности уже лет десять. Время от времени в обществе складывается различие во мнениях о том, каким должно быть учебное содержание образования [22, URL]. Намечаются дискуссии относительно того, какие литературные произведения следует выбрать для изучения, чтобы тексты соответствовали уровню восприятия и интересам учащихся. Доминирует мнение, что те произведения, которые включены в школьные программы (речь идет о классической литературе), учеников не интересуют, что они тоскливы и не соответствуют запросам мышления и восприятия современного подростка и юноши.

Эти возражения учтены авторами шести учебных комплектов по литературе с 4 по 9 класс, созданных в издательстве *Pētergailis*. Авторы этих учебников старались создать такие учебные комплекты, в которых были бы учтены литературные интересы учащихся. В каждом учебнике доминирует своя основная тема: в 4 классе – тема дружбы, в 7 классе – тема дороги, а в 9 классе – тема игры. Важно отметить, что в новые учебники включены литературные произведения тех авторов, которые детское жюри признало интересными. Например, это произведения чилийского писателя, журналиста и кинорежиссера Луиса Сепульведы (1949) [21], французского писателя и художника-карикатуриста Жан-Жака Сампе (1932), писателя Рене Госини (1926–1977) [19], немецкой писательницы Кирстен Бойе (1950) [1], а также латышских писателей и поэтов: Маргиты Гутмане (1943) [5], Мариса Рунгулиса (1950) [18],

Юриса Звиргздиньша (1954) [24], Мары Циелены (1954) [2]. Художественные произведения этих авторов развивают интерес к литературе, пробуждают радость чтения.

Мотив учебника литературы для 4 класса – дружба. В первом разделе «Книга – верный друг» раскрыты разные аспекты дружбы. О разных проступках школьников можно узнать в разделе «Неожиданные происшествия в школе». На страницах третьего раздела «Тайные дела» можно прочесть тексты о тайных чувствах и переживаниях, которые доверяют только страницам дневника или не доверяют никому. В разделах «Друзья в радости и в беде», «Сказка рассказывает», «Верные друзья – животные» можно узнать много интересного о личных качествах друзей. В последнем разделе «Страна-Литература и река-Фольклор» дано обобщение важнейших аспектов учебного содержания предмета и теории.

В данном учебном комплекте предпринята попытка учесть интересы и нужды всех учащихся. Как свидетельствует опыт научных рецензентов, учебники по литературе чаще всего ориентированы на девочек и менее интересны мальчикам. В учебник издательства *Pētergailis* включены фрагменты произведения Кристины Нестлингер «Тайный дневник Кресты» и «Тайный дневник Пауля», в котором описаны переживания, чаяния и надежды молодых людей обоих полов – девушки и парня.

В наши дни, когда у учеников больше прав чем обязанностей, очень важно при помощи учебной литературы воспитывать в них ответственность. Анализируя поступки литературных героев, учащиеся переосмысливают их. При изучении рассказов М. Гутмане о котенке Минкане ученикам дается задание: «Обменяйтесь мнениями и ответьте на вопрос, отчего животные могут плакать?» [9, с. 137]. Писательница учит детей быть ответственными.

Литература – учебный предмет из раздела искусства. Одна из важнейших целей преподавания литературы – поощрять творческое отношение к учебе. Примерно 80 процентов объема учебника и рабочих листов по литературе издательства *Pētergailis* способствуют развитию творчества. Ученики имеют возможность сочинять разные тексты (рассказы, сказки, стихи, загадки), отвечать на вопросы, используя свой личный опыт, творчески использовать художественные средства выражения, визуализировать то, о чем читают, что видели и пережили. Развивается образное мышление и умение выражать себя не только при интерпретации литературного произведения, но и при создании собственных текстов.

Содержание учебника основано на тематически-жанровом принципе. В нем представлены произведения фольклора, латышской классической и современной литературы, тексты зарубежных авторов, которые, как мы сказали, выбраны в соответствии с особенностями восприятия мира и спецификой эмоций, литературными интересами и потребностями учеников 4 класса. Содержание учебника подобрано с учетом трёхфазовой модели критического мышления: вызов – осмысление содержания – рефлексия. Освоение каждой темы осуществляется организовано. Сначала акцентируется личный опыт и знания ученика, затем происходит его знакомство с исторической эпохой, изображаемой в художественном произведении.

Например, читая фрагменты книги В. Белшевицы «Билле» о Латвии 1930-х гг., ученики имеют возможность сравнить события и поступки героев книги с тем, что в свободное время делают они сами. Вопросы и задания так ориентированы на работу с текстом, чтобы школьники учились понимать связь между содержанием и художественными средствами выражения этого содержания, осознавали свое отношение к произведению.

В конце каждой темы запланирована групповая работа: обобщая мысли, идеи, информацию, вслушиваясь в разные мнения и выполняя творческое задание, ученики более основательно усваивают изучаемую тему. Учебный комплект ориентирован на применение современных методов преподавания, методические приемы (дискуссия, прогнозирование, свободное письмо, мозговой штурм, диаграмма Венна, визуализация, таксономия Б. Блума, теория разнообразного использования вопросов, решение кроссвордов и др.), которые стимулируют ученика, учат его думать и действовать, помогают актуализировать проблемы, которые решаются в художественном произведении, и высказывать свое отношение к ним. С учетом возрастных особенностей учеников 4 класса в заданиях используются элементы игры (например, среди букв нужно найти «спрятавшиеся» слова).

В учебном комплекте использованы межпредметные связи, например, в задании: «Раскрась реку *Устный фольклор* и напиши названия устьев рек» – проявляется связь с природоведением. Это способствует развитию образного мышления и нацеливает на разные способы восприятия мира.

Задания, напечатанные на фоне другого цвета, требуют особых условий выполнения, которые обозначены в виде пиктограмм.

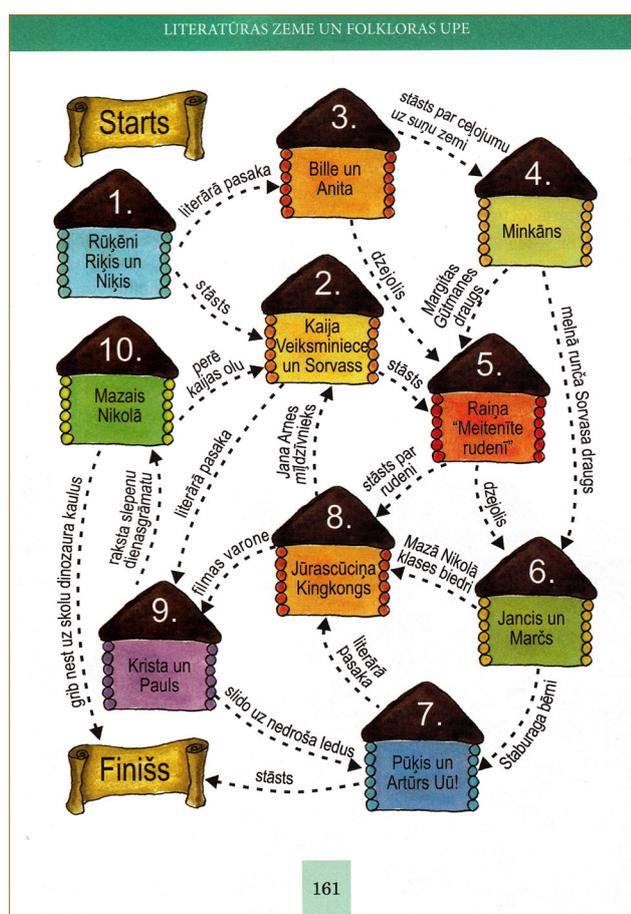


Рис. 1. Элементы игры [9, с. 161].

Рис. 2. Литературная земля и фольклорная река [9, с. 159].

В конце каждого раздела в рубрике *Справочное бюро* имеется информация о тех понятиях, с которыми ученики познакомились в разделе, а также материал, связанный с учебным содержанием по литературе. Учащиеся совершенствуют свою учебную компетенцию, используя информацию из *Справочного бюро*, а потом индивидуально, в парах или в группах выполняют задания и самостоятельную работу, которая запланирована в каждом разделе учебника. Из сведений об авторах ученики получают ту информацию, при помощи которой они могут учиться самостоятельно. Так школьники получают возможность пополнять свой читательский багаж и расширять жизненный опыт.

В учебнике предусмотрены задания, которые школьник должен выполнить в рабочей тетради: так он учится систематизировать изучаемый материал и давать оценку прочитанному. В *рабочей тетради* собраны задания, которые помогают понять содержание художественного произведения, а также вопросы по теории литературы, стимулирующие развитие творческих способностей и умение формулировать и аргументировать свое мнение. В конце каждого раздела помещен кроссворд, который способствует самоконтролю учеников.

В *книге учителя* предлагается планирование рекомендуемого учебного содержания, цель и задачи каждой отдельной темы, обзор используемых методов и приемов, в том

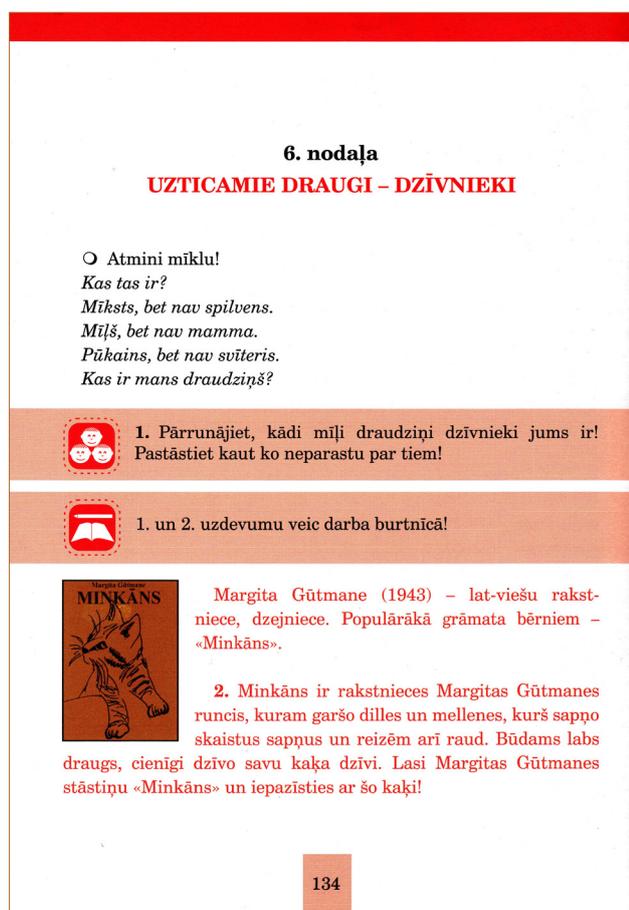


Рис. 3. Пиктограммы [9, с. 134].

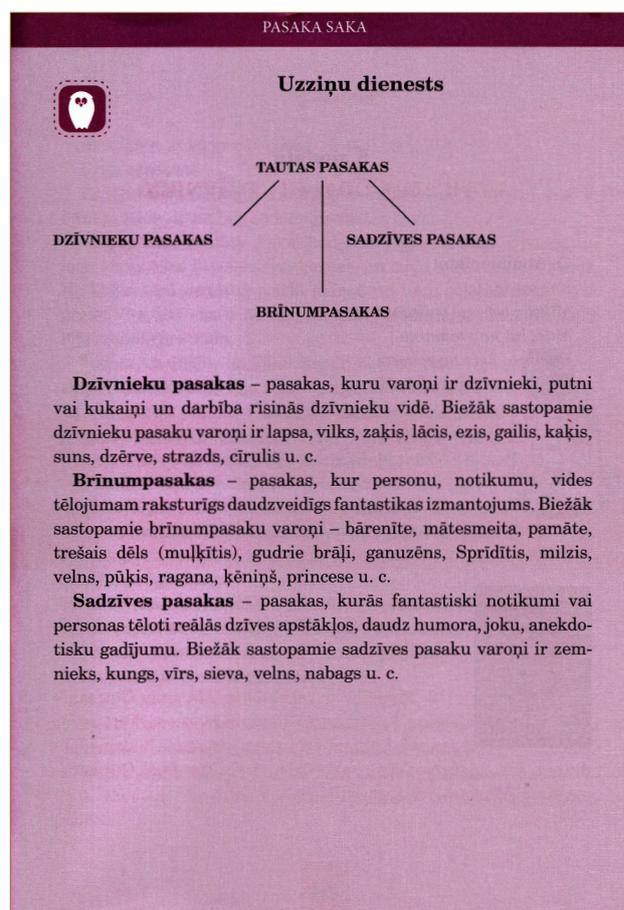


Рис. 4. Справочное бюро [9, с. 133].



Рис. 5. Учебный комплект издательства *Pētergailis* по литературе для 4 класса (учебник [9], книга учителя [10], рабочая тетрадь [8]).

числе методические указания по оцениванию работы учащихся и содержанию критериев оценивания. Для освоения учебного содержания по литературе в 4 классе запланировано 35 учебных часов. Эта установка имеет рекомендательный характер: учитель может менять количество учебных часов по указанным темам, выбирать как авторов, так и произведения в зависимости от уровня читательской компетенции учеников. Указаны и произведения других видов искусства, с которыми, в соответствии с выбором и возможностями учителя, можно познакомить учеников в процессе освоения литературы.

В комплект учебных пособий включены фрагменты художественных произведений. Перед учителями ставится задача увлечь учеников, подтолкнуть их к тому, чтобы они прочли произведение целиком, будь то сборник стихов, роман, рассказ или пьеса.

Итак, в данном комплекте реализуется концепция, в основе которой лежат идеи о литературе как искусстве слова и составной части культуры. Эта концепция направлена на то, чтобы развить читательский вкус ученика и расширить его литературный кругозор.

Учебный комплект по литературе для 4 класса, разработанный в издательстве *Zvaigzne ABC*

Издательство *Zvaigzne ABC* предлагает изданный в 2002 г. и утвержденный Министерством образования Латвийской Республики в 2007 г. учебный комплект по литературе для 4 класса. В конце 2013 г. это издательство выпустило совсем новый учебный комплект по литературе. Он предназначен для учеников 4 класса, которые начинают осваивать

литературу как отдельный учебный предмет. По традиции издательства *Zvaigzne ABC* учебный комплект для каждого класса разрабатывает своя группа авторов. Как и другие издательства, *Zvaigzne ABC* приглашает опытных преподавателей латышского языка и литературы. Учебник по литературе для 4 класса создали педагоги с богатым опытом работы Гунта Салиюма из Рижской средней школы в Тейке и Вия Валтере, учительница Рижской государственной гимназии № 2.

В новом учебном комплекте (2013) литература представлена как специфический вид искусства. У школьников формируют представление о литературном произведении как об особой модели воспроизведения окружающего мира. Ученикам предлагают прибегнуть к радостной игре, в процессе которой они смогут познакомиться с видами и жанрами литературы. Учебное содержание строится на сравнении фольклора и литературы, литературы и жизненного опыта учащихся. Школьники становятся участниками читательских семинаров. Авторы учебного комплекта ищут ответ на вопрос, как воспитать из современного школьника заинтересованного читателя, как способствовать тому, чтобы ученики читали с радостью и стремились к творческому самовыражению. В основе учебного комплекта – характерный для латышского фольклора образ поднимающегося к небу бобового стебля, который помогает ученикам стремиться к литературным высотам [20, с. 3].

В учебном комплекте по литературе издательства *Zvaigzne ABC* использован принцип литературных форм и жанров, а также принцип знакомства с творчеством автора детально рассматриваемого текста. В учебники включены произведения латышских авторов (детские стихи Яниса Райниса и Юриса Кронберга, поэма Вилиса Плудониса «Шубка ёжика», литературные сказки Иманта Зиедониса, Иевы Самауской, рассказы Юриса Звиргздина) и писателей других стран (рассказы Елвин Брукс Уайт, Астриды Линдгрэн, Оле Лунна Киркегора). Это произведения современных писателей, которые помогают читателю познать себя и мир вокруг. Тексты, отобранные для учеников, заявлены как соответствующие их восприятию, своеобразию рассуждений и мышления.

В отличие от учебного комплекта издательства *Pētergailis*, к комплекту *Zvaigzne ABC* прилагается компакт-диск с рабочими листами и текстами для прослушивания, которые могут использоваться как для самостоятельных домашних работ учеников, так и для работы в классе. Рабочие листы содержат разные литературные тексты и дополнительную информацию по изучаемой теме. Они разработаны в формате *Microsoft Word Document*, что позволяет учителю внести в общие формы свои поправки или дополнения с учетом интересов и нужд учеников. Книга учителя и CD предлагает программу по литературе, тематический план, методические указания, примеры форм оценивания учебных достижений и критерии оценивания знаний по литературе учеников 4 класса, а также примерные задания для освоения изучаемой темы и проверочные работы, критерии оценивания письменных работ школьников и самооценочные карты учеников [7, URL].

Поскольку для освоения учебного содержания учениками 4 класса важен иллюстративный материал, учебный комплект красочно оформлен (богатство красок подтверждает его главную мысль: «я и разноцветный мир»). В комплекте много визуальной информации (в учебнике размещены карты, где отмечены места рождения авторов, с произведениями которых знакомит учебник, а также портреты писателей, фото их книг, иллюстрации к изданиям,

изображения малознакомых предметов, которые связаны с содержанием литературных текстов, стоп-кадры из кинофильмов и театральных пьес, фрагменты из справочников, таблицы, схемы и др.). Чтобы стимулировать радость от чтения, учебник предлагает ученикам стать участниками *читательских семинаров*, во время которых у них будет возможность самостоятельно выбрать, прочитать и обсудить интересные их литературные произведения.

Так же, как в методической концепции учебного комплекта издательства *Pētergailis*, в концепции учебного комплекта издательства *Zvaigzne ABC* приоритетом заявлена возможность для каждого ученика стать интеллектуальной, эмоционально богатой, интеллигентной и творческой личностью. Это подтверждается вынесенным в название девизом (мотто) учебника «Мир вокруг меня».

Стоит особо отметить, что авторы-составители комплекта задумывались и о том, как повлиять на разных читателей: робкий читатель – привлеченный читатель – заинтригованный читатель – знающий читатель – самостоятельный читатель – творческий читатель и т.д. [20, с. 4]. В основу учебного комплекта положено изучение литературных текстов разных жанров и разных авторов; исследование необычных проявлений культуры; выявление точки зрения ученика; формирование умения выразить своё мнение и подтвердить свою оригинальность и неповторимость.

Что касается методики, то в этом учебном комплекте, как и в учебных пособиях издательства *Pētergailis*, доминирует трёхфазовая модель формирования критического



Рис. 6. Учебный комплект издательства *Zvaigzne ABC* по литературе ядля 4 класса (учебник [27], книга учителя [20]).

мышления, в которой на стадии вызова ученикам предлагается мобилизоваться к работе. На стадии осмысления ученики под руководством учителя ищут и изучают новую информацию и в результате этих действий осваивают новый учебный материал, который уже творчески использован в новых ситуациях. На стадии рефлексии учащиеся закрепляют полученные знания, адаптируют к ним свои прежние представления, чтобы освободить место для новых. В учебном комплекте использован подход критического мышления, а также разнообразные интерактивные и кооперативные методы и методические приёмы, которые направлены на сотрудничество между учениками и учителем.

Заключение

Современные учебные комплекты, в том числе по литературе, в Латвии разрабатываются ведущими издательствами *Zvaigzne ABC* и *Pētergailis*. Издатели вырабатывают концепцию учебного комплекта, приглашают авторов или группу авторов (опытных учителей, методистов, авторов методических пособий, учёных). Создатели учебного комплекта предлагают свою или используют примерную программу учебного предмета, которая сформирована Государственным центром содержания образования на основе Государственного стандарта основного образования по искусству и стандарта основного образования по литературе.

Подготовленный комплект учебных пособий должен соответствовать Государственному стандарту основного образования от 19.12.2006 и правилам Кабинета министров № 1027 [15], поэтому рецензенты при оценке учебных пособий используют выданный заказчиком формуляр, где должно быть отражено соответствие учебной литературы стандарту.

Учебник (издание учебной литературы для учащихся) должен отвечать следующим требованиям:

- в учебнике методически изложено содержание учебного предмета;
- содержание учебника обеспечивает учебный процесс и систематическое развитие учебных навыков, если этот процесс организован ответственно и с применением основных принципов сотрудничества;
- в учебнике даны разнообразные задания для освоения учебного содержания и оценки учебных достижений;
- учебник соответствует развитию возрастных особенностей учащихся, интересам, опыту и потребностям;
- учебник един по своей структуре и соответствует программе учебного предмета.

При разработке содержания учебной литературы авторам нужно основываться на этических и дидактических аспектах. В содержании учебной литературы должны быть отражены темы, которые представлены во всех программах учебных предметов соответственно специфике учебного предмета. В программах основного образования это темы среды, безопасности и здоровья.

Особые требования в отношении латышского языка и литературы, таковы: содержание учебной литературы (тексты и формулировка учебных заданий), должно способствовать освоению литературного языка; включать в себя задания и образцы работ, используемых для оценки достижений учащихся по всем видам деятельности (слушание, чтение, говорение, письмо).

Можно сделать вывод о том, что оба проанализированных в статье учебных комплекта по литературе для 4 класса в основном соответствуют упомянутым требованиям. Они дают возможность ученикам изучать литературу как один из предметов области искусства во взаимосвязи с другими учебными предметами. Критерии отбора учебного содержания стремятся соответствовать возрастным особенностям, интересам, восприятию, картине мира учеников; художественные произведения, использованные в учебниках, имеют цель стимулировать интерес к чтению. Учебные комплекты помогают набирать опыт самообразования, прививают жажду к познанию, побуждают познавать и целесообразно использовать для изучения литературы ресурсы Интернета (например, электронный словарь [3], сайты писателей и музеев и др.). Мотто (девиз) учебного комплекта и принцип разработки учебного материала действительно помогают ученикам «по стремящимся к небу стеблям боба стремиться к небесам литературы».

В процессе рецензирования учебных комплектов были сделаны следующие выводы. Несомненна польза от дискутирования по поводу критериев отбора отдельных фрагментов литературного произведения, тематической планировки и оценки достижений при изучении отдельных тем, а также о целесообразности некоторых заданий. Желательно было бы дополнить книги для учителя некоторыми методическими обработками, ведь для того, чтобы между учителем и учениками в классе возник полноценный учебный диалог, нужна методическая направленность, рекомендации, помогающие полноценно обсуждать и такие художественные произведения, где затронуты важные, но часто очень болезненные для современного человека проблемы, изображена жизнь представителей разных слоёв общества, действия которых не всегда этичны (например, в рассказе Оле Лунна Киркегора (1940–1979) «Глотатель»). Этот аспект должен стать поводом для размышлений для будущих создателей новых учебных комплектов по литературе.

Список литературы:

1. *Boije, K. Skolascūciņa Kingkongs / K. Boije. – Rīga, 2000.*
2. *Cielēna, M. Pasakas / M. Cielēna. – Rīga, 2003.*
3. E-pupa : Elektroniska latviešu valodas vārdnīca [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://epupa.valoda.lv/>.
4. *Latviešu literatūras metodika / M. Gaile, H. Grase, V. Niedra. – Rīgā, 1959.*
5. *Gūtmane, M. Minkāns / M. Gūtmane. – Rīga, 2004.*
6. *Izglītības likums // Latvijas Vēstnesis. – 17.11.1998. – 343/344 (1404/1405). – Grozījumi Latvijas Vēstnesis. – 24.03.2010 – 47 (4239).*
7. *Iznācis mācību komplekts «Literatūra 4. klasei» [Электронный ресурс] : [новость издательства «Zvaigzne»] // Сайт издательства «Zvaigzne». – Режим доступа: <http://www.zvaigzne.lv/lv/>.*

8. Literatūra 4. klasei. Darba burtnīca / A. Kalve, I. Stikāne, S. Tretjakova. – Rīga: Pētergailis, 2006.
9. Literatūra 4. klasei. Mācību grāmata / A. Kalve, I. Stikāne, S. Tretjakova. – Rīga, 2006.
10. Literatūra 4. klasei. Skolotāja grāmata. Darba burtnīca / A. Kalve, I. Stikāne, S. Tretjakova. – Rīga: Pētergailis, 2006.
11. Kā valstī notiek mācību līdzekļu izstrāde // Закон и государство [Электронный ресурс] : латвийский интернет-журнал. – Режим доступа: <http://www.lvportals.lv>.
12. Latvijas Valsts arhīvs. – 1941 g. februāris–jūnijs. – 700.f., 1. apr., 463. l., 23. lpp.
13. Maslow, A. H. The Farther Reaches of Human Nature / A. H. Maslow. – Harmondsworth, 1971.
14. Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem // Latvijas Vēstnesis. – 2013. – 21 авг. – 162 (4968).
15. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem // Latvijas Vēstnesis. – 2006. – 22 дек. – 204 (3572).
16. Programmas paraugs // VISC [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://visc.gov.lv>.
17. Rudzītis, J. Literatūras mācības skolā / J. Rudzītis. – Rīga: RaKa, 2000.
18. Rungulis, M. Gliemežvāks / M. Rungulis. – Rīga, 2005.
19. Sampē, Ž. Ž. Mazais Nikolā / Z. Z. Sampē, R. Gosīni. – Rīga, 2012.
20. Sālījuma, G. Literatūra 4. klasei. Skolotāja grāmata / G. Sālījuma, V. Valtere. – Zvaigzne ABC, 2013.
21. Sepūlveda, L. Stāsts par kaiju un par kaķi, kurš tai iemācīja lidot / L. Sepūlveda. – Rīga: Jāņa Rozes apg., 2002.
22. Stikāne, I. Ka tik kas nenotiek! jeb cenzūra bērnu grāmatās. 2013. gada 6. februārī / I. Stikāne // Satori [Электронный ресурс] : интернет-журнал. – Режим доступа: <http://satori.lv>.
23. Vispārējās izglītības likums // Latvijas Vēstnesis. – 1999. – 30 июн. – 213/215 (1673/1675).
24. Zvirgzdiņš, J. Pēdējais Pūķis un Artūrs Uū! / J. Zvirgzdiņš. – Rīga, 2006.
25. Выготский, Л. С. Искусство как катарсис // Выготский, Л. С. Психология искусства. – М., 2001.
26. Роджерс, К. Становление человека / К. Роджерс. – М., 1996.
27. Sālījuma, G. Literatūra 4. klasei. Mācību grāmata / G. Sālījuma, V. Valtere. – Zvaigzne ABC, 2013.

ИСТОЧНИКИ ПОЗНАНИЙ РЕБЕНКА: ЕСТЬ ЛИ СРЕДИ НИХ УЧЕБНИК?¹

THE SOURCES OF A CHILD'S KNOWLEDGE: IS THE TEXTBOOK AMONG THEM?

Жогла И.

Профессор факультета педагогики, психологии
и искусства Латвийского университета

E-mail: irena.zogla@lu.lv

Irēna Žogla

Professor, Dept of Education, Psychology
and Art, University of Latvia

E-mail: irena.zogla@lu.lv

Туна А.

Докторант факультета педагогики, психологии
и искусства Латвийского университета

E-mail: aija.tuna@gmail.com

Aija Tuna

Graduate Student, Dept of Education,
Psychology and Art, University of Latvia

E-mail: aija.tuna@gmail.com

Аннотация. В статье отражены результаты исследования источников, которые используют ученики начальной школы Латвии. В ходе исследования было изучено, насколько учебники соответствуют педагогической парадигме, ориентированной на самостоятельность в учении и ее стимулирование (парадигме учения). В статье предложены критерии для оценки учебников нового поколения с точки зрения внедрения парадигмы учения, дан анализ несовпадений при использовании этих критериев учителями и учащимися. Сделаны выводы относительно создания и использования современных учебников, необходимости новых подходов в преподавании с применением электронных учебников и смещения акцентов в их содержании с парадигмы преподавания

Annotation. The article presents the results of the study of the sources from which elementary school students acquire their knowledge in Latvia. The conducted research established the extent of the textbooks compliance with the pedagogical paradigm oriented at independent study. The article proposes several criteria for the assessment of new-generation textbooks according to the study paradigm, provides an analysis of disagreements between teacher and student use of the criteria. The authors draw conclusions concerning the creation and use of modern textbooks, necessity of new approaches in teaching using electronic sources and shifting the accents in the textbook contents from the teaching paradigm

¹ Перевод с английского Н.В. Архиповой под редакцией Т.В. Ковалевской.

на парадигму учения, а также новых акцентов в педагогическом образовании.

to the study paradigm, as well as innovation in pedagogical education.

Ключевые слова: учебники, электронные ресурсы, новое поколение учения, проблемы в использовании учебников, нововведения, образование в Латвии.

Keywords: textbooks, e-sources, new generation learning, problems of using textbooks, new developments, education in Latvia.

Введение

За последние 15–20 лет в Латвии произошли значительные изменения в сфере образования и, прежде всего, в том, что касается учебных материалов. От использования одного учебника и тетради по каждому предмету учителя и ученики перешли к возможности выбора учебников или даже так называемых наборов учебных материалов по каждому предмету, состоящих из учебника, рабочей тетради для учеников и методических материалов для учителей. Кроме того, предпочтения учащихся изменились: если ранее использовались традиционные печатные материалы, включая учебники, то теперь чаще обращаются к Интернету и другим электронным ресурсам.

Ученые полагают, что в странах с высоким уровнем развития информационных технологий все больше детей становятся зависимыми от компьютера и Интернета. Пару лет назад учителя Латвии подтвердили, что опора на интернет становится характерной чертой подростков в их стране, и даже ученики начальных классов признают, что часто используют «сеть» в качестве источника для получения новых знаний и общения со сверстниками.

Школа как образовательный институт оказывается бессильна перед изменившимися предпочтениями и привычками учащихся: Интернет в качестве простого в обращении источника информации, в котором широко представлены изображения и интерактивные задания, играет все более важную роль в жизни учеников, влияя на их привычки в обучении.

Похоже, учителя не готовы к этим изменениям. Учебные материалы, которые учителя могут использовать на уроке, в основном ориентированы на прежние традиции в преподавании. Они направлены на обычное получение знаний, что предполагает применение стандартной парадигмы преподавания-обучения. Поэтому в 2001–2013 гг. были организованы несколько проектов, которые проводились Советом Латвии по науке при поддержке ЕС и других организаций [13; 14; 15], для исследования учебных планов и учебных материалов, подготовленности учителей и выявления средств, необходимых для оказания помощи в переподготовке. Министерство образования и науки запустило проекты выработки критериев качества учебников и методик обучения для авторов и рецензентов учебников; разработки учебных материалов для учителей, которые используют их в работе; составления плана и проведения курсов для дальнейшего профессионального развития учителей [24].

Основная идея проектов заключалась в том, чтобы провести некоторые изменения в образовательном процессе в школах, перейти от преподавания – к обучению, от теории – к практике. Первичным было представление о том, что получение знаний само по себе не является главной целью, понимание материала учащимися, метаобучение и применение знаний в различных ситуациях – вот что должно быть характеристиками действенного процесса, ориентированного на обучающегося. Изменения в учебниках и дополнительных материалах для учащихся и учителей стали одним из целого ряда действий, предпринятых для укрепления нового педагогического подхода.

Для того чтобы соответствовать нуждам учащихся и повысить количество образовательных электронных ресурсов, издательские дома выпустили три вида электронных книг (прежде всего, в области естественных наук) для разных уровней восприятия: тексты для чтения, которые раскрывают суть содержания (традиционные пособия) с практическими заданиями; тексты с фотографиями или рисунками; тексты со схематическими визуализациями. Это начальный этап, предшествующий введению обучения нового поколения или смешанного обучения, обучающих платформ с дополнительными возможностями уже в ранние школьные годы.

Целью нашего исследования является анализ роли учебников на фоне прочих источников. Изучен 21 учебник и 16 дополнительных материалов к ним, их потенциал, мнения учащихся (№ 562) и учителей (№ 177) о происходящих изменениях. Мы обращались к практикующим учителям и учащимся с просьбой прокомментировать роль учебников в учебном процессе. Учителя отметили, что учебники для начальной школы все еще считаются, прежде всего, книгами для учителей, помогающими преподавателям работать в соответствии с требованиями стандартов: именно с их помощью учитель выбирает более безопасный путь.

Контекст

В настоящее время происходит сдвиг парадигм в сторону концепции школы, в которой доминирует учение при вспомогательной роли учителя. Для школы следующего поколения требуется новый подход к подготовке учителей, влекущий изменение системы высшего образования. Это было принято во внимание, чтобы помочь учителям перейти от одного типа педагогического процесса к другому. Одним из основных препятствий на пути развития демократического и толерантного общества был традиционный (нормативный) подход к обучению и преподаванию в целом, опирающийся лишь на воспроизведение фактов, предлагаемых учителем или учебником, в противоположность критическому и творческому анализу и использованию новой информации, связывающей знания с личным опытом и социально-политическим контекстом. На уроках господствовали личность учителя, факты и данные [23]. В любом случае термины *сдвиг парадигм*, *трансформация*, *процесс изменений* относятся к практике нововведений, которые должны быть воплощены в жизнь в рамках школы как организации.

Изучая учебники, мы пришли к заключению, что если мы выделим их из всего педагогического процесса и общешкольного контекста, рекомендации исследователей останутся безадресными: учебники нельзя анализировать вне всего процесса. Придерживаясь этой идеи, мы в настоящей статье рассматриваем тему учебников и их качества в контексте трех совершенно разных, но взаимосвязанных процессов:

1. Анализ существующей ситуации, требований, масштаба модернизации или создания новой реальности; ресурсы (в данном случае учебники, вспомогательные материалы, а также электронные материалы и книги), необходимые для новой педагогической парадигмы, в которой доминирует учебная деятельность ученика.

2. Создание социальной среды преподавания-обучения (подготовка учителей и родителей) как одного из основных средств; произойдут эти изменения или нет, зависит от людей, отвечающих за осуществление данного процесса, и от их желания внедрить и поддерживать изменения [11]. Учебники все еще занимают центральное место в процессах преподавания и обучения в начальной школе.

3. Создание школьным руководством системы, направленной на осуществление новой парадигмы; сам переход должен быть управляемым и последовательным; необходимо предоставить несколько вариантов учебников, преподавательских методик на выбор и показать, как их применять.

Экскурс в историю

В конце 1990-х гг. на всех уровнях образования и школоведения в Латвии был проведен анализ потребностей учителей и их подготовленности к применению парадигмы учения вместо парадигмы преподавания: были выработаны законы, стандарты, школьные программы для осуществления демократического, ориентированного на школьника процесса учения; соответствующим образом были переделаны вузовские программы для будущих учителей. Уже в 1998 г. был опубликован Национальный стандарт обязательного образования, где прописаны ведущие принципы образовательной реформы, такие как «изменение приоритета с получения информации на ее применение и использование; практическая ориентация, делающая акцент на функциональные знания и навыки; интеграция и баланс предметов во избежание нагромождения, дублирования и расхождений» [19].

Одной из самых больших проблем, с которыми сталкивались при воплощении новых принципов, являлся недостаток не только у студентов, но и у преподавателей навыков целенаправленно разнообразить используемые методы и ресурсы при преподавании и обучении. Согласно исследованию, проведенному в 2000 г. среди 695 учителей, преподающих общественные науки, учителя очень редко используют интерактивные формы обучения или какие-либо дополнительные источники информации, к примеру Интернет: 14,4% респондентов ответили «редко» и 83,7% – «никогда»; касательно просмотра видеоматериалов и их обсуждения 46% ответили, что они это делают «редко», 46,8% – «никогда» [12].

Попытки улучшить систему образования, предпринимаемые в течение двух десятилетий, дали лишь частичный результат. Ниже следует перечень некоторых обстоятельств, препятствующих улучшениям.

1. Процесс децентрализации образования не проходил плавно из-за возникшего недопонимания. Учителя, не подготовленные к подобным изменениям, не воспользовались возможностью стать более гибкими и свободными в учебном процессе, который предлагала национальная система, они не использовали и потенциал новых учебников и разнообразных материалов, доступных также в электронном формате – смешанное обучение применялось бессистемно, случайным образом.

2. Парадигма обучения в классе и самостоятельных занятий учащихся внедрялась медленно, поскольку у преподавателей не было опыта, на который можно было бы опираться. В большинстве случаев успех их работы зависел от результатов тестов; свобода выбора редко предоставлялась учащимся, так как свобода выбора всегда подразумевает новые способы достижения цели обучения, и учителя опасались непредсказуемости последствий.

3. Несмотря на возможности, часто предоставляемые негосударственными структурами, поучаствовать во многих мероприятиях, направленных на профессиональное совершенствование, преподаватели плохо понимали глубинные причины перемен, происходящих в образовании. К примеру, почему и каким образом взаимодействие между учениками и учителями, а также среди самих учащихся, может быть продуктивно для осмысленного обучения. В этой ситуации учителя чувствуют себя воодушевленными после посещения семинаров или прохождения курсов, однако долгое время не придерживаются нового подхода, не применяют его в своей ежедневной работе. Только теоретически принимая во внимание индивидуальные потребности учащихся, учителя сталкиваются с трудностями при использовании теории на практике. Кроме того, выбору учителей мешает их неуверенность, что также является отражением неуверенности практической реализации государственной политики в области образования.

4. Учащиеся стали более опытными и успешными пользователями Интернета и средств электронной коммуникации, чем учителя. Из-за этой разницы учителям приходится признать, что ученики принимают более активное участие в процессе обучения, а также что учителям требуется некоторое время, чтобы изменить свое профессиональное мышление и самим стать уверенными пользователями ИКТ. Поэтому электронные книги и материалы с некоторым опозданием стали применяться в школах, и Министерство образования и науки развернуло широкую программу по поддержке и ускорению применения разнообразных средств, способствующих учению в новой педагогической парадигме.

Для того чтобы процесс изменений протекал быстрее, необходимо было предпринимать соответствующие шаги. С этой целью Министерство образования и науки, Совет Латвии по науке и университеты запустили несколько проектов: анализ потребностей, несколько пилотных проектов, повышение квалификации учителей, улучшения в механизме управления школой, изменения в школьной системе, конференции, на которых обсуждается проводимая политика и ее результаты.

Дальнейшее продвижение процесса изменений было затруднено из-за недавнего мирового экономического и финансового кризиса. Чтобы преодолеть рецессию

и поддерживать внешний долг на прежнем уровне, правительство сократило бюджетное финансирование; выделение средств на образование с 2008 по 2011 гг. сократилось на 67% [8, URL]. Электронные учебники и другие материалы посчитали наименее дорогостоящим способом выхода из сложившейся ситуации.

Для кого предназначены учебники?

Качество учебников и всего комплекса учебных пособий для начальной школы (в основном по математике, латышскому и русскому языкам) обсуждалось с учителями младших классов. Это требовалось, чтобы понять, надлежащего ли уровня дидактические материалы и отвечают ли они потребностям учащихся. Главным критерием был такой вопрос: способствуют ли учебники и комплексы учебных пособий процессу перехода от доминирования преподавания к доминированию учения. Мнения учителей о градациях учебников можно разделить на три группы.

1. *Учебники и комплексы учебных пособий высокого качества. Разработаны для учащихся с учетом их потребностей и предоставляют значительную свободу выбора для учащихся. Они содержат множество вопросов к учащимся, чтобы можно было удостовериться, поняли ли они идею и верно ли они выполнили задания (особенно домашних работ), можно ли работу выполнить только одним или несколькими способами.* К примеру, в учебнике для первого класса в одном из упражнений предлагается расставить картинки в логической последовательности, но его можно решить, по меньшей мере, двумя способами, и учащиеся должны обсудить это. В упражнениях для четвертого класса содержится подсказка обратиться к Интернету для решения задачи; после уроков ученики обсуждают ее, и каждый высказывает свое мнение (общение по Интернету предпочтительно). Ученикам предлагается, например, обсудить с родителями и написать историю о каком-либо событии, которое изменило жизнь их семьи или жителей всего района, и подготовиться к дискуссии по этому вопросу.

Учителя высоко оценивают качество таких учебных книг, отмечают, что ученикам нравится по ним заниматься и что учащиеся достигают успехов в развитии компетенции учения. Главными свойствами этих учебников и комплекса учебных пособий является то, что ученикам предоставляется свобода в учении, им дается возможность выбора и принятия решения; учебники используются вместе со многими другими источниками, в которые включается много упражнений из внешкольной жизни.

Учителя начальной школы считают, что хорошие учебники и учебные пособия (последние довольно дорогие, сейчас все чаще используются электронные тетради) помогают организовать эффективный учебный процесс как для учеников, так и учителей; такие учебные книги должны быть улучшены и использованы в качестве ориентира для других пособий.

К сожалению, пока еще нет достаточного количества книг надлежащего качества, кроме того, производство подобных учебников требует большого времени и немалых денег. Поэтому все еще используются учебники другого уровня. Весьма насущной является также проблема рабочих тетрадей для школьников. До осени 2013 г. из федерального или муниципального

бюджета не выделялись средства на закупку рабочих тетрадей, и родители тратили довольно много денег за год на одного ученика. К тому же не все упражнения соответствовали идеям новой программы и эффективности учения. Но учителям, которые испытывали давление со стороны родителей, приходилось делать так, чтобы ученики делали все задания в рабочих тетрадях, «раз уж они были приобретены». Это пример того, как в условиях новой формы работы (от отдельных листов с заданиями к рабочим тетрадям) круг снова замыкается и сами новаторские методы работы превращаются в трудности на пути тех учителей, который стремятся к осмыслению, гибкости и внедрению новой педагогической парадигмы.

2. Учебники, которые были разработаны с расчетом на то, что учащиеся, даже четвероклассники, смогут ими пользоваться только под руководством учителя. Используя эти книги в классе, одновременно с ними необходимо применять дополнительные материалы, чтобы добиться желаемого эффекта и качества обучения. Помощь учителей является неотъемлемым условием в процессе использования таких учебников, что возвращает ситуацию к нормативной парадигме.

Обычно задания в подобных учебниках требуют дать только один правильный ответ. Эти книги редко способствуют развитию мыслительных способностей, воображения у учащихся, навыка дискутирования или приведения аргументов в защиту своей позиции. Ученики считают такие учебники, которые традиционно применяются в школах, скучными и неинтересными. Они обычно соответствуют официальным стандартам (тексты выверены, упражнения включены), но их недостатком является то, что они исключают возможность выбора и не отвечают потребностям учащихся, их желаниям и предпочтениям. Индивидуализация обучения полностью зависит от учителей, их опыта и профессионального мышления. В такого рода книгах также делается акцент на содержании, на разнообразии тем, а не на развитии навыков и компетенций учащихся.

3. Учебники и комплекты пособий, которые, по мнению учителей, являются недоработанными и некачественными; они не используются на постоянной основе, но иногда дополняют выбор материалов на уроке.

Преподаватели охарактеризовали такие учебники «прочти и повтори». Учащиеся выразили желание, чтобы в учебниках было больше иллюстраций; они хотели бы, чтобы им предоставили право выбирать, как именно выполнять задания. Кроме того, им нужно больше современных, увлекательных текстов и т.д. Некоторые тексты ученики посчитали бессмысленными и «слишком детскими».

Мы обучаем детей «поколения Интернета»

В качестве основных источников новых знаний учащиеся начальной школы используют Интернет, электронные материалы и компьютерные игры. В результате дальнейшего изучения вопроса мы пришли к любопытным выводам: учащиеся практикуют «серфинг по сайтам», в первую очередь, для того, чтобы поиграть в игры; затем – для общения со сверстниками в социальных сетях и только потом – для поиска учебных материалов.

Учителя утверждают, что большинство учеников уже к третьему классу можно назвать «детьми Интернета»: большую часть свободного от учебы времени они тратят на общение, развлечения, бессистемное чтение предпочтительно коротких текстов, на которые случайно наткнулись, и просмотры различных видео. Уже в раннем возрасте учащиеся дают понять, что традиционный процесс обучения, который был и сейчас практикуется в школах, устарел. Учеников привлекает процесс исследования сайтов, выполнения нескольких заданий при помощи мультимедиа – метод интегрированного обучения и получения знаний во многих сферах. Это то, к чему готовы учащиеся. Ситуации в разных школах могут различаться, к примеру дети в сельских школах не могут так часто пользоваться Интернетом в свободное время. Ближайшей целью учителей и технических специалистов является создание электронных платформ с развивающими заданиями, что требует значительного количества времени и денег.

На протяжении многих десятилетий дети любили читать сказки, говорить с родителями о добре и зле, хорошем и плохом. Теперь этот период жизни ограничивается несколькими годами до школы, если родители знакомят ребенка с подобной литературой. Тем временем значительное число детей растет, регулярно смотря телевизор и картинки из Интернета, и учителя и родители должны способствовать развитию у детей тех же ценностей при помощи новых информационных средств, например мультфильмов, игр и современных детских книг. Когда детей спрашивают о ценностях на примерах мультфильмов с избытком насилия, они отвечают: *«Это всего лишь компьютерная игра, это не по-настоящему»*. Очень важно разглядеть потенциал нового информационного поля, а не отвергать компьютерные игры и телевизионные передачи в целом.

Произошло несколько важных изменений, которые требуют ответной реакции как учителей, так и других взрослых.

- У детей развивается визуальное восприятие информации, они предпочитают картинки и схематические изображения чтению длинных текстов. Учащиеся недолго сосредотачивают внимание на содержании того, что им кажется недостаточно привлекательным или не имеющим для них смысла. Они быстро теряют интерес, если оказываются в положении реципиентов (слушателей) в течение слишком долгого времени или если не могут уследить за смыслом.
- Некоторые традиционные навыки, такие как зрительно-моторная координация, концентрация, упорство в достижении цели, терпеливость и др. развиваются через игровой процесс и деятельность в Интернете. Роль учителя заключается в том, чтобы помочь детям найти баланс в сочетании упражнений различного вида, а также понять, какие навыки они в себе развили, чтобы их применять при различных условиях в разных учебных ситуациях, к примеру при выполнении школьных упражнений.
- Возрастает частота общения через Интернет, и дети осваивают иностранные языки, особенно английский, достаточно рано. Но такое общение ограничивает возможности учителей и родителей отслеживать круг чтения ученика, тему его коммуникаций и общие ценности его окружения. Необходимо создать атмосферу доверия, что является более эффективным средством, чем наказания и запреты, а также

людей нельзя понять упрощенно, с детерминистской или инструменталистской точки зрения [16]. Их обостренное чувство свободы побуждает выбрать индивидуальный подход к обучению, искать способы персонализации этого процесса.

Ответы учеников начальной школы на вопрос: «Почему вам нужен Айфон, мобильные телефоны, компьютеры и другие похожие гаджеты?» (хотя и было очевидно, что школьники хотят этим хвастаться (такие вещи приятно иметь у себя, тебя начинают признавать в обществе и т.д.)), были вполне разумными, не отвечали представлению о детях «поколения Интернета» или инструменталистской прагматики:

- для общения с друзьями;
- для того, чтобы играть в игры;
- для того, чтобы родители могли в любой момент выяснить, где я нахожусь;
- для того, чтобы узнать что-то новое о предмете, чего нет в учебниках.

Учеников младших классов также спросили о школе, уроках, возможной реорганизации школ, замене учителей машинами. Ученики «проголосовали» за личное общение с учителями, за живое общение в классе, за выполнение упражнений вместе со сверстниками и учителями, в то время как информационные технологии служили бы только одним из источников и способов получения знаний, помогая учащимся построить четкий ментальный образ [17] по определенным вопросам, но не занимая всего жизненного пространства школьника.

Ребенок, живущий в социальных сетях

Все учителя, которые участвовали в исследовании, отметили, что учащиеся намного лучше выражают свои эмоции, чем раньше, у них больше развиты способности к познавательной и общественной деятельности. Среди главных качеств учащихся начальной школы учителя называли коммуникативные навыки, социальную активность вплоть до гиперактивности, открытость мышления и любознательность. По наблюдениям учителей ученики проявляют упорство в демонстрации своих качеств, в дружелюбной и открытой манере высказываются в дискуссиях, творчески относятся к экспериментам.

Важно помочь детям развить социальные навыки и войти в сообщество обучающихся. Это предполагает, что «нужно создавать ситуации», в которых ребенок будет «ведущим и ведомым, говорящим и слушателем, преподавателем и учащимся» [4]. Это означает, что детям нужно доверять настолько самостоятельно выполнять задания, насколько это возможно.

С другой стороны, нередки примеры агрессивного поведения, борьбы за справедливость, случаи эмоционально нестабильных и нетерпимых учеников, ранимых и требующих честности от учителей и поддержки от сверстников, когда недостаток опыта компенсируется избытком эмоций.

Ответы на вопросы: «Если бы тебе пришлось выбирать, что бы ты предпочел: иметь айфон, другие телефоны, компьютер или друга?» последовали незамедлительно и звучали предельно ясно:

– Конечно же, лучше иметь друзей! Иначе зачем мне нужны все эти вещи?!

– Лучше иметь друзей с айфонами или другими телефонами!

Внедрение любых инноваций, включая ИКТ, в начальной школе необходимо проводить таким образом, чтобы скорость внедрения новых технологий не превышала развития человеческого потенциала. Внедрение инноваций – это социальный феномен, а общение, стиль усвоения знаний и поведение – проявления индивидуальности личности [21]. Учащиеся начальной школы предпочитают выполнять задания вместе со своими сверстниками, поэтому урок в XXI в. должен иметь междисциплинарную направленность, акцент необходимо делать на приобретении компетенций, а классы организовывать не по количеству или возрастному признаку [18], а интересам и личностно-значимым целям учащихся.

Развитие компетенций учащихся соответствует образовательной программе для начальных школ Латвии, а также образовательной стратегии Европейского сообщества «Горизонт 2020» [5]. Данные разработки вместе с изменяющимися социальными процессами способствуют развитию новой точки зрения на концепцию школьных уроков, их структуру, дидактические материалы и мышление учителей. Даже учащиеся начальных классов желают участвовать в организации уроков. Хотя они не знают такого сложного термина, как «персонализация», они борются за утверждение инновационных процессов в школе, отвечающих их нуждам и требующих наличия таких качеств, которым Харгривс дал название «четыре основы»: крепкая поддержка, увлеченное обучение, широкий опыт и сильные лидерские качества [7, URL].

Поиск золотой середины между традиционной педагогикой и нововведениями не является самой легкой задачей; важно избежать упрощения в ее решении и не сводить все к простым противопоставлениям: преподавание с использованием ИКТ и применение подхода, ориентированного на учителя, как было раньше; юные и пожилые, «техно-фанатики и техно-луддиты» [2].

Выполнение двух задач одновременно

Чтобы соответствовать потребностям и возможностям «детей Интернета», учителя и издательства подготовили и выпустили комплекс учебников, рабочих тетрадей, дидактических материалов, учебно-методических пособий для учителей, руководств для учителей в электронном формате (на CD, включает различные видео-, аудиоматериалы и т.д.). Эта работа была проделана под эгидой Министерства образования и науки и относящихся к нему институтов, университетов и фондов. На данный момент существуют электронные материалы для большинства школьных предметов, разработанные в соответствии с учебными программами и официальными стандартами, а также 276 блоков дополнительных электронных источников: 30 из них разработаны для 1–3 классов и 53 – для 4–6 классов [26]. Дополнительные материалы можно разделить на следующие тематические группы:

- материалы, тесно связанные с темами, которые включены в программу, и помогающие достичь цели, указанные в стандартах об образовании;

- материалы, содержащие дополнительную информацию и задания для расширения познавательного опыта учеников (к примеру, «Забавная грамматика», «Здоровье», «Путешествие в историю», «Деньги», «Архитектурные стили Риги» и т.д.);
- комплекс упражнений и интерактивных заданий для самостоятельного изучения (на английском, русском и латышском языках), инструкции по использованию интерактивных досок и пр.;
- более практичные в использовании и дешевые электронные тетради.

Авторы учебных материалов решали две задачи: электронные ресурсы должны заинтересовывать учащихся, быть гибкими и неустойчивыми (не напоминать традиционные обязательные учебники), а также способствовать тому, чтобы и учителя, и ученики достигали результатов, заданных официальными национальными стандартами. На основе наблюдений учителей и анализа отношения учеников к электронным обучающим ресурсам мы разделили источники на несколько групп:

- материалы, позволяющие учащимся продемонстрировать свои личные качества, умения, креативность, умение высказать свою точку зрения;
- материалы, с помощью которых учащиеся взаимодействуют со сверстниками посредством комментирования, приведения аргументов, то есть демонстрации своих знаний и навыков;
- материалы, способствующие развитию внимания, культуры эмоций, направленные на одобрение и поощрение действий учеников; учащиеся учатся демонстрировать свои достижения, даже если они только начинают зарождаться, – это важно для повышения самооценки и уверенности в самом себе, чем нельзя пренебрегать;
- материалы, которые содержат упражнения, способствующие развитию коммуникативных навыков.

«Старомодные» учителя

Учащихся начальной школы, в основном 2 и 3 классов, попросили дать характеристику урокам, которые им больше всего нравятся. В ответах нашли отражение 8 аспектов. Шесть из них (выраженные разными словами) упомянуты во всех ответах и подтверждают, что ученикам нужны привлекательные занятия, дающие возможность эмоциональной, интеллектуальной и социальной деятельности. Занятия интересны, когда:

- есть возможность для творчества, можно сделать что-то необычное;
- можно чем-то заниматься..., делать что-то практичное, какие-то полезные вещи;
- можно пользоваться Интернетом, находить там интересные и полезные вещи, которых не найти в школьных учебниках...;
- можно обсуждать интересные вещи, которые мы нашли в Интернете, узнали во время прогулок с друзьями...;
- учителя делают все вместе с учениками;
- можно выйти на улицу, смотреть на окружающие вещи и потом говорить об этом...

Другой вопрос касался уроков, которые учащимся больше всего не нравились. Ответы не отличались разнообразием, оценки учащихся можно распределить по четырем группам:

- *скучные;*
- *когда мы должны делать одни и те же вещи день за днем или когда нам вообще нечем заняться;*
- *когда учитель слишком долго о чем-то говорит, и я не могу уследить за мыслью и понять, что он хотел сказать... тогда я начинаю болтать;*
- *когда учителя не принимают мою точку зрения... не верят мне или говорят, что я неправильно отвечаю на вопросы...*

23 года назад, в 1991 г., мы задали те же самые вопросы учащимся 5 класса (N=32) средней школы Кунгсхольмен в Стокгольме. Ответы были удивительным образом схожими с теми, что более чем 20 лет спустя дали латышские ученики того же возраста и в то же время: школьники выразили предпочтение и неприятие одних и тех же вещей. Очевидно, что ожидания учащихся, по крайней мере в Латвии, остаются прежними: они хотят заниматься тем, что им нравится, и принимать участие в приятных и полезных уроках.

Главным отличием сейчас являются технологии: два десятилетия назад дети в Латвии были меньше знакомы с компьютерами, существовал редкий доступ к Интернету и т.д. Сегодня, напротив, они живут в мире айфонов, Интернета, компьютеров и пр., пользуются википедией, ведут блоги, общаются со сверстниками при помощи чатов, создают видео и сами записывают музыку. Они любят быть занятыми, и школьные занятия должны давать им возможность продуктивно трудиться и развиваться.

Один из учеников латвийской школы так выразил свою позицию, которая в большей или меньшей степени свойственна многим учащимся начальных классов: «Мне не нравятся старомодные учителя, которые только и знают, что говорить: «Открыли учебники», «Прочтите абзац...», «Расскажите, о чем вы здесь прочитали» и «Не шумите»...»

Современные средства мультимедиа предлагают новые коммуникационные практики, которые требуют разностороннего развития уже в начальной школе, предлагая ученикам виды работ, соответствующие зоне ближайшего развития [25]. Так, например, учащиеся творчески используют ИКТ для написания и иллюстрирования докладов, демонстрируя четкое понимание сути темы, о которой они говорят или пишут [9].

Когда учителя ставят себя на место учеников

Среди вопросов к учителям, участвовавшим в исследовании, был следующий: «Что, по вашему мнению, ученики знают о вас и как они вас оценивают?» Разумеется, никто не ответил, что его считают «старомодным», или что ему все равно, «что они обо мне думают». Учителя признают, что ученики даже первых классов оценивают, честны, надежны, компетентны ли преподаватели, добры ли к ним.

Действительно, названные качества помогают учителям не только взаимодействовать с учениками, но и самим «побывать учащимися» во время урока. Следовательно, существует

серьезное основание рассматривать отношение учителей к ученикам и учеников к учителям в качестве хорошей основы для сотрудничества в процессе познания, при котором есть возможность делиться своими мыслями с другими и обсуждать различные темы.

Учителя не являются единственным источником знаний для учащихся, и мы можем увидеть, что ученики даже младших классов не ждут, что все учителя будут одинаковы. Школьники предпочитают обсуждать с учителями свой взгляд на мир, делиться интересами и обмениваться мнениями; они хотят слушать и быть услышанными.

Образовательные программы подготовки учителей в латвийских вузах постоянно совершенствуются. Главный вопрос образовательных программ подготовки учителей – смогут ли данные программы способствовать дальнейшему развитию профессионального мышления, отвечающему запросам современного ученика. Труднее всего оценивать результаты до того, как выпускник педагогического вуза начинает работать в школе. Вследствие этого программы разрабатываются с учетом необходимости адаптации их научного содержания к способностям студентов. Вузы работают над созданием условий развития у студентов «мобильного мышления» (www.conference2012.urbact.eu), что предполагает значительные изменения в том, как мы понимаем мобильность и как принимаем участие в ее развитии.

Перемены, происходящие в системе европейского педагогического образования, также включают в себя дифференциацию образовательных программ, которые построены на принципах непрерывного обучения, равенства возможностей, тесного сотрудничества с заинтересованными лицами при широком использовании новых информационных технологий и повышенном внимании к вопросам качества, оценки и мониторинга [27]. Сравнительно недавно в области педагогического образования была признана важность научно-педагогического исследования и развития в будущих учителях аналитических способностей, а также умения организовать исследовательский учебный процесс. До этого «существовала лишь малая возможность разработки банка знаний, на основе которого можно в дальнейшем осуществлять улучшенную практическую деятельность» [3, URL].

Дискуссия: встреча с «шоком будущего»

На данный момент инновации внедряются во всех областях общественной деятельности, включая производство товаров, торговлю, а также образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. «Я придумал термин «шок будущего», чтобы описать разрушающее воздействие стресса, которому мы подвергаем тех, кому навязываем слишком значительные перемены за слишком малый промежуток времени» [22]. Система образования в Латвии уже испытывает «шок будущего».

Учительская и общешкольная деятельность регулируется нормативными актами сравнительно длительного действия, из-за чего программы отстают от социальных процессов, в некоторой степени они устаревают еще в процессе разработки и утверждения. Во всех социальных сферах требуются люди, которые поспевают за постоянно меняющейся

реальностью; теоретики и практики ищут разумные и уместные способы, как отреагировать на запросы общества.

Недавнее исследование португальских коллег показало, что проведение интегрированных и исследовательских уроков требует изменений в школьной системе, выхода за пределы предметного подхода, вовлечения родителей и общественности, более широкого понимания обучения. Это способствует перестройке учебного плана и служит подходящим механизмом для синтезирования знаний, навыков и точек зрения учащегося в рамках практико-ориентированного обучения.

Было доказано [20], что такой процесс обучения включает в себя контекстно-ориентированные образовательные технологии, при которых учащиеся могут приводить аргументы в пользу того, чего хотят достичь, принимать соответствующие решения и брать на себя ответственность, со стороны смотреть на свои поступки, оценивать их и получать итоговый продукт.

Данная идея не является новой, ее следы можно найти в работах Дьюи (США), Ушинского (Россия), Клафки (Германия), Петерсонса (Латвия) и многих других известных психологов и педагогов. Проблема состоит в поиске наиболее подходящих педагогических решений в условиях непрекращающихся изменений социальных процессов.

В Латвии использование упомянутого опыта совпало с процессами мирового экономического и финансового кризиса, что привело к необходимости одновременного изменения системы школ. Для сохранения доступности школ в малонаселенных местностях был внедрен проект «Расширение возможностей для школ», в ходе которого школы были реорганизованы в многофункциональные общественные центры [1, URL]. Внедрение идеи общинной школы выявило необходимость мобильности мышления, более глубокого понимания нужд местного населения и развития новых видов деятельности школы.

Сам проект стал источником получения новых знаний и опыта для людей всех возрастов, участвующих в различных мероприятиях, начиная с творческих мастерских до обучения людей старшего поколения навыкам использования электронных устройств и игр с детьми дошкольного возраста. Усилилось взаимодействие учеников, учителей, родителей: они работают как партнеры и иногда меняются ролями, и учителя узнают что-то новое от учащихся, или они учатся вместе во время проведения творческих мастерских, спортивных, общественных мероприятий и т.д.

Практика решения в начальных классах задач, приближенных к реальной жизни, когда учащиеся работают в командах, доказала свою целесообразность. В исследовании [6, URL] был выявлен еще один феномен: сами учителя сталкиваются с проблемами преподавания на таких уроках. Следовательно, учителям требуется особая подготовка, чтобы проводить уроки, отвечающие потребностям учащихся, поскольку высвобожденная креативность учеников выходит за рамки стандартных занятий.

Все перечисленные изменения и, безусловно, многие другие способствуют переосмыслению концепции школьного урока и всей школьной системы. Согласно идеям Спенсера Кагана «в сфере образования проблемы XXI века пытаются решить при помощи методов XX века. И это не работает. Мы пытаемся соответствовать нуждам современных учеников и общества, применяя классно-урочную систему, которая не может

удовлетворять сегодняшним требованиям... Мы не можем подготовить учеников к самостоятельной работе, отводя год или два групповому обучению. Проблема заключается в уроке как таковом. Пока мы продолжаем считать концепцию урока чем-то неприкосновенным, мы так и будем стоять на одном месте, и одна хорошая инновация будет сменять другую...» [10, URL].

Возможно, в данной цитате заключается совет, как успешно проводить изменения в образовательной среде и поддерживать наиболее эффективные из них. Во многих странах учителя делают все возможное для осуществления изменений своим путем и преуспевают в этом, однако редко их коллеги могут прямо перенять их приемы. Объяснить данный феномен можно следующим: разработку и внедрение новшеств каждый педагог проводит на основе своей личности, и перенять и внедрить опыт других возможно тоже только на основе персонализации.

Существует надежда, что «жизненный цикл», разработанный в рамках парадигмы бизнес-изменений Дж.П. Коттера, поможет осуществить изменения в образовании. «Цикл идет от состояния «как есть» к «могло бы быть», от «что будет» к «как было». В подавляющем большинстве случаев усилия, предпринимаемые для внедрения новшеств, проходят эти этапы: «что будет» вводится с большой помпой и затем, по прошествии некоторого времени, все возвращается в прежнее состояние, каковое было до введения изменений». Таким образом от перемен отказываются и возвращаются к использованию уже известных, проверенных способов. «Вот что происходит, когда команда тратит время и усилия на модернизацию, но не уделяет достаточного внимания менеджменту» [11].

В заключение, возвращаясь к названию статьи «Источники познаний ребенка», мы считаем важным подчеркнуть, что в XXI в. обучение должно снова стать максимально приближенным к реальной жизни, как это и было в свое время. Необходимо навсегда уйти от школы с едиными вопросами, ответами и ожиданиями, где обучение поставлено на поток. Дети сегодня хотят учиться, но не по пыльным и даже не по красиво иллюстрированным учебникам, – они хотят черпать знания из окружающего мира: из Интернета, от сверстников и учителей, которым следует проявить достаточно смелости, чтобы общаться с учениками в открытой, живой и уважительной манере. В таком случае учебники тоже окажутся полезными.

Список литературы:

1. Change Opportunities for Schools (Schools as Community Development Centres) (2009 – 2013) [Электронный ресурс] / Soros Foundation – Latvia with funding from Open Society Foundation. – Режим доступа: www.parmainuskolas.lv.
2. *Cantoni, L. Generation Y, Digital Learners, and Other Dangerous Things / L. Cantoni, S. Tardini // Journal of Technology, Culture and Education. – 2010. – Vol. 5, № 2. – P. 11-25.*
3. Education at a Glance: OECD Indicators 2012. Employability, Education, Knowledge and Economy 4, № 2: 73–88 // Site OECD = Сайт Организации экономического сотрудничества и развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.oecd.org.

4. *Epstein, A.* Essentials of active learning in preschool: Getting to know the High/Scope curriculum. – Ypsilanti, Mich.: High Scope Press, 2007.
5. European Commission. Horizon 2020 – The Framework Programme for Research and Innovation. – Bruxelles, 2011.
6. *Fatura, S.* Primary Teachers' Professional Development in Portugal: The contribution of ICT and problem-based learning / S. Fatura, T. Pessoa // Learning and Teaching with Media and Technology. ATEE Winter Conference proceedings, 7–9 March, 2013 / eds. D. Parmigiani, V. Pennazio, A. Traverso. – Genoa, 2013. – P. 232–242. (В электронном виде издание доступно: Learning and Teaching with Media and Technology. ATEE Winter Conference proceedings, 7–9 March, 2013 / eds. D. Parmigiani, V. Pennazio, A. Traverso. – Genoa, 2013 // АТЭЕ : сайт Ассоциации педагогического образования в Европе [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ateegenoa2013.sdf.unige.it/images/proceedings/proceedings_atee_genoa_2013rid.pdf.)
7. *Hargreaves, D. H.* A New Shape of Schooling, 2006 / D. H. Hargreaves. // My eCoach : [портал для самообразования] [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://my-ecoach.com>.
8. IZM Pārskats par 2011 gadu (Report of the Ministry of education and science for 2011) = Отчет Министра образования Латвии за 2011 год // Сайт Министерства образования и науки Латвии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://izm.izm.gov.lv>.
9. *Jones, A.* Multiliteracies in Primary School Mathematics Learning / A. Jones // Learning and Teaching with Media and Technology. ATEE Winter Conference proceedings, 7–9 March, 2013 / eds. D. Parmigiani, V. Pennazio, A. Traverso. – Genoa, 2013. – P. 308–317. (В электронном виде издание доступно: Learning and Teaching with Media and Technology. ATEE Winter Conference proceedings, 7–9 March, 2013 / eds. D. Parmigiani, V. Pennazio, A. Traverso. – Genoa, 2013 // АТЭЕ : сайт Ассоциации педагогического образования в Европе [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.ateegenoa2013.sdf.unige.it/images/proceedings/proceedings_atee_genoa_2013rid.pdf.)
10. *Kagan, S.* From Lessons to Structures – A Paradigm Shift for 21st Century Education. – San Clemente, CA: Kagan Publishing / S. Kagan // Kagan Online Magazine [Электронный ресурс]. – Spring 2004. – Режим доступа: www.KaganOnline.com.
11. *Kotter, J. P.* Organizational Change and Transformation / J. P. Kotter // Spotlight. – 2010. – Vol. 3, № 2.
12. *Krēsliņš, K.* Pamatskolas sociālo zinību skolotāju un skolu direktoru vietnieku mācību darba aptauja : analītisks pārskats = Survey of Social Studies Teachers and Vice Principals of Primary Schools : analytic Report. – Riga, 2001.
13. Latvijas Zinātnes padome. (2001–2003). Ilgtspējīgas izglītības attīstības didaktiskais nodrošinājums. (Latvian Council of Science. Didactical support of sustainable development in education). – Unpublished project materials, Nr. 01.0363.
14. LZP (2008). Skolēncentrētas mācības teorijā un praksē. (Latvian Council of Science. Learner-centred process in theory and practice). – Unpublished project materials, Nr. 08.2166.

15. LZP (2005-2007). Latvijas vispārīzglītojošo skolu mācību programmas teorijā un praksē. (Latvian Council of Science. Curricula in comprehensive schools of Latvia: theory and practice). – Unpublished project materials, Nr. 05.1913.
16. *Maritain, J.* Integral Humanism / J. Maritain. – University of Notre Dame, 1973.
17. *Mayer, R. E.* Multimedia Learning / R. E. Mayer. – 2nd ed. – Cambridge University Press, 2009.
18. *Murillo, F. J.* Performance Assessment and Teaching Career. An overview of America and Europe / F. J. Murillo. – 2nd ed. – Santiago de Chile: UNESCO, 2007.
19. National Standard of Compulsory Education / Center for Curriculum Development and Examination of the Ministry of Education and Science. – Riga, 1998.
20. Challenges in Times of Recession / A. J. Pinār, M. D. Jean, A. G. Perez // Challenges to Teacher Education in Difficult Economic Times / J. Stephenson, L. Ling [Eds.]. – Routledge, 2013. – P. 77-92.
21. *Rodgers, E. M.* Diffusion of Innovations / E. M. Rodgers. – 4th ed. – New York: Free Press, 1995.
22. *Townsend, T.* Educating School Leaders to Think and Act both Locally and Globally / T. Townsend // International Journal of Leadership in Education 13. – 2010. – № 3: 335-348.
23. *Tuna, A.* Social Studies Curriculum and Teaching Methods Reform in Latvia: In-service Projects and the Strengthening of Education for a Democratic Society / A. Tuna // Civic Learning in Education. International Perspectives on Education for Democracy in the Preparation of Teachers / G. E. Hamot, J. J. Patrick, R. S. Leming [Eds.]. Vol. 3. The Social Studies Development Center of Indiana University in Association with Civitas: An International Civic Education Exchange Program, 2004. – P. 169-187.
24. Vadlīnijas mācību metodisko materiālu izstrādei (Framework for the Development of the Teaching Materials) // Valsts izglītības satura centrs [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Mācību līdzekļu izstrāde LIIS - VIAA.
25. *Vigotskij, L. S.* Mind in Society: The development of higher psychological processes / L. S. Vigotskij. – Harvard University Press, 1978.
26. VISCS. Digitālie Mācību Līdzekļi (Digital teaching aids) // Valsts izglītības satura centrs [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/digit_maclidz.shtml#mat_pam.
27. *Žogla I.* Global Recession: Current processes, challenges and perspective of teacher education in the Baltic countries / I. Žogla // Challenges to Teacher Education in Difficult Economic Times / Eds. J. Stephenson, L. Ling. – Routledge, 2013. – P. 63-76.

УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА В ПРАВОСЛАВНЫХ ШКОЛАХ ЛИФЛЯНДИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. КАК СПОСОБ ВКЛЮЧЕНИЯ ИНОРОДЦЕВ В ИМПЕРСКОЕ ПРОСТРАНСТВО¹

EDUCATIONAL LITERATURE IN ORTHODOX SCHOOLS OF LIFLYANDIA BETWEEN THE SECOND HALF OF THE 19TH AND THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES AS A METHOD OF INCLUSION OF NON-RUSSIAN SUBJECTS INTO THE EMPIRE

Пярт И.П.

Старший научный сотрудник факультета теологии Тартуского университета

E-mail: irina@paert.com

Irina Paert

University of Tartu, Faculty of Theology, Faculty Member

E-mail: irina@paert.com

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются учебники, которые использовались в православных школах Лифляндии до 1917 г. Целью статьи является реконструкция функционирования учебника в имперской ситуации, то есть в таких исторических и географических условиях, когда образование формировалось под воздействием разнородных политических и культурных сил, что отражалось в полилингвальности, многоконфессиональности и гетерогенности педагогических принципов обучения в начальной школе. Статья носит обзорный характер, сопровождается примерами

Annotation. The article explores the textbooks used in Orthodox schools of Livland before 1917. The author's intention is to reconstruct the functioning of the textbook within the context of the Empire, in other words, in such historical and geographical conditions, that lead to the formation of education under the influence of heterogeneous political and cultural factors, which was reflected in polylingualism, multiconfessionality and heterogeneity of pedagogical principles of elementary school education. The article is a review supported with examples from the textbooks of religion

¹ Статья написана при поддержке гранта Эстонского агентства по науке ETAG (PUT 428) «Алтарь и классная комната: православные школы в Балтийских провинциях в 1870–1914 гг.».

из учебников Закона Божия, русского и эстонского языков и хрестоматий для чтения.

Ключевые слова: учебники, Российская империя, Остзейские провинции, русский язык, методы преподавания языка, Закон Божий, хрестоматии, инородческая школа, начальная школа, православная церковь, эстонский язык, национальное пробуждение, места памяти.

and Russian and Estonian language, as well as from readers.

Keywords: textbooks, the Russian Empire, Ostsee provinces, Russian language, methods of language teaching, religion as a subject, readers, non-Russian schools, Orthodox church, Estonian language, national awakening, lieux de mémoire.

Учебник, по мысли Пьера Нора, – это место памяти, чей функциональный характер, «право на существование которого обусловлено педагогическими нуждами», может приобретать символический потенциал, особенно когда это «*lieu de mémoire*»² становится объектом ритуала [6, p. 14–16; 35]. Исследователь приводит в пример детскую литературу, сформировавшую представления о Франции у нескольких поколений ее граждан: «Возьмем в качестве примера книгу «Путешествие по Франции двух детей» [3]³. Это место памяти опять же бесспорное, поскольку оно, так же как и «Малый Лависс»⁴, сформировало память миллионов юных французов в те времена, когда министр народного образования мог заявить, взглянув в 8.05 на свои карманные часы: «Сейчас все наши дети переходят через Альпы». Это место памяти также потому, что оно есть перечень того необходимого, что следует знать о Франции, идентификационное повествование и путешествие-инициация» [35, с. 42; 6, p. 15–16].

К концу XX в. книга о вояже Андре и Жульена теряет практическую ценность и становится предметом педагогической ностальгии. Можно вспомнить аналогичный пример из истории русской педагогической практики – переиздание в 2009–2010 гг. общественным движением «Русская классическая школа» учебников К.Д. Ушинского.

² Lieu de mémoire (фр.) – место памяти.

³ Книга для чтения в начальной школе, которую по популярности сравнивали с житиями святых. С 1877 по 1887 гг. было продано 3 млн экземпляров, книга активно переиздавалась до 1976 г., ее продажи с 1901 до 1976 гг. составили 8,5 млн экземпляров. Путешествие двух героев книги Андре и Жульена, сирот из Лотарингии, сопровождалось огромным количеством познавательной информации, от географических до политических сведений, создавая образ Франции как великой нации, которая, несмотря на травму от поражения во Франко-Прусской войне, остается страной великой культуры с великим прошлым [8, p. 125–138]. Здесь необходимо отметить, что описание страны через путешествие детей не являлось исключительно французским изобретением. Напротив, начиная с 1840–1850-х гг. этот жанр становится общеевропейской тенденцией в литературе формирующихся национальных государств Европы и их отдельных регионов. В России в качестве примеров можно назвать произведение А.И. Ишимовой [33] и книгу Ф. Студитского [41], в Финляндии – З. Топелиуса [42]. (Подробнее об этом см. [34, с. 159–198].)

⁴ Petit Lavisser – основной учебник истории для начальной школы, написанный Эрнестом Лависсом (1842–1922). См. [7, p. 151–184].

Интерес к учебникам в современной гуманитарной науке вызван особой значимостью учебной литературы в процессе образования. Учебник занимает срединную позицию между создателями педагогического дискурса или образовательной политики, с одной стороны, и школой – с другой, являя собой, таким образом, «хороший комментарий к общей истории педагогики и истории детства» [16, с. 231–234].

Учебники отражают эволюцию дидактических приемов, способов репрезентации разных сфер знания в школьном обучении. Несмотря на существующие методологические трудности, учебники открывают перед исследователями разные возможности их анализа. В рамках изучения, в частности, школьного содержания русской литературы ученые обратили внимание на его гетероморфность, гетерогенность и гетерофункциональность, «так как школьное изучение литературы было и остается областью, сочетающей задачи языкового развития, историко-литературного просвещения и нравственного (идеологического) воздействия» [17, с. 9]. Таким образом, в фокусе у исследователей оказываются разные функции школьных текстов.

В последние несколько лет учебники стали объектом критического анализа экспертов, рассматривающих учебник как форму индоктринизации и идеологизации подрастающего поколения. В отношении учебников истории, например, исследователи ставят задачу оценить, как национальное государство формирует представления о прошлом у детей школьного возраста, предоставляя из всех возможных версий прошлого лишь одну интерпретацию как единственно верную, объективную и находящуюся вне критики, что создает потенциал для конфликта идентичностей [9, с. 66–68].

В настоящей статье рассматриваются учебники, которые использовались в православных школах Лифляндии до 1917 г. Стремясь как можно более непредвзято подойти к этой проблеме, мы поставили в данной статье задачу описать непростую ситуацию: одни учебники становились доминирующими при формировании комплекса мест памяти, другие – маргинальными, функциональные стороны учебника обретали сугубо символический характер [35].

В этой работе учебник рассматривается не как единственное средство воздействия на ребенка, но как одна из многочисленных составляющих педагогической практики, которая не может быть изучена отдельно от самой практики⁵.

Это определяет две наши задачи:

1) выявить корпус учебников, использовавшихся в православных школах Остзейских губерний в разные периоды;

⁵ В этом смысле можно согласиться с тем, что необходим учет различий между протоколами использования учебников, собственным характером учебников и реальной практикой. См. [16, с. 231].

2) рассмотреть учебник в его связи с другими аспектами педагогической практики, включая и ее регулирование институтами контроля за образованием.

Эти задачи не могут быть решены лишь на основании изучения доступных нам учебников прошлого, сохранившихся в национальных библиотеках или в букинистических коллекциях. Работа с архивными источниками может пролить дополнительный свет на создание, регламентирование, распространение, использование и практическую ценность учебников. В данной статье рассматриваются только учебники для эстонских школ. В православных школах для латышских детей использовались те же учебники на русском языке, что и в эстонских школах, но существовали и свои учебники на латышском, которые пока не стали объектом нашего внимания. Мы обращаемся к анализу учебных текстов по трем основным предметам в православных школах: родному (эстонскому) языку, русскому языку и Закону Божьему. Сведения о географии, естествознании и истории содержались в текстах азбук, книг для чтения и учебниках по Закону Божьему⁶.

Когда в 40-х гг. XIX в. около ста тысяч эстонских и латышских крестьян перешли из лютеранской веры в православие, трудно было представить возможные исторические последствия этого события. В отличие от обращения в православие униатов или старообрядцев, проводимого административными способами, уход из лютеранства в Прибалтике носил спонтанный характер и был вызван утопическими надеждами на разрешение аграрного вопроса и в меньшей степени – религиозными исканиями крестьян.

Официально одоблив переход в православие, несмотря на понимание критических последствий этого события для отношений с балтийскими немцами и налаженной системой протестантских школ, правительство разрешило строить церкви и устраивать школы для православного населения Прибалтийских губерний. Деятельность в XIX – начале XX в. более чем 470 православных начальных школ в Лифляндии, Курляндии и Эстляндии повлияла во многих аспектах на культурную, религиозную и социальную жизнь этого региона⁷.

Рижская духовная консистория и Совет по делам православных училищ рекомендовали к использованию учебники, одобренные Синодом и Министерством народного просвещения. Многие учебники присылались бесплатно или продавались по заниженной цене. С 1875 г. Совет призывал родителей покупать учебники за свой счет, так как «безвозмездная раздача учебников приучает крестьян рассчитывать в деле народного образования

⁶ Преподавание географии осуществлялось в некоторых начальных школах остзейских губерний еще до 1870 г., но согласно учебным планам 1874 г. географии отводилось до двух часов в неделю в средней и высшей группе. Предполагалось также изучение истории и естествознания. В православных школах в 1900-х гг. в соответствии с программами Министерства народного просвещения преподавались география, естествознание и история, что отличало их от церковно-приходских школ в великорусских губерниях [10; 36, с. 39–41].

исключительно на правительство», а также обременяет ограниченные ресурсы Совета [24]. Священники должны были заказывать учебники в Риге и затем продавать их родителям учеников ниже себестоимости. Так, за учебник И.П. Крауклиса «Русская азбука для латышей» (Рига, 1870) при себестоимости 13,5 коп. за экземпляр крестьяне должны были платить 7 копеек, то есть почти в 2 раза меньше. Бесплатно учебники раздавали неимущим ученикам. Исходя из пожеланий жертвователей, которыми могли выступать как частные лица, так и православные братства, Совет распределял некоторые книги и учебники бесплатно. Так, в 1883 г. Феллинское благочиние получило от Совета бесплатно 100 экземпляров прописей и 100 экземпляров Евангелия для распределения по школам. Евангелия предназначались для награждения лучших учеников [25].

Некоторые школы пользовались правом более широкого выбора литературы. В связи с открытием в 1870 г. в Риге и Дерпте учительских семинарий, в которых действовали программы Министерства народного просвещения, возникли «элитарные» школы, где преподавали квалифицированные учителя и все обучение велось на русском языке. Так, например, в 1872 г. Совет по делам Православных училищ рекомендовал для 12 школ прибалтийских губерний, в которые были назначены учителями выпускники Рижской учительской семинарии, русско-латышско-немецкие словари и учебники: «Историю России» К.Н. Бестужева-Рюмина, «Природу и людей» А.И. Павловского, «Родные звуки. Собрание народных напевов, аранжированных на четыре однородных голоса» А.И. Рожнова, «Книгу для чтения», «Популярную гигиену», «Классную библиотеку. Новую русскую литературу» В.И. Водовозова, «Элементарную физику» по Ф.Э. Крюгеру и «Руководство к обучению и воспитанию» Ф.Г. Х. Шварца. Поскольку первые выпускники семинарии происходили из латышей, все избранные школы находились в латышской части Лифляндии и Курляндии [24]. Все перечисленные учебники для этих школ Совет по делам православных училищ покупал за свой счет.

Контроль за снабжением школ учебниками осуществляли церковные власти (Рижская духовная консистория, благочинные, с 1869 г. – Совет по делам православных училищ). С 1873 г. в этом процессе стали принимать участие чиновники Министерства народного просвещения, подчинявшиеся куратору Рижского учебного округа. Так как в православных школах русскоязычная литература использовалась более широко, чем в лютеранских, центральная власть могла осуществлять за ней прямой контроль. Например, в 1873 г. Синод через консисторию запретил употребление в православных школах края пособия «Наглядная азбука для обучения и самообучения грамоте», составленного ссыльным Ф.Ф. Павленковым, но подписанного тогда Н.Н. Блиновым. Изданная В.Д. Черкасовым, эта азбука не получила одобрения Министерства народного просвещения по причине «предосудительного» в «религиозно-нравственном и общественном отношении» характера иллюстративного материала книги [26]⁸, но пользовалась спросом среди народных школ в России.

⁷ В трех губерниях было 476 школ – в 1909 г., 464 школы – в 1912 г. [4, p. 851–851; 40, с. 15].

⁸ «Наглядная азбука» Блинова появилась не только в виде отдельного издания, но и в форме приложения к январскому и февральскому выпускам журнала «Семья и школа».

Следует отметить, что школы все же имели свободу, хотя и ограниченную, в выборе учебников. Даже в пределах одного благочиния наблюдалось разнообразие учебников, использовавшихся в одно и то же время разными приходскими школами⁹. Для преподавания одного предмета могло использоваться два – четыре разных учебника по выбору школы.

Учебники эстонского языка

Обучение грамоте в остзейских начальных школах – как в лютеранских, так и православных – велось на родном языке учащихся, что было сложившейся в XVII–XVIII вв. практикой. Согласно закону 1819 г. об освобождении крестьян этого региона, школы должны были устраиваться во всех мызных общинах, где было не менее 500 душ мужского пола. Дети делились на две категории: обучаемые дома (они должны были отчитываться пастору о своих уроках), и посещающие школу (с 10-летнего возраста). Предметами обучения были чтение, письмо и катехизис.

Первые эстонские азбуки, появившиеся уже в XVII в. в связи с просветительской деятельностью Бенгта Готфрида Форселиуса, включали в себя основы вероучения (катехизис). Помимо алфавита и грамматики, в азбуки помещались основные молитвы, 10 заповедей, краткий катехизис Лютера. Связь обучения грамоте с катехизацией, безусловно, обостряла проблему конфессиональных противоречий между православием и лютеранством. Обучение православных детей по лютеранскому катехизису было неприемлемо. В начальный период существования православных школ больше внимания уделялось именно конфессионализации учеников, чем функциональной грамоте. Проблема православной азбуки встала в 1850–1860-е гг.

Как писал пономарь Феллинского благочиния Яков Рийс, «эсты, из коих первоначальному чтению многие матери учат детей еще дома сами, как бы чуждались и чуждаются покупки вышепрописанных азбук» и используют вместо них лютеранские азбуки, которые отличаются более высоким качеством печати и сносной ценой. Проблема возникла, когда дети усваивали из этих азбук лютеранские молитвы и малый катехизис Лютера. В 1868 г. пономарь Рийс, который, возможно, был также и учителем, предложил свою азбуку. Она была издана на средства феллинского благочинного, который попросил у Совета разрешение на распространение этого учебника в православных школах, чтобы вернуть затраченные на издание средства. В книгу кроме грамматики входили православные молитвы, Священная история, краткий катехизис, утренние и вечерние молитвы. Рийс включил в нее несколько своих стихотворений и рассказов [23]. История создания и распространения его учебника примечательна тем, что это, возможно, единственный случай, когда в Российской империи учебник был создан представителем

⁹ Выводы сделаны по материалам Эзельского благочиния 1890–1900-х гг.

низшего инородческого православного духовенства, так сказать «снизу», из среды самих православных школ, – все остальные учебники были написаны представителями Рижской духовной семинарии.

Дождавшись разрешения цензурного комитета, автор получил взаимообразную ссуду от архиепископа Рижского, которую должен был вернуть из своего жалования или из дохода от продажи учебников. Феллинский благочинный активно занимался распространением учебника среди православных школ других благочиний, лично обращаясь с просьбой заказать и распространить его учебник. Следует принять во внимание, что 1860-е гг. были периодом эстонского национального пробуждения, деятели которого активно занимались созданием учебников. В 1860-е же годы начинается обратное возвращение в лютеранскую церковь крестьян, обратившихся в православие в 1840-е. Священники были озабочены проблемами конфессионального воспитания детей, понимая, что обучение грамоте и вероисповедание связаны между собой.

Тем не менее азбука, изданная Рийсом в 1868 г. в Тарту, не выдерживала конкуренции с учебниками Карла Якобсона, деятеля эстонского национального движения. Закончив учительскую семинарию прогрессивного педагога Яниса Цимзе в Валге, Якобсон несколько лет проработал учителем в немецкой школе Петербурга и был частным учителем у великой княжны Ольги Константиновны (1851–1926) до ее вступления в брак в 1867 г. с королем Греции Георгом I.

Вовлеченный в национальное движение в 1860-е гг. Якобсон посвятил себя созданию национальной эстонской школы. Он вырос в семье, исповедовавшей идеи протестантского движения гернгуттеров, и критически оценивал влияние лютеранских пасторов на дело образования. В отличие от его «Азбуки»¹⁰, «Хрестоматия для школы. Первая часть» не содержала большого количества молитв, но включала современную поэзию (в том числе и стихи молодой поэтессы Лидии Койдулы), сведения о географии, природе и животных.

Таким образом, обучение языку было связано с обучением географии, естествознанию и истории. Книга сопровождалась качественными иллюстрациями в виде гравюр и развивала детский интерес к чтению и познанию мира. Религии в учебнике уделялось очень скромное место. По оценке историков образования, хрестоматия Якобсона была первым опытом введения в эстонскую школу «развивающего метода обучения» Ф.А. Дистервега. В хрестоматии К. Якобсона «учебный материал был изложен систематически, для каждого урока отводилась определенная тема, имелись вопросы для повторения. Соблюдался принцип от легкого к трудному, от простого к сложному, от близкого к далекому,

¹⁰ «Новая азбука» Якобсона начиналась с традиционного изображения петуха (символа Реформации), помещаемого, как правило, на обложке азбук, изданных в лютеранских странах. По азбуке ребенок учился произносить гласные звуки и сочетания, затем сочетания с согласными, двух- и потом трехсложные слова. В ней были короткие стихи, картинки. Азбука содержала традиционные молитвы: «Отче наш», утреннюю и вечернюю молитвы, молитвы, читаемые до и после еды, 10 заповедей. В издание были включены также цифры, таблица умножения, латинские буквы, латинские и арабские цифры, прописи и русский алфавит. Кроме того, давались упражнения для рисования простых фигур.

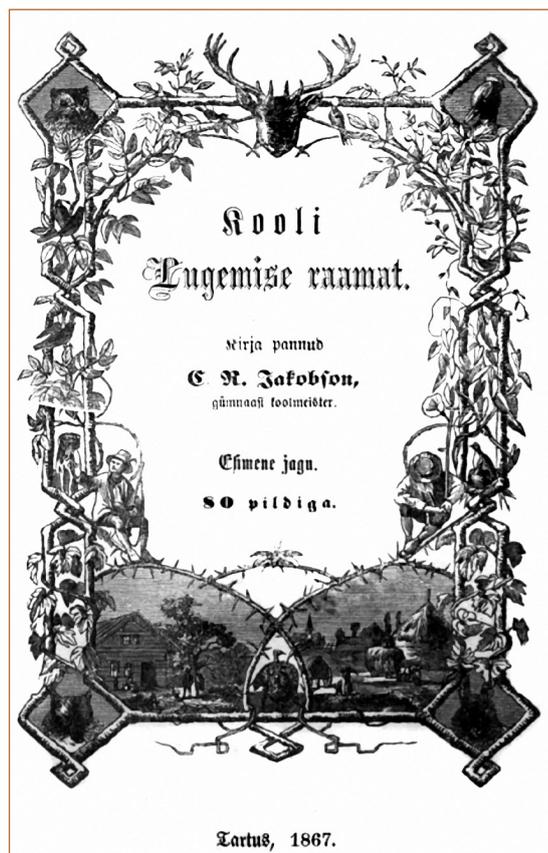


Рис. 1. Обложка и страница 101 из «Хрестоматии для чтения» К. Якобсона (1867)

от конкретного к абстрактному» [15, с. 189]. Появившаяся примерно в одно время с «Родным словом» К.Д. Ушинского «Хрестоматия для школы» Якобсона, как и книга Ушинского, опиралась на образцы прогрессивной европейской педагогики и стала для нескольких поколений эстонцев важным источником патриотического духа.

Несмотря на то что во многих начальных школах Лифляндии книгу Якобсона не принимали, в православных школах она нашла широкое применение и была рекомендована Советом по делам православных училищ [27]. Почему именно учебник Якобсона? Карл Роберт Якобсон не был православным. Более того, его отношение к роли церкви в образовании (это касалось в основном лютеранской церкви) было достаточно критическим. Тем не менее существуют свидетельства, что Якобсон, как и другие участники национального движения, пользовался поддержкой и уважением православных эстонцев. Благодаря православному цензору о. Михаилу Суйгусаару было напечатано патриотическое сочинение К. Якобсона «Три разговора о родине». В 1871 г. Якобсону предлагали место преподавателя географии в Рижской духовной семинарии (РДС), от которого он отказался, будучи вовлечен в создание Александровской школы, которая задумывалась как первая национальная школа для эстонцев [11, р. 30]. В период русификации, в 1882 г., ректор РДС архимандрит Герасим (Ярет) вернул автору 10 экземпляров «Хрестоматии» – факт, расцененный эстонскими студентами РДС как показатель шовинистического отношения

к эстонцам [11, с. 31]¹¹. И хотя появилось много новых учебников, «Хрестоматия» Якобсона продолжала использоваться в православных школах и в 1906–1907 гг.

Из православных эстонских азбук следует упомянуть изданную на Сааремаа в 1871 г. «Новую азбуку», которая содержала ежедневные молитвы: утренние, вечерние, читаемые перед началом и окончанием дела, до и после еды, молитвы к Ангелу-хранителю, Богородице, своему святому, за царя, за живых и мертвых, Символ Веры с толкованием, молитву перед причастием, 10 ветхозаветных заповедей и две новозаветные заповеди. Азбука также содержала таблицу сложения и таблицу умножения. Азбучная часть занимала всего 7 страниц, в то время как молитвы – 10.

Новые учебные планы двухклассной школы, утвержденные в 1874 г., увеличили количество учебных часов в православных школах до 136 часов в неделю (распределенных на четыре года обучения). Из них на изучение родного языка отводилось 24 часа, что в 3,5 раза превышало количество часов в программе 1860 г. Для контраста укажем, что на изучение русского языка в 1874 г. давалось 28 часов, а в 1860 г. – 37,5 часа в неделю [4, p. 849]¹².

В 1888 г. в Тарту была издана «Новая азбука для дома и школы», автором которой был православный эстонец М. Ильмярв. В отличие от «Новой азбуки» 1871 г. она не была рассчитана исключительно на православных. Помимо букв и слогов, азбука содержала короткие тексты для чтения и молитвы, среди которых были и православные, а кроме молитв Богородице и Ангелу-хранителю – десять заповедей, молитва за царя.

Популярность учебника Якобсона показала, что связи обучения грамоте с катехизацией в конце XIX в. не уделялось столько внимания, как в первой его половине. Конкуренция между лютеранскими и православными школами, национальное движение, сопровождавшееся активностью литературных обществ, обществ по собиранию фольклора (корреспонденты которого были и среди зажиточных крестьян) привели к появлению прекрасно разработанных учебников родного языка, главной целью которых было обучение родному языку как языку письменного общения, языку зарождающейся национальной литературы.

К концу XIX в. содержание азбук и хрестоматий уже не отличалось строгим соблюдением конфессиональной специфики. В 1907 г. Рижский учебный округ рекомендовал как для лютеранских, так и для православных школ учебник Эрнеста Петерсона «Азбука эстонским детям». В этой книге автор отказался от сложившихся традиций и предлагал методику обучения грамоте, основанную на трех принципах: 1) учить одновременно заглавным и строчным, печатным и прописным буквам, 2) учить беглому чтению связных текстов, 3) учить одновременно чтению и письму [15, с. 87].

Иллюстрациями выступали обычаи и сюжеты из повседневной жизни эстонских крестьян и горожан. Раздел, посвященный молитвам, давал детям достаточно простые понятия о Боге-Отце и Иисусе Христе, без включения сложных для их восприятия традиционных

¹¹ Раудсепп приводит этот факт, который мог бы остаться незамеченным (подумаешь, 10 учебников отослали автору!), опираясь на воспоминания эстонцев – выпускников Рижской духовной семинарии, которые отметили такое демонстративное действие как знак ухудшения отношений между русскоязычным духовным руководством семинарии и деятелями эстонского национального движения.

¹² Данные по часовой сетке на четыре года обучения.

молитв и заповедей. Из религиозно-нравственных текстов остались лишь те, которые содержали общие христианские принципы. Так, на странице 61 дети могли прочитать о Рождестве, а на странице 71 предлагался небольшой текст «Хороший ребенок», который позволял закрепить основные правила поведения (послушание родителям, молитва утром, вечером, перед едой и после еды). Здесь же помещались две короткие молитвы.

Учебники русского языка и русские хрестоматии

В начальный период возникновения православных школ (1840–1850-е гг.) ни государство, ни церковь не ставили перед собой вопроса о том, как на практике будет осуществляться обучение русскому языку в православных школах для латышей и эстов. Многие проблемы, возникавшие с учебниками и методикой преподавания, решались по мере их появления. Недостаток средств, квалифицированных двуязычных учителей и авторов учебников выразился в том, что в первых учебниках пытались совместить обучение родному, русскому и даже церковно-славянскому языку.

Это решение оказалось не очень реалистичным. Во-первых, дети из нерусскоязычных семей зачастую никогда прежде не слышали русской речи. Во-вторых, им были доступны более широко распространенные азбуки, издававшиеся на эстонском и латышском языках. В эстонских православных школах использовались «Русско-эстонско-славянская азбука» (1848 г.), затем – «Новая русско-эстонско-славянская азбука» Юргенсона (1856 г.), «Русский букварь» Георгия (Егора) Пороменского. Первые две азбуки, предназначенные для обучения сразу трем языкам (русскому, славянскому и эстонскому), не пользовались спросом не только из-за сложности, но и из-за мелкого шрифта и плохой бумаги. Егор Пороменский перевел на эстонский язык пространный катехизис и эстонско-русскую грамматику («Руководство к практическому изучению русского языка для эстов») в 1862–1863 гг. Учебники Пороменского, однако, также оказались неудачными из-за неадекватного перевода, отсутствия грамматических правил и использования только одного из двух бытовавших в эстонской части Лифляндии наречий. Проблема возникала из-за существования двух наречий – дерптского и ревельского.

Так, Кергсельский священник из Феллинского благочиния в своем отзыве писал, что использование дерптского наречия затрудняет применение книги, так как в его приходе говорят на ревельском. Мустельский священник также полагал, что отсутствие в учебнике грамматических правил делает неэффективным «изучение примеров диалогов, содержащихся в книге, так как без правил видоизменения слов невозможно применять на практике заученные фразы»¹³. Иоанновский священник указывал, что правописание,

¹³ С этим можно спорить, так как современные методики обучения языкам используют именно разговорный метод, давая грамматические правила по ходу овладения некоторыми общеупотребительными фразами.

принятое в учебнике, расходилось с правописанием грамматики, изданной в 1858 г., а слово «сыр» переведено как *sõir*, хотя надо бы «juust», слово «пирог» переведено как *kook*, что на местном наречии значит «крюк». Он сетовал на то, что склонения, спряжения и сочетания слов не эстские, вследствие чего, с его точки зрения, по учебнику Пороменского эстонец никогда не научится русскому языку, как, впрочем, и русский – эстонскому: эстонец «крюк» назовет «пирогом» и не поймет, что такое «*sõir*» [28].

В отличие от периода 1840–1860-х гг., когда учебники русского языка составлялись русским духовенством и учителями из России, выучившими местные языки, с 1870-х гг. Рижская духовная семинария активно продвигает учебники, написанные православными эстонцами и латышами – выходцами из духовных учебных заведений. Преимущество этих учебников было в том, что их авторы – инородческая духовная интеллигенция, которая лучше знала нюансы обоих языков и могла подготовить грамотные переводы. Для латышских школ была составлена азбука Крауклиса, для эстонских – Михельсона. О широком применении учебника

П.М. Михельсона (1842–1914), выпускника Московской духовной академии, преподавателя физики и математики, инспектора Рижской духовной семинарии, говорят тиражи изданий. В 1872 г. его учебник был издан тиражом 3500 экземпляров, в 1882 г. – 10 000 экземпляров [21, с. 58–59]. Михельсон был переводчиком и редактором многих православных книг для эстонцев. В его учебник вошли тексты русских писателей-классиков: И.А. Крылова, В.И. Даля, А.В. Кольцова, И.И. Дмитриева, а также короткие рассказы из русских школьных хрестоматий [21, с. 59]. В 5-м издании количество статей для чтения было увеличено до 31. Из учебников русских авторов в 1870-х гг. для приходских школ использовалась хрестоматия Е. Козина [30]. Козин служил учителем в западных провинциях Российской империи, преподавал русский язык

— 32 —

Старь и онъ, и спитъ день цѣлый,
Съ печи не спрыгнѣть.
Старику не много надо:
Лѣпти сплестъ да сбить, —
Вотъ и сытъ. Его отрада:
Въ Божій храмъ сходить.

35. Наша семья.



Семья наша больша́я, она́ состоитъ изъ восьми человекъ. Я и сестра́ моя, Ма́ша, ходимъ въ сосѣдную шеблу. Два старшихъ брата́ помогаю́тъ отцу́ и работаю́тъ въ полѣ и около́ дома. Была́ ещё у насъ старшая́ сестра́, Ли́за, да её выдали́ заму́жь въ сосѣдную деревню́, и она́ съ нами́ не живѣтъ. За обѣдомъ, когда́ мы все́ вѣсть собира́емся и уса́демся за столъ, я люблю́ слу́шать, какъ дѣдушка́ намъ разска́зываетъ иногда́ про бы́лье, дѣлае́тъ указа́ние отцу́ и вну́камъ, моимъ брата́мъ, какъ надо́ запáхивать, заборáнивать и въ ка́кое вре́мя сѣять хлѣбъ. У дѣдушки́, какъ намъ говори́лъ ба́тюшка, всегда́ роди́лся хлѣбъ хоро́шó, и онъ умѣ́лъ съ земле́ю обра́щаться. Ба́бушка́ наша́ болы́ше все́ сиди́тъ дома́ и рѣ́дко выходи́тъ.

Рис. 2. Крестьянский быт [18, с. 32].

в Таллиннской, Рижской, Либавской и Варшавской гимназиях. В своей статье «О русских хрестоматиях для низших классов гимназий Дерптского учебного округа» он писал о том, что хрестоматии должны знакомить учащихся «с картинами русского быта, русскими преданиями, русской историей, с характером и мировоззрением русского народа, с его нравами и обычаями и с личностями великих русских деятелей на политическом и гражданском поприще» [21, с. 159].

В 1880–1890-х гг. появилась новая хрестоматия для эстонских начальных училищ. Автором был православный эстонец священник Михаил Поска, отец будущего министра иностранных дел Эстонской Республики Яана Поски. Хрестоматия была предназначена для восполнения «пробела местной начальной школы» – отсутствия подходящей русскоязычной книги для чтения. Материал подбирался в соответствии с возможностями его применения для устного пересказа. Составитель старался уменьшить количество русских идиом¹⁴. Книга, сопровождавшаяся кратким введением в грамматику и словарем, содержала тексты различного уровня сложности, собранные из разных хрестоматий того времени, в том числе короткие поучительные рассказы о животных, о природе, о бытовых ситуациях. Включались некоторые произведения классики, правда, без указания авторства: «Ласточка», «Дети, в школу собирайтесь», «Ожидание весны» Л.Н. Модзалевского, «Колыбельная» А.Н. Майкова, «Комар и пастух» И.А. Крылова, «Пойманная птичка» Августы Пчельниковой, «Сказка о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина, а также короткие сказки и рассказы, происхождение которых можно легко установить, сравнив с современными Поске русскими хрестоматиями. Хрестоматия была явно ориентирована на русскую культуру. Все имена, упоминавшиеся в ней, были русскими, бытовые детали – из русского крестьянского быта. Тема церкви и православия особо не подчеркивалась, хотя некоторые рассказы и стихотворения были посвящены темам веры и Бога. Уроки нравственности преподавались не с использованием абстрактных категорий или общих рассуждений, а на конкретных жизненных примерах, которые должны были быть понятны детям, выросшим в сельской местности. В отличие от хрестоматии Козина, в этом пособии прозаические тексты преобладали над поэтическими, так как материал был ориентирован на пересказ, а не на заучивание.

Методы обучения русскому языку и учебники

Чтобы получить представление о том, как осуществлялось обучение русскому языку с помощью учебников, необходимо обратиться к принятым программам обучения. В 1906–1907 гг. в православных приходских школах на острове Сааремаа обучение русскому языку происходило следующим образом. В младшем отделении использовались такие

¹⁴ В предисловии к изданию случайно было напечатано вместо «идиомы» или «идиоматизмы» русской речи «идиотизмы русской речи».

формы работы, как чтение, беседа по картинкам, заучивание легких стихотворений, правописание некоторых гласных и согласных звуков, некоторые грамматические отличия частей предложения (предмет, действие, состояние предмета), звуковая диктовка. В среднем отделении ученики должны были овладеть «толковым и выразительным чтением», уметь пересказать и объяснить прочитанные статьи. В старшем отделении от них требовалось «беглое и выразительное чтение», пересказ и объяснение более длинных статей из хрестоматий. Ученики заучивали стихотворения и басни, читали басни в лицах. Практиковалась предупредительная и проверочная диктовка. Ученики должны были уметь составлять примеры на грамматические правила, проводить этимологический и синтаксический разбор и уметь расставить знаки препинания¹⁵.

Параллельно с развитием народной школы и улучшением преподавания русского языка в крестьянской среде с 1870–1880-х гг. проходил процесс, направленный на ускорение и более эффективное обучение любому неродному языку. В Европе и Америке независимо друг от друга формируются новые методики и школы обучения второму языку, получившие название прямого (натурального, естественного) метода. В противовес переводному («грамматическому») методу новые подходы предполагали обучение второму языку по тому же принципу, по какому овладевает родным языком маленький ребенок, незнакомый с грамматикой и конструкциями. Натуральный метод строился на сочетании опыта и слова-понятия, шел от неправильной речи к правильной. Роль родителя в ознакомлении ребенка с предметами и понятиями исполнял учитель¹⁶.

Среди активистов нового движения были школы М.Д. Берлица, а также представители «die direkte Methode» в Германии и Франции¹⁷. Несмотря на то что многие из этих методов были направлены в основном на обучение второму иностранному языку, они оказались востребованными в контексте процессов национального и государственного строительства на этнически неоднородных государственных территориях. Французский лингвист Ириней Карре разработал систему обучения французскому языку для бретонцев, фламандцев, басков, арабов во Франции. Ничке, Гольц и Антон Гелитто практиковали прямой метод обучения немецкому языку в школах для этнических меньшинств, существовавших на территории Германии.

Российские власти активно интересовались западными методами обучения, направляли чиновников для изучения современных практик в Германию. Толчком для правительственного распространения нового метода, возможно, стала военная реформа 1874 г., в связи с которой вводились и экзамены по русскому языку для новобранцев. С 1880-х гг. в ведомство Министерства народного просвещения массово переводят школы инородцев

¹⁵ Составлено по отчетам православных школ о. Сааремаа за 1906–1907 гг. [29].

¹⁶ Энтузиасты нового метода писали об успешном обучении детей дворян французскому и английскому языкам с помощью гувернанток. Примером успешного изучения языков служили «малограмотные» староверы в Прибалтике, свободно говорившие на немецком, эстонском и латышском языках, которые овладели этими языками, не обучаясь формально грамматике [19, с. 11].

¹⁷ См. обзор литературы по «натуральному методу» [1; 14].

империи, начиная со школ болгарских и немецких колонистов, с 1885 г. – лютеранские школы Остзейских губерний. Рижский учебный округ становится одной из экспериментальных площадок по введению «натурального метода».

Учитель Дерптской гимназии Иван Давис в своих методических рекомендациях сообщал об успехах обучения русскому языку в прибалтийских школах. По его мнению, после реформ 1880-х гг. были сделаны большие успехи в обучении русскому языку: «Русский язык с самых первых ступеней обучения делается полною собственностью учащихся. Они не только в состоянии обучаться на этом языке всем учебным предметам, но и самый русский язык проходят по тем же программам, что и в чисто русских заведениях» [19, с. 5].

Сравнивая два метода, Давис писал, что в основе переводного (грамматического) метода лежит принцип «от известного – к неизвестному, от простого – к сложному», то есть предполагается, что ученик знаком со словами и понятиями на своем языке и, таким образом, переходит от известного к неизвестному. Преимущество старого метода в том, что можно учиться по учебнику, без учителя. Недостатки же превышают достоинства. Во-первых, ученики учатся переводить, а не говорить. Во-вторых, данный метод не имеет практического применения. Давис подчеркивал, что крестьянам русский язык нужен в основном как средство общения и экономической деятельности (отхожие промыслы, переселенческое движение).

Давис отмечает также неразвитость понятийного аппарата учеников начальной школы. При переводной методе ученики могут не понимать смысла заученных слов и фраз. Предполагаемая готовность детей читать и писать на практике не существует. Давис критикует раннюю нацеленность на грамматику, что, по его мнению, не соответствует умственным способностям детей в народной школе. Негативным признаком является для него также практика устного и письменного перевода и упор на память [19, с. 7–8].

Как естественный метод в школе сочетался с учебниками, и какие именно учебники использовались при этом для обучения? В течение одного – двух месяцев учитель должен был говорить только по-русски, знакомя учеников с окружающей средой. Затем происходило обучение грамоте. Ученик знакомился со словами, из которых затем выделялись звуки и буквы, обучался беглому чтению, и только после этого выполнял простые письменные упражнения.

В качестве примера рассмотрим структуру учебника Дависа «Родной мир». Первая часть включала в себя рисование по клеточкам, рисование геометрических фигур, простых рисунков (дом, кровать, стол, топор, предметы крестьянского быта, часы, корабль, карета, церковь), затем прописи букв. Потом следовали картинки с простыми подписями: «ус», «оса», «сова», гласные и согласные – печатные и прописные. Каждый рисунок сопровождался словом. Внимание придавалось отдельным буквам, которые могли находиться как в середине, так и в конце слова. Первые страницы – рисунки, сопровождающиеся текстом. Слова разбиты на слоги, буквы, которые заучиваются и выделены жирным шрифтом. Печатные буквы используются больше, чем прописные. В учебнике много иллюстраций с изображением предметов и явлений, известных ребенку. Школьник должен был по картинкам рассказывать о том, «что делает мальчик/девочка».

В отличие от ранних учебников, учебники, разработанные с учетом естественного метода, отличались большим количеством иллюстративного материала. В целом картинки доминировали над текстом. Тексты в учебниках целенаправленно не сопровождались переводом. Так, автор многих учебников М.А. Тростников отмечал: «Я старался не употреблять тех слов, значения которых нельзя показать наглядно. Значения отвлеченных слов вроде «умный», «услуга», «послушный» выводятся из читаемой статьи. Приводимые в детских книгах объяснения вроде «свернуться калачиком – совсем свернуться»; «смекнуть – понять, сообразить» лишь вводят учащихся в заблуждение. Если учитель ограничится одной заменой слова «смекнуть» словами «понять, сообразить», он сделает только то, что дети вместо одного непонятого для них слова станут употреблять три» [43, с. 2–3]. Для сопровождения учебников по естественному методу были изданы эстонско-русский, латышско-русский



Рис. 3. Рассказ по картинкам «что делает мальчик» [5, с. 3]

и немецко-русский словари, которые можно было купить в тех же издательствах, что издавали учебники, например К.Г. Зихмана или А. Вальтера, Я. Рапа и Ко в Риге.

Кроме учебников, изданных в Риге, использовались учебники, опубликованные в России. Встречается, например, учебник Ф.Ф. Пуцыковича «Практическая русская грамматика» (СПб, 1886). Это было учебное пособие для городских, народных, сельских двухклассных и других элементарных училищ. Возможно, оно использовалось в городских училищах. Так, например, экземпляр из Национальной библиотеки Эстонии принадлежал Гапсальскому городскому училищу. Издание не имело иллюстраций и было напечатано мелким шрифтом. Примеры в основном были взяты из бытовой жизни, природы и фольклора. В учебнике приводилось много русских народных поговорок. Задания состояли в том, чтобы правильно вставить пропущенную букву или слово.

В городских смешанных русско-эстонских приходских школах использовались учебники К.Д. Ушинского «Родное слово» (1-2 годы), «Детский мир» (части 1 и 2) [37, с. 9], а также «Элементарная грамматика» Д.И. Тихомирова и «Книга для чтения» И.И. Паульсона [38, с. 344]¹⁸.

В 1890-х гг. в православных школах получила широкое распространение «Русская речь» М. Вольпера. Этот учебник, специально составленный для инородцев, незнакомых с русским языком до поступления в школу, делился на три части, соответствуя третьему – четвертому годам обучения во вспомогательной школе. В некоторых школах на изучение первой части уходило два года и более. К учебнику прилагались словари (для эстонских детей словарь был составлен православным эстонцем Тимотеусом Кузиком).

Хотя учебники, предназначенные для обучения инородцев, могли применяться в разных окраинах Российской империи, учебник Вольпера, например, считался подходящим для обучения более «культурных» народов, то есть немцев, эстонцев, латышей, и менее подходящим для школ, где обучались казахские и киргизские дети [20, URL].

Учебники и преподавание Закона Божия

В связи с массовостью и спонтанностью обращений инородцев в православие в 1840-х гг. церковь была не в состоянии быстро обеспечить все школы и приходы богослужбной и учебной литературой на местных языках. Переводы, сделанные в 1850-е гг., тормозились духовными цензорами в Петербурге. В 1854 г. епископ Платон поручил аренбургскому священнику Диаконову перевести православную службу и песнопения на эстонский язык, а наставникам эстонского языка – составить прописи. Планировалось перевести краткое объяснение богослужения на эстонский язык, священникам предлагалось заняться переводом других книг, необходимых для приходских и вспомогательных

¹⁸ Хотя учебники Паульсона и Ушинского не были допущены к употреблению в учебных заведениях Дерптского учебного округа, они использовались в городской школе Ревеля [21, с. 158].

школ. Священный Синод признал необходимым издать пространный катехизис на эстонском языке [32].

На Закон Божий отводилось до 8 часов преподавания в неделю. Из учебников Закона Божия сохранилось немного версий. Возможно, до 1870-х гг. использовались катехизис и молитвослов. Один из наиболее распространенных учебников – «Начальное православное учение» протоиерея Димитрия Соколова, духовника царской семьи, – был переведен на эстонский и латышский языки Советом по делам православных училищ в Риге (известно 6 изданий, осуществленных с 1875 по 1901 гг.) [12]. Дополненный вариант учебника издавался в 1890 и 1894 гг. Учебники Соколова действительно были популярными. Есть сведения, что некоторые русские священники, в ведении которых находились православные школы, делали массовые заказы на его учебники еще до издания¹⁹.

Учебник содержал катехизис, некоторые библейские сюжеты, объяснение главных праздников, таинств, литургии и основной религиозной символики. Он был рассчитан на начальную школу, в которой преподавалось по 40 часов Закона Божия в год, и мог использоваться в начальном классе гимназии²⁰. Распространена была в школах и «Священная история» того же автора. Другим рекомендованным учебником для 3-го года обучения были «Уроки по Закону Божьему» священника Иоанна Базилевского²¹.

Преподаватели прибалтийских православных школ были согласны с выводами съезда учителей Закона Божия в Петербурге о том, что существующие учебники Закона Божия неудовлетворительны, но составление и перевод на местные языки, а также цензура занимали значительное время [39, с. 607]. Только в 1915 г. был издан первый учебник (не очень удачный) эстонского автора, священника Якоба Мыгтуса «Священная история и начала православной веры», рассчитанный на четыре учебных года [5]. Учебник содержал исторические сведения о православных церквях, включая историю обращения эстонских крестьян в православие. В учебнике использовались иллюстрации Г. Доре.

Для преподавания Закона Божия в период русификации, возможно, использовался также учебник Г.В. Чельцова, который выдержал большое количество изданий (к 1915 г. увидели свет 44 издания) [28]. Учебник содержал рассказы из Священной истории, основные ежедневные молитвы и праздничные тропари, 10 заповедей и объяснения богослужения. Издание 1915 г. также содержало программы Закона Божия для церковно-приходских школ, пасхалию, карту Священной истории и карту Палестины.

¹⁹ Например, известен ответ из Совета по делам православных сельских народных училищ от 07.08.1890 священнику аренбургской церкви о. А. Кудрявцеву [31] о том, что заказанные 200 экземпляров учебника Соколова будут присланы сразу же, как только будут изданы. Здесь речь идет об издании 1890 г.

²⁰ Перевод учебника Д. Соколова «Начальное наставление в православной христианской вере» (1868), неоднократно переиздававшегося, был сделан в 1870-е гг. Русские издания: «Краткое учение о богослужении православной церкви» (СПб, 1872, 38-е изд. вышло в 1917 г.), «Молитвы, заповеди и Символ веры с объяснениями их» (106 изданий между 1872 и 1916 гг.). Д. Соколов был также и методистом преподавания Закона Божия.

²¹ Циркуляры по Дерптскому учебному округу. 1889.

Преподавание Закона Божьего в начальной и средней школе подвергалось критике со стороны прогрессивных педагогов, особенно в период революционных перемен. В 1917 г. комиссар образования Петер Пыльд выразил мнение учительских съездов о том, что «обучению религии, в особенности в сельской школе, уделено слишком много времени и, как показала практика, ничуть не в пользу религиозному воспитанию юношества, которое может быть столь же плодотворным и при меньшем числе уроков» [22]. Были утверждены новые программы по Закону Божию, уменьшено количество часов, предложено проводить обучение по новым методикам. Пыльд, впрочем, не последовал рекомендациям учительских съездов сделать обучение интерконфессиональным.

Заключение

Православная школа в Лифляндии, безусловно, отличалась от церковно-приходских школ (ЦПШ) России: в то время как в России за учебно-методический процесс отвечал Учебный комитет Святейшего Синода, в Лифляндии этими вопросами занимались органы Министерства народного просвещения и Совет по делам православных училищ, в котором председательствовали как духовные, так и светские лица. Этим объясняется разница в использовании учебников между ЦПШ и лифляндскими школами. Сочетание учебников, написанных и изданных в Прибалтике, с учебниками, изданными в России, а также учебников на родных для учащихся языках с учебниками на русском языке создавали особую культурную ситуацию, в которой учебник мог как выполнять роль инструмента или символа культурной власти империи, так и воплощать идеалы национального пробуждения.

Именно в такой ситуации хрестоматия Якобсона, написанная в 1860-х гг., продолжала переиздаваться и использоваться в школах на протяжении всего имперского периода, приобретая черты символического «места памяти», о котором писал Пьер Нора. Одновременно через учебники русского языка школьники получали представление о России, которое формировалось с использованием определенного набора устойчивых поэтических и прозаических текстов и визуальных образов.

Задачей православных школ было приблизить инородцев к русской культуре и православным ценностям. Учебники русского языка, рекомендованные в православных школах, показывали в основном крестьянский быт, сцены сельскохозяйственного труда и картины среднерусской природы.

Учебники редко отражали процессы, происходившие в пореформенной России: массовую миграцию крестьян в город, фабричный труд, городскую культуру. Возможно, это было связано с тем, что большинство начальных школ располагались в сельской местности. В учебниках русского языка представления о России как многонациональной империи декларировались, но не отражались ни в текстах, ни в визуальном материале. Закладывались идеи политической лояльности и патриотизма. Так, например, в учебнике для инородческих школ, изданном в Риге, говорилось словами Ушинского: «Отчизна, отечество – это родная земля наша, где жили отцы и деды наши, где родились и живем мы сами. Россия – земля

отцов наших, значит она наша отчизна, наше отечество. Мы родились в России, значит, она наша родная земля, наша Родина [...] Велико наше отечество и много в нем живет различных народов. Все эти народы повинуются одной верховной власти – своему царю-батюшке, который, как отец, заботится об их безопасности и счастье» [18, с. 101].

Указанные процессы не были уникальными для Остзейских провинций Российской империи. Напротив, они отражали общеевропейские поиски образа мира и нации [34]. Достаточно типичным явлением после 1870-х гг. были также попытки ввести «натуральный метод» обучения языку титульной нации среди инородческих школ [2]²². Развитие национальной традиции в эстонской и латышской учебной литературе, формировавшей патриотические чувства к «малой родине», шли параллельно с такими же тенденциями в других частях Российской империи и Европы²³. Выявление и сравнение этих параллелей является задачей следующего исследования.

Список учебников

1. Баранов, А. География Российской Империи. С географическими картами и рисунками в тексте / А. Баранов. – 35-е изд. – М., 1916. – 127 с.
2. Вольпер, М. Русская речь. Учебное руководство, примененное к обучению русскому языку в тех школах, в которых дети при поступлении не умеют говорить по-русски. В 3 вып., с 600 рис. в тексте. Вып. 3. Книга для чтения. – 15-е изд. – СПб.: Д. Д. Полубояринов, 1898. – 160 с.
3. Григорьев, Л. Русское слово. Вып. 2 / Л. Григорьев, Б. Оленин. – 18-е изд. – Рига, 1912. – 112 с.
4. Глафин, В. Русская история для народных училищ. С вопросами для повторения учащимися при прохождении курса. (Ученым комитетом МНП в марте 1910 года рассмотрена и допущена в начальных инородческих училищах. Следующее издание должно быть исправлено согласно указаниям Ученого Комитета) / В. Глафин. – Феллин: Изд-во кн. маг. А.И. Тэлласен, 1909. – 107 с.
5. Давис, И. Родной мир. Книга для обучения русскому языку в инородческих училищах. Азбука и первая после азбуки книга для чтения с материалом для устных и письменных упражнений. Ч. 1. / И. Давис. – 12-е изд. – Рига: Изд. К. Г. Зихмана, 1912. – 93 с.
6. Давис, И. Элементарный курс практической русской грамматики для инородческих училищ / И. Давис. – 8-е изд. – Рига: Изд. К. Г. Зихмана, 1914. – 90 с.
7. Иловайский, Д. Сокращенное руководство к русской истории. Для младшего возраста / Д. Иловайский. – 2-е изд. – М.: Тип. В. Грачева и К°, 1862. – 134 с.
8. Иловайский, Д. Краткие очерки русской истории. Приспособленные к курсу средних учебных заведений / Д. Иловайский. – 4-е изд. – М.: Тип. В. Грачева и К°, 1863. – 386 с.

²² Автор рассматривает процесс мадьяризации румынских школ в Австро-Венгрии начиная с 1870-х гг.

²³ Например, учебники Захариуса Топелиуса в Финляндии [13].

9. *Кузнецов, А. В.* Краткий курс географии России для начальных народных училищ с краткими сведениями из математической и физической географии, с картами Европейской и Азиатской России и многими рисунками / А. в. Кузнецов. – 5-е изд. – Рига, 1913. – 96 с.
10. *Кузик, Т.* География для начальных школ Прибалтийского края / Т. Кузик. – Ревель, 1896. – 84 с.
11. *Кузик, Т.* Sõnaseletaja. Abinõu Eesti lastele Wenekeele õpitükkide ettevalmistamiseks. Словотолкователь для эстов, ко второму выпуску учебника Л. Григорьева и Оленина «Русское слово» / Timotheus Kuusik : пособие учащимся при приготовлении к урокам. Ревель, 1899. – 112 с. (В дельнейшем переиздавался: 2-е изд. – 1901 г.; 3-е изд. – 1904 г.; 4-е изд. – 1908 г.)
12. *Козин, Е.* Книга для чтения и упражнений в русском языке. 1–2 ч. / Е. Козин. – Митава, 1878–1879. – 98 с.
13. *Козин, Е.* Практическое руководство к изучению русского языка для младших классов средних учебных заведений Прибалтийского края / Е. Козин. – Либава, 1878. – 172 с.
14. *Кузик, Т.* Русско-эстонский словарь к 1-й части Азбуки «Родной мир» И. Дависа / Т. Кузик. – 3-е изд. – Ревель, 1910. – 32 с.
15. *Кузик, Т.* Русско-эстонский словарь к третьему выпуску «Русского слова» Григорьева и Оленина / Т. Кузик. – 3-е изд. – Ревель, 1909. – 86 с.
16. *Лафин, В. Г.* Русская история для народных училищ. С вопросами для повторения учащимися при прохождении курса / В. Г. Лафин. – Феллин, 1911. – 118 с. (В 1914 г. вышло 3-е изд.)
17. *Лафин, В. Г.* Задачникъ письменных самостоятельных упражнений по русскому языку для волостныхъ, приходскихъ и министерскихъ училищъ, преимущественно съ инородческим составом учащихся / В. Г. Лафин. – Феллин: Изд-во кн. маг. А. И. Тэлласеп, 1908. – 62 с.
18. *Лафин В., Хохлов Г.* «Ученье – свет». Русская Азбука. Книга для обучения русскому языку в инородческих училищах / В. Лафин, Г. Хохлов : в 3 ч. – 2-е изд., испр. – Рига: Тип. К. Г. Зихмана, 1910.²⁴
19. *Михкельсон, П.* Русская азбука для эстов = Wene keele Abitse raamat Eesti rahva tarwis / П. Михкельсон. – Рига, 1871. – 184 с. – 3550 экз.; Михкельсон, П. Русская азбука для эстов = Wene keele Abitse raamat Eesti rahva tarwis / П. Михкельсон. – 2-е изд. – Рига, 1875. – 184 с. Михкельсон, П. Русская азбука для эстов = Wene keele Abitse raamat Eesti rahva tarwis / П. Михкельсон. – 5-е изд., доп. – Рига, 1882. – 184 с. – 10000 экз.
20. Новая Русско-эстонско-славянская азбука. – Рига, 1856. – 55 с.

²⁴ Особым отделом Ученого комитета Министерства народного просвещения определено допустить эту книгу к классному употреблению в начальных инородческих училищах. Согласно извещению Департамента Министерства народного просвещения № 7620 от 2 марта 1911 г.

21. Паульсон, И. Книга для чтения и практических упражнений в русском языке / И. Паульсон. – СПб, 1861. – 344 с.
22. Пуцыкович, Ф. Ф. География для народных и других низших училищ / Ф. Ф. Пуцыкович. – 17-е изд. – СПб.: Изд-во. кн. маг. П. В. Луковникова, 1898. – 144 с.²⁵
23. Пуцыкович, Ф. Ф. География для народных и других элементарных училищ с 42 типами народов и другими рисунками / Ф. Ф. Пуцыкович. – СПб., 1876. – 126 с.
24. Руководство к арифметике для употребления в уездных училищах. Курс 1 / изд. Департ. Нар. Просв. – 8-е изд. – СПб.: Тип. Импер. Акад. наук, 1851. – 71 с.
25. Руководство к арифметике, напечатанное с издания Департамента Народного Просвещения для употребления в уездных училищах. – 17-е изд. – М.: Изд. книгопродавца Салаева, 1877. – 120 с.
26. Ступель, А. Краткий курс географии России со сведениями математической, физической и всеобщей географии / А. Ступель, Е. Глов. – 16-е изд-е, доп. – Рига, 1910. – С прил. карты Европейской России. – 144 с.
27. Тростников, М. А. Русская речь. Чтение и письмо. Вып. 2 / М. А. Тростников. – Рига, 1914. – 126 с.
28. Чельцов, Г. Объяснение символа веры, молитв и заповедей, с подготовительными к нему рассказами из священной истории и с кратким учением о Богослужении православной церкви: для руководства при изучении закона божия в начальных народных училищах, в первом классе городских училищ и приготовительном классе средних учебных заведений / прот. Григорий Чельцов. – 44-е изд. – Пг., 1915. – 206 с.
29. Краткая география для начальных народных училищ. С обозначением ударений / сост. И. М. Янус. – Вана-Вяндра, 1895. – 32 с.
30. ABD raamat eesti ja Wene keeli esimeseks lugema õppimiseks. – Tallinn. 1889. – 35 с.
31. Ilmjarv, M. Uus ABD raamat kodus ja koolis / M. Ilmjarv. – Tartu 1888. – 48 с.
32. Jakobson, C. Kooli lugemise raamat : 3 osa / C. Jakobson. I osa: Tartu, 1867. – 244 с. II osa: 1875. – 216 с., III osa.: 1876. – 216 с.
33. Meves, D. Üks juhataja venne keele eessissiseks õppetuseks. Eesti rahva kolides Baltimaal / D. Meves. – Rigas, 1870. – 150 с.
34. Mõttus, J. Piiblilood ja õigeusu algu õpetus / J. Mõttus. – Jurev, 1915. – 199 с.
35. Niggol, C. H. Wene keele abd raamat / C. H. Niggol. – Tartu, 1887. – 19 с.
36. Niggol, C. H. Wene keele grammatika. Sõnaõpetus / C. H. Niggol. – Tartu, 1878. – 114 с.
37. Niggol, C. H. Wene keele lugemise raamat sõnastikuga / C. H. Niggol. – Tartu, 1883. – 283 с.
38. Peterson, E. (Särgava Ernst) Eesti laste aabits / E. Peterson. – Tallinn, 1907. – 112 с.
39. Ries, J. Aabitse Raamat armsa Eesti laste heaks / J. Ries. – Tartu, 1868. – 88 с.
40. Ries, J. Wene Aabitse raamat / J. Ries. – Tartu, 1864. – 63 с.

²⁵ Первое, шестое и девятое издания были одобрены Ученым комитетом МНП.

41. *Poromenski, J.* Wene keele abitse raamat / J. Poromenski. – Tartu, 1865. – 64 c.
42. *Poromenski, J.* Juhataja Vene-keelt väljaõppida / J. Poromenski. – Riia, 1861. – 138 c.
43. *Poska, M.* Vene keele lugemise raamat eesti algus-koolidele tarvis vene-eestis sõnaraamatuga / M. Poska. – Tartu, 1887. – 136 c.
44. *Sokolow, D.* Õige ristiusu esimene õpetus / ülempreester Dmitri Sokolow. – Riia, 1878. – 154 c.
45. Uus Abits. – Kuressaare, 1871. – 28 c.

Список литературы:

1. *Apelt, W.* Lehren und Lehren fremder Sprachen Grundorientierungen und Methoden in historischer sicht / W. Apelt. – Berlin, 1991.
2. *Berecs, A.* The Politics of Early Language Learning / A. Berecs. – Budapest, 2013.
3. *Bruno, G.* (pseud. Mme Fouillée A. J. É.) Le Tour de la France par deux enfants / G. Bruno. – Paris, 1878.
4. *Ernits, E.* Õigeusu koolid 1840. Aastatest 1880. Aastate koolireformideni // Nõukogude kool. – 1973. – № 1
5. *Mõttus, J.* Piiblilood ja õigeusu algu õpetus / J. Mõttus. – Jurev, 1915.
6. *Nora, P.* General Introduction: Between Memory and History / Pierre Nora // Realms of Memory. The Construction of the French Past. Vol. 1. Conflicts and Divisions / under the Direction of Pierre Nora. – Columbia University Press, 1996.
7. *Nora, P.* Lavissee, The Nation's Teacher / Pierre Nora // Realms of Memory. The Construction of the French Past. Vol. 2. Traditions / under the Direction of Pierre Nora. – Columbia University Press, 1997.
8. *Ozouf, J.* Le Tour de la France par deux enfants: The Little Red Book of the Republic / J. Ozouf, M. Ozouf // Realms of Memory. The Construction of the French Past. Vol. 2. Traditions / under the Direction of Pierre Nora. – Columbia University Press, 1997.
9. *Pääbo, H.* Potential of collective memory based International identity conflicts in post-Imperial space. Comparison of Russian Master Narrative with Estonian, Ukrainian and Georgian master narratives / H. Pääbo. – Tartu: Tartu University Press, 2011.
10. *Paatsi, V.* Eesti talurahva loodusteadusliku maailmapildi kujunemine rahvakooli kaudu (1803–1918) / V. Paatsi. – Tallinn, 2003.
11. *Raudsepp, A.* Riia Vaimulik Seminar, 1846–1918 / A. Raudsepp. – Tartu, 1998.
12. *Sokolow, D.* Õige ristiusu esimene õpetus / D. Sokolow. – Riia, 1882.
13. *Topelius, Z.* Maamme kirja. Lukukirja Suomen alimmille oppilaitoksille / Z. Topelius. – Helsinki, 1908.
14. *Wilhelm, M.* Die direkte Methode geschichte, Merkmale, Grundlagen und kritische Würdigung [Электронный ресурс] / M. Wilhelm. – Режим доступа: <http://www.daf.uni-mainz.de/Texte/lb-wilhelm.pdf>.
15. *Андрезен, Л.* Эстонские народные школы в XVII–XIX вв. / Л. Андрезен – Таллин: Валгус, 1980.

16. Баранникова, Н. Б. Учебник начальной школы: к методологии изучения / Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов // Ребенок XVIII–XX столетий в мире слов: история русского букваря, книги для чтения и учебной хрестоматии. – М.; Тверь, 2009.
17. Вдовин, А. Хрестоматийные тексты: русская поэзия и школьная практика XIX столетия / А. Вдовин, Р. Лейбов // Acta Slavica Estonica IV : Труды по русской и славянской филологии : Литературоведение IX : Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX в. и поэтический канон. – Тарту, 2013.
18. Григорьев, Л. Русское слово. Книга для классного чтения. Вып. 2 / Л. Григорьев, Б. Оленин. – Рига, 1912.
19. Давис, И. Руководство к применению русского языка в инородческих училищах / И. Давис. – Рига, 1904.
20. Дандыбаева, Г. Т. Вклад К. Е. Алекторова в создание учебников и учебных пособий для русско-казахских школ / Г. Т. Дандыбаева // Вестник КарГУ. – 2007. – № 4. (В электронном виде: Дандыбаева, Г. Т. Вклад К. Е. Алекторова в создание учебников и учебных пособий для русско-казахских школ / Г. Т. Дандыбаева // Научные статьи Казахстана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://articlekz.com>.)
21. Исаков, С. Г. Русский язык и литература в учебных заведениях Эстонии XVIII–XIX столетий. Ч. 2 / С. Г. Исаков. – Тарту, 1974.
22. Дело о преподавании уроков Закона Божия // Исторический архив Эстонии. – Ф. 1187 (Эстляндская Евангелическая Лютеранская консистория). – Оп. 2. – Д. 3219.
23. Дело об издании и распространении эстонской азбуки... среди крестьян // Исторический архив Эстонии. – Ф. 1655 (Эстонская Апостольская Православная Церковь (ЕАОК). Синод. Эзельское благочиние). – Оп. 2. – Д. 2093.
24. Выписка из журнала Совета по делам православных народных училищ от 17 августа 1875 г. // Исторический архив Эстонии. – Ф. 1655 (Эстонская Апостольская Православная Церковь (ЕАОК). Синод. Эзельское благочиние). – Оп. 2. – Д. 2118 (Указы РДС и переписка с Советом по делам православных народных училищ). – Без пагинации (29 ноября 1872 г.).
25. Указ Феллинскому благочинному Совета по делам православных народных училищ 7 окт. 1883 г. // Исторический архив Эстонии. – Ф. 1655 (Эстонская Апостольская Православная Церковь (ЕАОК). Синод. Эзельское благочиние). – Оп. 2. – Д. 2118.
26. Указ Совета по делам православных народных училищ, 11 апр. 1874 г. // Исторический архив Эстонии. – Ф. 1655. – Оп. 2. – Д. 2118.
27. Письмо Тугалалского благочиния о учебниках, в которых нуждаются школы от 1 мая 1876 г. // Исторический архив Эстонии. – Ф. 1655. – Оп. 2. – Д. 2118.
28. Дело об издании и продаже учебников // Исторический архив Эстонии. – Ф. 1655. – Оп. 2. – Д. 3492.
29. Отчеты о состоянии православных приходских и вспомогательных школ за 1903/04 гг. // Исторический архив Эстонии. – Ф. 1655. – Оп. 2. – Д. 3329. – Л. 6, об.

30. Выписка из журнального постановления Совета по делам православных сельских народных училищ от 17 августа 1875 г. // Исторический архив Эстонии. – Ф. 1655. Оп. 2. Д. 2118. – Без пагинации.
31. Ответ из Совета по делам православных сельских народных училищ 07.08.1890 священнику Аренсбургской церкви о. А. Кудрявцеву // Исторический архив Эстонии. – Ф. 1937 (Эстонская Апостольская Православная Церковь (ЕАОК). Приход в Куресааре). – Оп. 1. – Д. 48 (Переписка Совета по делам православных народных училищ по вопросу о продаже учебников (1881–1898)). – Л. 41.
32. Указы РДС. Переписка // Исторический архив Эстонии. – Ф. 1963 (Эстонская Апостольская Православная Церковь (ЕАОК). Приход в Поотси-Кыпу). – Оп. 1. – Д. 142.
33. *Ишимова, А. И.* Каникулы 1844 г., или Поездка в Москву / А. И. Ишимова. – СПб, 1846.
34. *Лоскутова, М.* С чего начинается Родина? Преподавание географии в дореволюционной школе и региональное самосознание (XIX – начало XX века) / М. Лоскутова // *Ab Imperio*. – 2003. – № 3. – С. 159–198.
35. Франция-память / П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюмиеж, М. Винок. – СПб: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1999.
36. Отчет о состоянии православных народных училищ Прибалтийских губерний за 1904/05 учебный год // Рижские епархиальные ведомости. Приложение. – 1906. – № 11–12.
37. Отчет Приходского училищного попечительства Ревельского Преображенского Собора о состоянии училищ и при них Сиротского отделения для мальчиков за 1890 г. – Ревель, 1891.
38. *Паульсон, И.* Книга для чтения и практических упражнений в русском языке / И. Паульсон. – СПб, 1861.
39. Рижские Епархиальные ведомости. – 1909. – № 19.
40. Рижские Епархиальные ведомости. Приложение. – 1906. – № 11–12.
41. *Студитский, Ф.* География России / Ф. Студитский. – СПб, 1843.
42. *Топелиус, З.* Путешествие по Финляндии / З. Топелиус. – Гельсингфорс, 1875.
43. *Тростников, М. А.* Русская речь. Чтение и письмо. Вып. 2 / М. А. Тростников. – Рига, 1914.
44. *Чельцов, Г.* Объяснение символа веры, молитв и заповедей с подготовительными к нему рассказами из Священной истории и с кратким учением о Богослужении православной церкви / Г. Чельцов. – Петроград, 1915.

Spisok literatury:

1. *Apelt, W.* Lehren und Lehren fremder Sprachen Grundorientierungen unde Methoden in historischer sicht / W. Apelt. – Berlin, 1991.
2. *Berecs, A.* The Politics of Early Language Learning / A. Berecs. – Budapest. 2013.
3. *Bruno, G.* (pseud. Mme Fouillée A. J. É.) Le Tour de la France par deux enfants / G. Bruno. – Paris, 1878.

4. *Ernits, E.* Õigeusu koolid 1840. Aastatest 1880. Aastate koolireformideni // Nõukogude kool. – 1973. – № 1
5. *Möttus, J.* Piiblilood ja õigeusu algu õpetus / J. Möttus. – Jurev, 1915.
6. *Nora, P.* General Introduction: Between Memory and History / Pierre Nora // Realms of Memory. The Construction of the French Past. Vol. 1. Conflicts and Divisions / under the Direction of Pierre Nora. – Columbia University Press, 1996.
7. *Nora, P.* Lavissee, The Nation's Teacher / Pierre Nora // Realms of Memory. The Construction of the French Past. Vol. 2. Traditions / under the Direction of Pierre Nora. – Columbia University Press, 1997.
8. *Ozouf, J.* Le Tour de la France par deux enfants: The Little Red Book of the Republic / J. Ozouf, M. Ozouf // Realms of Memory. The Construction of the French Past. Vol. 2. Traditions / under the Direction of Pierre Nora. – Columbia University Press, 1997.
9. *Pääbo, H.* Potential of collective memory based International identity conflicts in post-Imperial space. Comparison of Russian Master Narrative with Estonian, Ukrainian and Georgian master narratives / H. Pääbo. – Tartu: Tartu University Press, 2011.
10. *Paatsi, V.* Eesti talurahva loodusteadusliku maailmapildi kujunemine rahvakooli kaudu (1803–1918) / V. Paatsi. – Tallinn, 2003.
11. *Raudsepp, A.* Riia Vaimulik Seminar, 1846–1918 / A. Raudsepp. – Tartu, 1998.
12. *Sokolow, D.* Õige ristiusu esimene õpetus / D. Sokolow. – Riia, 1882.
13. *Topelius, Z.* Maamme kirja. Lukukirja Suomen alimmille oppilaitoksille / Z. Topelius. – Helsinki, 1908.
14. *Wilhelm, M.* Die direkte Methode gerschichte, Merkmale, Grundlagen und kritische Würdigung [Jelektronnyj resurs] / M. Wilhelm. – Rezhim dostupa: <http://www.daf.uni-mainz.de/Texte/lb-wilhelm.pdf>.
15. *Andrezen, L.* Jestonskie narodnye shkoly v XVII–XIX vv. / L. Andrezen – Tallin: Valgus, 1980.
16. *Barannikova, N. B.* Uchebnik nachal'noj shkoly: k metodologii izuchenija / N. B. Barannikova, V. G. Bezrogov // Rebenok XVIII–XX stoletij v mire slov: istorija rossijskogo bukvarja, knigi dlja chtenija i uchebnoj hrestomatii. – M.; Tver', 2009.
17. *Vdovin, A.* Hrestomatijnye teksty: russkaja pojezija i shkol'naja praktika XIX stoletija / A. Vdovin, R. Lejbov // Acta Slavica Estonica IV : Trudy po russkoj i slavjanskoj filologii : Literaturovedenie IH : Hrestomatijnye teksty: russkaja pedagogicheskaja praktika XIX v. i pojeticheskij kanon. – Tartu, 2013.
18. *Grigor'ev, L.* Russkoe slovo. Kniga dlja klassnogo chtenija. Vyp. 2 / L. Grigor'ev, B. Olenin. – Riga, 1912.
19. *Davis, I.* Rukovodstvo k primeneniju russkogo jazyka v inorodcheskih uchilishhah / I. Davis. – Riga, 1904.
20. *Dandybaeva, G. T.* Vklad K. E. Alektorova v sozdanie uchebnikov i uchebnyh posobij dlja russo-kazahskih shkol / G. T. Dandybaeva // Vestnik KarGU. – 2007. – № 4. (V jelektronnom vide: Dandybaeva, G. T. Vklad K. E. Alektorova v sozdanie uchebnikov i uchebnyh posobij dlja russo-kazahskih shkol / G. T. Dandybaeva // Nauchnye stat'i Kazahstana [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://articlekz.com>.)

21. *Isakov, S. G. Russkij jazyk i literatura v uchebnyh zavedenijah Jestonii XVIII-XIX stoletij. Ch. 2 / S. G. Isakov. – Tartu, 1974.*
22. Delo o prepodavanii urokov Zakona Bozhija // Istoricheskij arhiv Jestonii. – F. 1187 (Jestljandskaja Evangelicheskaja Ljuteranskaja konsistorija). – Op. 2. – D. 3219.
23. Delo ob izdanii i rasprostraninii jestonskoj azbuki... sredi krest'jan // Istoricheskij arhiv Jestonii. – F. 1655 (Jestonskaja Apostol'skaja Pravoslavnaia Cerkov' (EAÕK). Sinod. Jezel'skoe blagochinie). – Op. 2. – D. 2093.
24. Vypiska iz zhurnalnogo Soveta po delam pravoslavnyh narodnyh uchilishh ot 17 avgusta 1875 g. // Istoricheskij arhiv Jestonii. – F. 1655 (Jestonskaja Apostol'skaja Pravoslavnaia Cerkov' (EAÕK). Sinod. Jezel'skoe blagochinie). – Op. 2. – D. 2118 (Ukazy RDS i perepiska s Sovetom po delam pravoslavnyh narodnyh uchilishh). – Bez paginacii (29 nojabrja 1872 g.).
25. Ukaz Fellinskomu blagochinnomu Soveta po delam pravoslavnyh narodnyh uchilishh 7 okt. 1883 g. // Istoricheskij arhiv Jestonii. – F. 1655 (Jestonskaja Apostol'skaja Pravoslavnaia Cerkov' (EAÕK). Sinod. Jezel'skoe blagochinie). – Op. 2. – D. 2118.
26. Ukaz Soveta po delam pravoslavnyh narodnyh uchilishh, 11 apr. 1874 g. // Istoricheskij arhiv Jestonii. – F. 1655. – Op. 2. – D. 2118.
27. Pis'mo Tugalalskogo blagochinija o uchebnikah, v kotoryh nuzhdajutsja shkoly ot 1 maja 1876 g. // Istoricheskij arhiv Jestonii. – F. 1655. – Op. 2. – D. 2118.
28. Delo ob izdanii i prodazhe uchebnikov // Istoricheskij arhiv Jestonii. – F. 1655. – Op. 2. – D. 3492.
29. Otchety o sostojanii pravoslavnyh prihodskih i vspomogatel'nyh shkol za 1903/04 gg. // Istoricheskij arhiv Jestonii. – F. 1655. – Op. 2. – D. 3329. – L. 6, ob.
30. Vypiska iz zhurnal'nogo postanovlenija Soveta po delam pravoslavnyh sel'skih narodnyh uchilishh ot 17 avgusta 1875 g. // Istoricheskij arhiv Jestonii. – F. 1655. Op. 2. D. 2118. – Bez paginacii.
31. Otvet iz Soveta po delam pravoslavnyh sel'skih narodnyh uchilishh 07.08.1890 svjashhenniku Arensburgskoj cerkvi o. A. Kudrjavcevu // Istoricheskij arhiv Jestonii. – F. 1937 (Jestonskaja Apostol'skaja Pravoslavnaia Cerkov' (EAÕK). Prihod v Kuresaare). – Op. 1. – D. 48 (Perepiska Soveta po delam pravoslavnyh narodnyh uchilishh po voprosu o prodazhe uchebnikov (1881–1898). – L. 41.
32. Ukazy RDS. Perepiska // Istoricheskij arhiv Jestonii. – F. 1963 (Jestonskaja Apostol'skaja Pravoslavnaia Cerkov' (EAÕK). Prihod v Pootsi-Kypu). – Op. 1. – D. 142.
33. *Ishimova, A. I. Kanikuly 1844 g., ili Poezdka v Moskvu / A. I. Ishimova. – SPb, 1846.*
34. *Loskutova, M. S chego nachinaetsja Rodina? Prepodavanie geografii v dorevoljucionnoj shkole i regional'noe samosoznanie (XIX – nachalo XX veka) / M. Loskutova // Ab Imperio. – 2003. – № 3. – S. 159–198.*
35. *Francija-pamjat' / P. Nora, M. Ozuf, Zh. de Pjumiezh, M. Vinok. – SPb: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 1999.*
36. Otchet o sostojanii pravoslavnyh narodnyh uchilishh Pribaltijskih gubernij za 1904/05 uchebnyj god // Rizhskie eparhial'nye vedomosti. Prilozhenie. – 1906. – № 11–12.

37. Otchet Prihodskogo uchilishhnogo popечitel'stva Revel'skogo Preobrazhenskogo Sobora o sostojanii uchilishh i pri nih Sirot'skogo otdelenija dlja mal'chikov za 1890 g. – Revel', 1891.
38. *Paul'son, I.* Kniga dlja chtenija i praktičeskikh upražhnenij v russkom jazyke / I. Paul'son. – SPb, 1861.
39. Rizhskie Eparhial'nye vedomosti. – 1909. – № 19.
40. Rizhskie Eparhial'nye vedomosti. Prilozhenie. – 1906. – № 11-12.
41. *Studitskij, F.* Geografija Rossii / F. Studitskij. – SPb, 1843.
42. *Topelius, Z.* Puteshestvie po Finljandii / Z. Topelius. – Gel'singfors, 1875.
43. *Trostnikov, M. A.* Russkaja rech'. Čtenie i pis'mo. Vyp. 2 / M. A. Trostnikov. – Riga, 1914.
44. *Čel'cov, G.* Ob"jasnenie simvola very, molitv i zapovedej s podgotovitel'nymi k nemu rasskazami iz Svjashhennoj istorii i s kratkim učeniem o Bogoslužhenii pravoslavnoj cerkvi / G. Čel'cov. – Petrograd, 1915.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 4

КОНТРОЛЬ НАД УЧЕБНИКАМИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЕРИОД ФАШИЗМА: ОТ ОСНОВАНИЯ ЦЕНТРАЛЬНОЙ КОМИССИИ ПО ПРОВЕРКЕ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ДО ВВЕДЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕКСТА ЕДИНОГО ОБРАЗЦА¹

ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOK CONTROL UNDER FASCISM: FROM THE ESTABLISHMENT OF THE CENTRAL COMMISSION FOR THE EXAMINATION OF SCHOOL TEXTBOOKS TO THE INTRODUCTION OF THE STATE TEXTBOOK STANDARD

Сани Р.

Профессор факультета педагогики, культурного наследия и туризма Университета г. Мачерата, главный редактор журнала «История педагогики и детской литературы», член совета директоров Научно-архивного и исследовательского центра по истории школьных учебников и детской литературы

E-mail: sani@unimc.it

Аннотация. Автор на архивных и опубликованных источниках реконструирует различные пути, формы и этапы, через которые фашистская Италия от реформы Джентиле 1923 г. пришла к введению в 1928 г. единых

Roberto Sani

Full professor at the Department of Education, Tourism and Cultural Heritage at the University of Macerata; promoter and editor of the international journal «History of Education & Children's Literature»; member of the Steering Committee of the «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia»

E-mail: sani@unimc.it

Annotation. On the basis of a wide array of archival and printed documentation, the author reconstructs different forms, ways and stages through which Fascist Italy, beginning with the Gentile Reform of 1923, managed to exert

¹ Перевод с английского О.С. Трониной под редакцией Т.В. Ковалевской.

учебников для всех классов начальной школы, аранжированных под прямым влиянием фашистского режима, его идеологии и политики.

direct ideology and politics on the elementary school textbook with the decision to introduce in all elementary school grades the so-called State Schoolbooks (*Testi unici di Stato*) specially arranged according to the directives of the Fascist regime.

Ключевые слова: история образования, Италия, фашизм, XX век, школьный учебник, школьные реформы

Keywords: history of education, Italy, fascism, 20th century, school textbook, school reforms

В настоящей статье мы рассмотрим учебники для начальной школы в Италии в период от начала работы Центральной комиссии по рассмотрению и оценке школьных пособий до введения *государственного учебника единого образца (Testo unico di Stato)*. Этот период характеризовался предварительной цензурой, не только имевшей разрушительные последствия на политико-идеологическом уровне, но и оказавшей негативное влияние на редакционный баланс и традиционный порядок выпуска и распространения пособий.

Согласно Королевскому указу от 11 марта 1923 г., пособия для начальной школы по сути должны были оценивать региональные комиссии, а утверждать – уполномоченные инспектора. В течение переходного периода региональные комиссии, назначенные Министерством образования, должны были утвердить список текстов для 1923/24 и 1924/25 учебных годов.² В последующие недели Центральная комиссия, состоявшая из учителей, представителей культуры и министерских чиновников во главе с Дж. Ломбардо Радиче, генеральным директором по вопросам начального образования, приступила к исполнению своих обязанностей. Работа была проведена в короткие сроки и завершилась через 14 месяцев. Сначала члены комиссии рассмотрели основные и дополнительные пособия (по истории, географии, грамматике, математике, бухгалтерии и другим областям знаний), а затем – книги для чтения. Первый частичный отчет по истории и географии, составленный Джузеппе Прецоллини и включавший в себя список принятых и отклоненных книг, увидел свет в июне 1923 г. [16, p. 5–46; 17]. За ним последовали отчет о книгах по математике и бухгалтерии, подготовленный М. Чиполлой [18], затем – отчет о религиозных текстах, составленный специальной подкомиссией под руководством Ломбардо Радиче [19], отчет о букварях, автором которого стал Л. Сферра Карини [20], отчет о школьных текстах, использовавшихся в присоединенных после войны 1915–1918 гг. провинциях, среди составителей которого были М. Пецце Пасколато, Дж. Мавер и А. Пальмьери [21], отчет о сборниках для чтения, составленный М. Пецце Пасколато [22]; и, наконец, отчет о книгах по разным областям

² Королевский указ от 11 марта 1923 г. № 737 [28, p. 1404–1407].

знаний, физике и естественным наукам, грамматике, охране здоровья и домоводству [23]. В сентябре 1924 г. Центральная комиссия составила итоговый отчет, который был опубликован в мае следующего (1925) года [24]³.

Центральной комиссии, назначенной министром Дж. Джентиле, нужно было проверить множество различных пособий. Некоторые из них были изданы еще в последние десятилетия XIX в. и с тех пор несколько раз переиздавались, другие были выпущены при Дж. Джолитти в начале XX в. или же сразу после Первой мировой войны. Члены комиссии работали с большим усердием, желая повлиять на выпуск и использование школьных книг на всех уровнях (издатели, редакторы книг, учителя, которых призывали пользоваться этими учебниками и т.д.), а также ввести новую типологию текстов, отражающую педагогические и дидактические установки и идеальный образ начальной школы, на котором основывалась реформа Джентиле 1923 г.

Членов комиссии интересовали не только содержание и образовательные модели, но также правильность и живость языка, которым было написано пособие, его структура, наличие или отсутствие иллюстраций, их качество, визуальный ряд в целом. И в то же время важна была способность книги привлечь внимание ученика, пробудить в нем интерес к предмету через соответствие его или ее внутреннему миру и посредством психологической динамичности, присущей развивающейся личности. Исходя из этой схемы, комиссия, возглавляемая Ломбардо Радиче, работала, как было всем известно, детально, комплексно и по всему массиву, выявляла серьезные недостатки содержания и формы, а также несоответствия с точки зрения образования и дидактики, присутствовавшие в значительной части рассмотренных учебников. Что касается сборников для чтения, то из 459 представленных 222 были раз и навсегда отвергнуты комиссией. Оставшиеся 237 были разделены на пять категорий (в отчете, отправленном в Министерство образования, было только четыре категории).

Как видно из отчета, *в первую группу* (книги, заслужившие высокие оценки своей художественной и дидактической ценностью и уже соответствовавшие новой программе) комиссия включила 32 работы. Самые слабые из них должны были быть частично пересмотрены с учетом новой программы и снова представлены через год для простой проверки внесенных изменений.

Ко второй группе (книги, которые признаны хорошими и заслуживающими внимания по субъективной оценке, но требуют доработки в соответствии с программой и могут быть приняты для 1924/25 учебного года после повторного рассмотрения в следующем году) комиссия отнесла 77 работ.

В третью группу (достоинные книги, которые не были одобрены в качестве пособий для дневных начальных школ, но были признаны полезными или дополнительными книгами, книгами для публичных библиотек и узкоспециализированных школ) вошли 32 работы.

³ В ноябре 1924 г. министр образования издал полный список пособий, принятых Центральной комиссией для 1924/25 учебного года (см. [25]).

16 работ вошли в четвертую группу (книги, признанные достойными в некоторых аспектах, но не подходящими для использования в школах ввиду серьезных пробелов и недостатков, ставших результатом субъективного мнения автора). Такие книги могли быть исправлены, отредактированы и представлены для рассмотрения через год для повторной проверки.

В пятую группу (книги, которые имели помимо достоинств некоторые недостатки и которые можно было продолжать использовать в 1924/25 учебном году в школах, где их уже приняли, однако требовалось полностью переработать и отредактировать) включили 80 работ⁴.

Столь же тщательной была оценка текстов по истории и географии. Из 317 рассмотренных книг были приняты 212, отвергнуты раз и навсегда – 9, еще часть книг (71) были временно приняты на 1924/25 учебный год, но их также необходимо было представить для итогового одобрения после внесения рекомендованных комиссией правок [17, p. 4–24].

Еще более строгой была оценка букварей, книг по математике, бухгалтеру и религиозных текстов. Буквари рассматривались как единое целое, за исключением нескольких «педантичных работ, высоко информативных и вследствие этого полных лакун, подавляющих естественную живость юности», и поэтому большая их часть была отвергнута. Относительно пособий по математике и бухгалтеру, комиссия постановила, что «добрая половина представленных книг не соответствует принципам здоровой дидактики, имеет недостатки и в манере изложения, и в части правильности языка» [20, p. 5–6].

Как уже было сказано, согласно Королевскому указу от 11 марта 1923 г. региональные комиссии должны были сменить Центральную комиссию под руководством Дж. Ломбардо Радиче. Однако они так и не были учреждены. Фактически было решено полностью поручить работу по оценке пособий и составлению ежегодного списка одобренных текстов [39, p. 1674] Центральной комиссии, состав которой был почти целиком обновлен. Чуть более года спустя вышел Королевский указ от 7 января 1926 г. о реорганизации Центральной комиссии, в которую помимо председателя и вице-председателя также входило семь членов, выбранных «из административных чиновников Министерства, из учителей всех уровней и классов, подчиняющихся Министерству, из школьных инспекторов, методистов и учителей начальных классов»⁵. Наконец, Королевским указом от 22 мая 1927 г. снова был обновлен состав комиссии по оценке школьных пособий: количество проверяющих сократилось до пяти, один из которых назначался напрямую президентом организации Opera Nazionale Balilla (ONB)⁶.

Назначенная Постановлением Министерства образования от 15 января 1925 г. новая Центральная комиссия, которую возглавил педагог Дж. Видари⁷, работала в качестве

⁴ До официальной публикации Министерством образования была выпущена версия текста *Relazione sui libri di lettura*, снабженная статистическими данными: [12, p. 221–250].

⁵ Королевский указ от 7 января 1926 г. № 209 [9, p. 595–598] и Постановление Министерства образования от 16 февраля 1926 г. [40, p. 760–761].

⁶ Королевский указ от 22 мая 1927 г. № 850 [7, p. 2282–2283].

⁷ Постановление Министерства образования от 15 января 1925 г. [29, p. 249–253].

своего рода *апелляционного суда* при комиссии 1923 г. под председательством Дж. Ломбардо Радиче. По сути из более чем 1300 книг, представленных на рассмотрение, большую часть составляли работы, «поданные для пересмотра, вторичного рассмотрения и повторной оценки», которые были условно одобрены или отвергнуты предыдущей комиссией. «Конечный итог нашей работы, – писал Видари по этому поводу в итоговом отчете по работе комиссии, составленном 21 июля 1925 г., – можно выразить в следующих цифрах: оцененных книг – 1326. Принято – 949. Отвергнуто 277. Принято, таким образом, большое количество работ, что служит доказательством улучшения качества выпускаемых в Италии книг» [36, p. 616–759].

Оказавшись между необходимостью «помнить о суждении, вынесенном предыдущей комиссией» и «оставить новым проверяющим свободу, продиктованную их научными или литературными заслугами» [36, p. 616–617], комиссия Дж. Видари некоторым образом продолжала работу своих предшественников под руководством Дж. Ломбардо Радиче, почти в каждом случае пользуясь указаниями и критериями, которые использовались предыдущей комиссией. Подтверждения этому мы находим, прежде всего, в оценке тех книг, которые уже рассматривались в 1923–1924 гг.: одобрены были в основном те работы, которые заслужили высокую оценку у предыдущей Комиссии, или же критерием для оценки служили изменения, которых требовала предшествующая комиссия. Не случайно в финальном отчете Дж. Видари чаще всего встречались такие комментарии: «Мы подтверждаем мнение, составленное предыдущей Комиссией, и рекомендуем данное пособие в качестве книги для чтения» или «мы поддерживаем высокую оценку, вынесенную этой книге предыдущей комиссией» и т.п.

Даже при оценке новых книг, выпущенных в 1924–1925 гг., комиссия Видари пользовалась критериями, существовавшими ранее. Показателен, к примеру, тот факт, что в более чем двух третях вынесенных суждений одним из главных критериев оценки являлось «отношение к стране» и место, отведенное «национальному Рисорджименто» и «последней Освободительной Войне» 1866–1871 гг., итальянским героям и их великим достижениям.

В итоговом отчете, представленном Дж. Видари, прослеживается не только использование, но и значительное развитие идеологических мотивов, которыми руководствовалась Комиссия под управлением Дж. Ломбардо Радиче, особенно когда в качестве основы для гражданского воспитания молодого поколения итальянцев снова предлагалась «светская культура родины» и возвеличение Первой мировой войны, названной «дополнением к движению национального освобождения»: «Великое событие – война, в которой мы храбро сражались и славно победили, – пишет Видари в своем *Relazione*, – дает нам контекст, в котором патриотическое воспитание может предстать в наилучшем свете: почти всегда вспоминают главные события войны, окончательную победу, славных мучеников <...>. И военные захоронения, могила Неизвестного солдата, Алтарь Отечества всегда представляются местами наставительного паломничества, священными надгробиями, которые навсегда останутся объектами культа и почитания в Италии. Даже значение войны как великолепного венца столетия, прошедшего в попытках освобождения страны <...>, как величайшего коллективного выражения моральной силы итальянского народа

затрагивается то тут, то там. Мы считаем, что эта значимость не только легко отразится в словах учителя <...>, но также мало-помалу проявится в сознании учеников» [36, p. 620].

Чтобы проследить прямые отсылки и в общих чертах характерное обращение к принципам и идеалам режима Муссолини, необходимо принять во внимание документы, изданные Центральными комиссиями, учрежденными в 1926 и 1927 гг. Первую возглавил Б. Джулиано, занимавший пост инспектора образования в Ломбардии и помощника министра образования, а также министр А. Казати, а вторую – М. Романо, сменивший Джулиано на посту помощника министра в 1925 г., когда П. Феделе возглавил Министерство образования.

Призыв к фашизму и «законные устремления Национального Правительства» в реальности не стали отходом – разрывом или почти «травматической инверсией» прежней тенденции – от указаний, данных предыдущими комиссиями, сколько продолжением, даже усилением аргументов и идеологических доводов, которые уже приводились [37, p. 3208–3313]. Не случайно Б. Джулиано, старый соратник Джентиле, объясняя мотивы, влиявшие на решения комиссии в 1926 г., с одной стороны, заявлял о «важности преемственности намерений» с комиссиями Дж. Ломбардо Радиче и Дж. Видари, а с другой, в доказательство важности реформы Джентиле подчеркивал возможность взять за основу необходимость сближения «основных итальянских идеалов» и политической идеологии, представителем которой стал фашистский режим [37, p. 3209–3210].

Важно отметить также, что из этого сочетания «национального идеала» и «фашистской идеологии» Комиссия 1926 года вывела для себя особый критерий оценки пособий. Отсутствие или недостаточность ссылок на опыт и актуальность фашизма становились важным показателем такого патриотизма, который оказывался не более чем «риторической иллюзией», будучи далеким от «истинной веры» в фашизм. Именно поэтому, как писал Б. Джулиано в своем отчете, во многих «книгах, представленных для оценки Комиссии, отсутствует чувство любви к Италии и пылкий культ ее славы <...> Слишком часто даже добросовестные авторы в своих книгах проявляли некоторую рассеянность, не упоминая фашизма» [37, p. 3211–3212].

Того же курса, заданного комиссией Б. Джулиано, но с еще большим упорством придерживалась комиссия М. Романо, созданная в 1927 г. В данном случае установленное ранее сочетание «национального идеала» и «фашистской идеологии» привело к их отождествлению и превратилось в основной критерий оценки школьных пособий. Если действительно, как утверждалось в отчете Романо, книга, написанная для начальной школы, должна всецело соответствовать «не только букве, но и духу программы», то необходимо также, чтобы она не только была «глубоко образовательной», но и четко соответствовала «историческому климату, в котором и которым живет нация».

Согласно позиции комиссии Романо, из приведенного тезиса следует необходимость «прививать посредством учебников» тот самый «дух фашизма», который при своевременном «развитии именно в детстве и подростковом возрасте» приведет к «эффективному становлению нового курса жизни и нового человека, которых, помимо всего прочего, Страна ожидает от обновленной школы» [35, p. 3333–3372]. Основываясь на этих принципах, комиссия Романо заявила о своем недовольстве многими «рассмотренными книгами,

в которых недоставало того самого духа фашизма». Прежде всего, это касалось хрестоматий и небольших пособий по истории, которые члены комиссии сочли не «плодами высокого, чистого разума и искренней веры», но скорее отражениями «новой, но не менее неприятной формы риторики» [35, p. 3335–3336].

На самом же деле существовали другие причины такого недовольства. Среди них особого упоминания заслуживает желание подчеркнуть связь между «патриотическим образованием» и «духом фашизма», вплоть до того, что «дух фашизма» оказывался плодом «патриотического образования», а «патриотическое образование» считалось осуществимым лишь при помощи дидактических инструментов, появившихся под влиянием истинного «духа фашизма». Не случайно в осуждение недостатков рассмотренных пособий по истории приводился тот факт, что книги, «выходящие за пределы программы, прекращенной в 1918 г.», давали широкие возможности для «духовного развития творца фашизма» и отходили от упоминаний о «фашистской мартирологии, так тесно увязанной с мартирологией войны» [35, p. 3334–3335].

Проблемы, поднятые комиссией Романо в отношении возможности большего соответствия школьных пособий духу фашизма, возможно, являлись отражением господствовавшей безотлагательной потребности в этом режиме Муссолини. Это подтверждается тем, что всего через несколько месяцев был издан Королевский указ от 18 марта 1928 г., первое положение которого гласило, что «пособия по истории, географии, литературе, экономике и праву для начальных школ и педагогических курсов должны – в рамках существующей программы – отвечать историческим, политическим, юридическим и экономическим установкам от 28 апреля 1922 г.»⁸.

Ввиду положений Королевского указа от 18 марта 1928 г., новая Центральная комиссия под руководством вице-секретаря Национальной фашистской партии А. Мелькиори, приступившая к работе в последующие недели, исключила из списков проверки хрестоматии, возобновление грифа которых было ранее отложено. К проверке принимались теперь только буквари и дополнительные тексты, в первую очередь «по истории, географии, праву и экономике» [38, p. 3160–3170].

Мнение, сформированное Комиссией Мелькиори касательно прошедших проверку книг было в целом негативным. Согласно отчету, «данная проверка имеет в основном неутешительные результаты». В новых пособиях по истории и географии «имеется в целом ряд серьезных недостатков». Кроме того, по мнению комиссии, они также были далеки от соответствия «историческим, политическим, юридическим и экономическим потребностям», установленным в Италии «на следующий день после похода на Рим». Более того, в «ранее принятых текстах, которые были вновь рассмотрены», «обнаружились значительные недостатки», ввиду которых эти пособия «не соответствуют духовному формированию итальянской молодежи, поскольку в них слаб дух нации и фашизма». Таким

⁸ Королевский указ от 18 марта 1928 г. № 780 [8, p. 1569–1571]. 28 октября 1922 г. состоялся многотысячный поход на Рим Муссолини и его сторонников. Итальянский парламент большинством голосов передал ему власть, назначив премьер-министром. С этой даты Италия может считаться фашистским государством.

образом, комиссия Мелькиори, по собственному заявлению, «оказалась в сложной ситуации из-за невозможности выбрать из большого числа представленных для оценки текстов книгу, полностью отвечающую требованиям фашистской школы и заслуживающую полного одобрения» [38, p. 3161–3162].

В заключительной части отчета А. Мелькиори выражает свое удовлетворение решением правительства «наконец обеспечить школы учебниками государственного образца» [38, p. 3162–3163]. Это лишь подтверждает гипотезу, согласно которой к моменту создания последней Центральной комиссии (1928 г.) уже же взвешивались все за и против и на уровне документации прорабатывались материалы к принятию решения о введении стабильного государственного учебника для начальных школ, и решение, принятое комиссией Мелькиори, служило лишь дальнейшей легитимации этого шага⁹.

В ноябре 1928 г. министр образования Дж. Беллуццо представил на рассмотрение Муссолини предписания для создания единого государственного учебника, разработанные Комиссией, которая была учреждена в Министерстве образования несколькими месяцами ранее. «Выдающимся деятелям от образования» было поручено создание нового учебника, целью которого было «распространение среди молодого поколения исключительно фашистского образования и культуры» [2].

С принятием Закона от 7 января 1929 г., в соответствии с которым в начальных школах с 1930/31 учебного года¹⁰ вводился *единый государственный учебник*, прекратилась работа Центральной комиссии по рассмотрению и оценке школьных пособий, начавшаяся шестью годами ранее в ходе реформы образования Дж. Джентиле [11; 13].

В основном изменения, произошедшие из-за введения государственного учебника единого образца в начальных школах, были направлены на разрыв преемственности – если не на полный разрыв – с предложениями и решениями Дж. Джентиле и Дж. Ломбардо Радиче. Однако если мы подробнее рассмотрим то, как формировалась Центральная комиссия и какие давала предписания относительно школьных пособий в период между 1923 и 1928 гг., то полученная нами картина будет характеризоваться более высокой сложностью и гибкостью. В том, что касается, например, исходного проекта, несомненно: принятое государством решение взять на себя посредством создания комиссии, назначенной Министерством образования, работу по отбору пособий для начальной школ, было направлено на установление своего рода прямого и единоличного

⁹ Как известно, 13 мая 1926 г. в своей речи в палате депутатов в ходе обсуждения бюджета Министерства образования Муссолини выразил намерение государства ввести стабильный *государственный учебник единого образца* для начальных школ («Мы создадим государственный учебник [...] Мы сделаем пять или шесть основных государственных учебников»). Два дня спустя, 15 мая 1926 г., министр образования П. Феделе заявил в парламенте, что он был уполномочен главой правительства подготовить соответствующий документ [4, p. 5713, 5783]. О введении *единого государственного учебника* в начальной школе было официально объявлено на следующий день после вступления Дж. Беллуццо на пост министра образования (9 июля 1928 г.). Это была одна из нескольких мер в отношении образования, по словам нового министра, направленных на «достижение *фашистизации* школы» (см. заявление Беллуццо на Совете министров 25 сентября 1928 г. [1]).

¹⁰ Закон от 7 января 1929 г. № 5 [30, p. 226–227].

контроля государственных властей над изданием учебной литературы. Контроль этот, говоря откровенно, был лишь частично ослаблен участием в работе министерских комиссий – по крайней мере, в 1923–1924 гг. (комиссия Дж. Ломбардо Радиче) и 1925 г. (комиссия Дж. Видари) – опытных педагогов, представителей мира образования и экспертов в области детской литературы и дидактики.

Лишение учителей власти и традиционной свободы выбора школьных пособий, а вместе с тем утверждение господства государства как организатора образовательной и школьной системы в целях непрерывного повышения значения ценностей национальной культуры и связанной с ними жизни людей, по сути, было вкладом в подготовку последующих перемен, завершившихся в конце 1920-х гг. введением при фашистском режиме государственного учебника единого образца. Отчасти эти изменения были непредсказуемы, с другой стороны, они происходили в русле той же логики, что и предшествовавшие решения Дж. Джентиле и Дж. Ломбардо Радиче, согласно которым педагогика и дидактика должны были подчиняться силе государства.

В связи с этим можно было бы судить о *гетерогенности целей*, из-за которой стремление идеалистов превратить государство в инструмент национальной педагогики, способный придать форму и содержание проекту культурного и образовательного обновления в итальянском обществе, превратилось в своего рода *троянского коня*, который позволил режиму Муссолини установить – во имя высших требований «государства-воспитателя» – свое собственное представление о школьном пособии как о средстве идеологической и политической пропаганды, направленной на «формирование нового итальянца или, скорее, полноценного фашиста»¹¹.

Более того, говоря об идеологических установках, а также о культурных, воспитательных и социализирующих моделях, пропагандируемых Центральной комиссией в период с 1923 по 1928 гг., следует признать, что вырисовывается сложная картина. С одной стороны, кажется, что нет никаких сомнений в желании Дж. Ломбардо Радиче и его последователя Дж. Видари оценивать школьные пособия на основе высоких педагогико-дидактических и культурных критериев, оставив в стороне любые формы политической пропаганды и защиты фашизма (последним критериям суждено было стать основными с 1926 г.). С другой стороны, становится очевидно, что в 1923–1924 гг. возникли такие критерии, как: важность национального идеала и «культы родины», возвеличивание Первой мировой войны в качестве «дополнения к процессу национального освобождения», принижение демократических принципов («подчиненная демократия» – распространенное определение) и, наконец, строгий социальный консерватизм, проявляющийся во многих относящихся к школьным пособиям суждениях, которые, как стало известно в начале 1920-х гг., «коварно» питают «классовую вражду» и не воспитывают в подрастающем поколении, принадлежащем к нижним классам, спокойного отношения к неравенству и общественной несправедливости. В свете последующих результатов тоталитарной педагогики фашизма [3, p. 14–19] эти же самые критерии, не выступив причиной разрыва преемственности, стали ядром проекта

¹¹ Так выразился министр Дж. Беллуццо на Совете министров 25 сентября 1928 г. [1].

«фашистского образования подрастающего поколения», в духе которого в 1930-х гг. был создан единый *стабильный* государственный учебник.

Что касается работ, посвященных проблемам содержания и воспитательных моделей этого единого государственного учебника, а также его переменчивой судьбы в начальных школах, то наряду с анализом, проведенным в 1980-х гг. М. Бачигалупи и П. Фоссати [5, p. 131-150], а также важными данными, полученными в ходе более позднего исследования Д. Монтино [26, p. 193-216], стоит отметить также обширную работу М.К. Морандини, содержащую весьма интересные наблюдения [27, p. LV-LXXIV].

Названные исследования показывают, что *государственный учебник единого образца* являлся редакционным продуктом, отвечавшим дидактическим и педагогическим требованиям, назревшим в ходе обсуждений, проходивших после Первой мировой войны Руководствуясь установками, сформулированными Марией Пецце Пасколато с учетом работы Центральной комиссии 1923-1924 г. под руководством Ломбардо Радиче [22], были приняты вполне отвечающие моменту нарративные решения. Единые государственные учебники были, как правило, очень действенными и отражали понимание важности художественного оформления, сочетания литературных жанров, а также связи между текстом и иллюстрациями. В сущности, мы видим пример «педагогически тонкого и пронизательного» использования идеологии и пропаганды.

Более того, если мы проанализируем работы, предназначенные для разных классов начальной школы, мы сможем обнаружить некоторую неоднородность подходов и языковых средств: с данной стороны, очень показательны тексты О. Керции Танцареллы для 1 и 2 классов [34; 33], сборники упражнений по правописанию и книги для чтения А. Маркуцци для сельских школ [15], подобные же издания для 4 класса А.С. Новаро для 4 класса и Р. Форгес Даванцати для 5 класса [31; 10]. Больше вопросов возникает в отношении книг для 3 класса, автором которых был Дж. Деледда: вскоре они были заменены [6]¹².

Варианты и изменения, внесенные в течение 1930-х гг. в переиздания государственного единого учебника, позволяют нам осознать глубинную эволюцию и постоянные изменения этого продукта учебного книгоиздания. По существу усилия, прилагаемые для создания динамичного образа фашизма и его воплощения, были весьма и весьма значительны. В то же время в сфере издания учебной литературы наблюдалась постоянная напряженность, особенно во второй половине 1930-х гг., между героической и милитаристской направленностью режима, в которой проявлялась его триумфалистская риторика, и направлением фашизма, отождествлявшим себя с ритмами и опытом повседневности, которые пронизывают все стороны реальности и каждодневного существования человека и государства-нации.

Если взглянуть на дело с этой точки зрения, единый государственный учебник стал воплощением образовательного проекта, который наряду с милитаристской риторикой парадов, официальных церемоний, лозунгов, идеологических призывов, восхваления работы и проявлений Режима, обращался к таким ценностям и традиционным моделям,

¹² Несколько лет спустя учебник Деледды был заменен книгой Паделларо [32].

как культ Родины, уважение к религии предков, уважение к власти, важность любой работы, любовь к семье и ценность семейной морали (в данном случае «семья Муссолини» стала главным отражением идеальной модели; она играла эту роль, наряду с традиционной религиозной моделью «святого семейства», иногда и затмевая ее – даже в иконографии), подчеркнутое и вездесущее прославление сельской жизни, сопутствовавшее идеализированному изображению деревенского мира и аграрного образа жизни.

Ко всему этому нужно добавить атмосферу, нацеленную на слияние в сознании людей прошлого и настоящего, которое призвано не столько утвердить преемственность, сколько упрочить своего рода вневременность: цель была в том, чтобы признать идею фашизма всеобъемлющим фактором, присутствующим в каждом проявлении реальности, бесконечным и сильным как в общественной, так и в частной жизни.

Список литературы:

1. Заявление Беллуццо на Совете министров 25 сентября 1928 г. // Archivio Centrale dello Stato. Presidenza del Consiglio dei Ministri. Atti. – Busta 100, fasc. 26.
2. Archivio Centrale dello Stato. Presidenza del Consiglio dei Ministri. Gabinetto (1928–1930). – Busta 5/3, n. 4023.
3. *Ascenzi, A.* Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923–1928) / A. Ascenzi ; edd. R. Sani. – Milano: Vita e Pensiero, 2005.
4. Atti Parlamentari. Camera. Legislazione XXVII. Discorsi. – Roma, 1926. – Т. 6.
5. *Bacigalupi, M.* Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica / M. Bacigalupi, P. Fossati. – Firenze: La Nuova Italia, 1986.
6. *Deledda, G.* Il libro della terza classe elementare. Letture / G. Deledda. – Roma: La Libreria dello Stato, 1930.
7. Disposizioni per la scelta dei libri di testo per le scuole elementari // Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale. – 1927. – 21 июн. – I, № 25.
8. Disposizioni relative ai libri di testo per le scuole elementari // Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale. – 1928. – 1 мая. – I, № 18.
9. Disposizioni sui libri di testo ed altri provvedimenti per l'istruzione elementare // Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale. – 1926. – 23 февр. – I, № 8.
10. *Forges Davanzati, R.* Il libro della V classe elementare. Il balilla Vittorio, racconto / R. Forges Davanzati. – Roma: La Libreria dello Stato, 1930.
11. *Gentile, G.* Il fascismo al governo della scuola (novembre '22 – aprile '24) / G. Gentile ; discorsi e interviste raccolti e ordinati da Ferruccio Boffi. – Palermo: Sandron, 1924.
12. La Relazione Pezzè Pascolato sui libri di lettura per le scuole elementari // L'Educazione Nazionale. – 1924. – VI, nn. IV–V.
13. *Lombardo Radice, G.* La riforma della scuola elementare. Scuole, maestri e libri : raccolta di indagini essenziali / G. Lombardo Radice. – Palermo: Sandron, 1926.
14. *Marcucci, A.* Il libro della seconda classe rurale / A. Marcucci. – Roma: La Libreria dello Stato, 1930.
15. *Marcucci, A.* Sillabario-scuole rurali / A. Marcucci. – Roma: La Libreria dello Stato, 1930.

16. Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale dell'Istruzione Elementare. Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari e popolari ed elenco dei libri approvati. I. Libri di testo per l'insegnamento della storia e della geografia // Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione. – 1923. – №. 26, 2d Suppl.
17. Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale dell'Istruzione Elementare. Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti. II. Libri per l'insegnamento della storia e della geografia. Supplemento al 1° Elenco (libri approvati) e 2° Elenco (libri respinti). – Roma: Stabilimento Poligrafico per l'Amministrazione dello Stato, 1924.
18. Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale dell'Istruzione Elementare. Relazione sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti. III. Libri per l'insegnamento dell'aritmetica. – Roma: Tipografia Operaia Romana Cooperativa, 1923.
19. Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale dell'Istruzione Elementare. Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti. IV. Libri per l'insegnamento della religione. – Roma: Stabilimento Poligrafico per l'Amministrazione dello Stato, 1924.
20. Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale dell'Istruzione Elementare. Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti. VI. Relazione sui libri di testo 'Sussidiarii' e supplemento alle relazioni sui testi di religione e di aritmetica. – Roma: Libreria dello Stato, 1924.
21. Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale dell'Istruzione Elementare. Relazioni sui testi scolastici in uso nelle nuove province. – Roma: Stabilimento Poligrafico per l'Amministrazione dello Stato, 1924.
22. Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale dell'Istruzione Elementare. Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti. VII. Relazione sui libri di lettura. – Roma: Libreria dello Stato, 1924.
23. Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale dell'Istruzione Elementare. Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti. VIII. Relazione sui libri di testo per le nozioni varie, le scienze fisiche e naturali, l'igiene ecc. e per la grammatica. Supplemento alla Relazione sui libri di storia e geografia, di aritmetica, sui libri di religione, sui libri sussidiari e sui libri di lettura. – Roma: Libreria dello Stato, 1925.
24. Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale dell'Istruzione Elementare. Relazioni sui libri di testo per le scuole elementari ed elenco dei libri approvati e dei libri respinti. IX. Relazione finale della Commissione ed elenco dei libri esaminati nelle sessioni di agosto e settembre 1924. – Roma: Libreria dello Stato, 1925.
25. Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale dell'Istruzione Elementare. Elenchi per la scelta dei libri di testo. – Roma: Libreria dello Stato, 1924.
26. *Montino, D.* Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolastiche durante il regime Fascista / *D. Montino* // *History of education and childrens' literature*». – 2007. – II, №. 2.

27. *Morandini, M. C.* Il libro unico di Stato in epoca Fascista: analisi dei contenuti e dei modelli formativi nei sussidiari / M. C. Morandini // Teseo 900 / ed. G. Chiosso. – Milano: Editrice Bibliografica, 2007.
28. Norme per l'adozione dei libri di testo nelle scuole elementari e popolari pubbliche e private // Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione. – 1923. – № 18.
29. Norme per l'esame dei libri di testo per le scuole elementari // Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale. – 1925. – 27 янв. – I, № 4.
30. Norme per la compilazione e l'adozione del testo unico di Stato per le singole classi elementari // Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale. – 1929. – 22 янв. – I, № 4.
31. *Novaro, A. S.* Il libro della IV classe elementare. Letture / A. S. Novaro. – Roma: La Libreria dello Stato, 1930.
32. *Padellaro, N.* Il libro della terza classe elementare. Letture / N. Padellaro. – Roma: La Libreria dello Stato, 1935.
33. *Quercia Tanzarella, O.* Il libro della II classe / O. Quercia Tanzarella. – Roma: La Libreria dello Stato, 1930.
34. *Quercia Tanzarella, O.* Sillabario e prime letture. – Roma: La Libreria dello Stato, 1930.
35. Relazione della Commissione Ministeriale centrale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari e nei corsi integrativi di avviamento professionale // Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale. – 1927. – 4 oct. – I, № 40.
36. Relazione della Commissione ministeriale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari // Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale. – 1926. – 23 fev. – I, № 8.
37. Relazione della Commissione Ministeriale per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari e nei corsi integrativi d'avviamento professionale // Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale. – 1926. – 21 dec. – I, № 51.
38. Relazione della Commissione per l'esame dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari e nei corsi integrativi di avviamento professionale // Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale. – 1928. – 18 sept. – I, № 38.
39. Scelta dei libri di testo da adottarsi nelle scuole elementari // Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale. – 1926. – 23 fevr. – I, № 8.
40. Scelta dei libri di testo per le scuole elementari // Ministero della Pubblica Istruzione. Bollettino Ufficiale. – 1924. – 22 июля. – I, № 30.

СТАНОВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБЪЕДИНЕННОЙ ИТАЛИИ В ЗЕРКАЛЕ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ (1861–1900 ГГ.)

BUILDING NATIONAL IDENTITY IN POST-UNITARY ITALY THROUGH ELEMENTARY SCHOOL
HISTORY TEXTBOOKS (1861–1900)

Ащенко А.

Профессор факультета педагогики,
культурного наследия и туризма Университета
г. Мачерата, директор Научно-архивного
и исследовательского центра по истории
школьных учебников и детской литературы
E-mail: anna.ascenzi@unimc.it

Anna Ascenzi

Full Professor of History of education and
children's literature at the Department of
Education, Tourism and Cultural Heritage at the
University of Macerata, Director of the "Centro
di documentazione e ricerca sulla storia del
libro scolastico e della letteratura per l'infanzia"
E-mail: anna.ascenzi@unimc.it

Аннотация. В статье показана важность
школьных учебников для гражданского
и политического образования молодых
поколений. Автор подтверждает это анализом
значительного количества учебников истории
для начальной школы, изданных в период
с 1861 г. до конца XIX в. (в первые 40 лет после
объединения Италии). В статье основное
внимание уделено вопросам происхождения
и развития отдельных видов учебных
пособий на фоне роста национальных
школьных издательских домов; эволюции
идеологического содержания учебников
по истории для начальной школы в соответствии

Annotation. This article demonstrates the
importance of school textbooks for civic and
political education of younger generations
through the author's analysis of a large body of
elementary school history textbooks published
during the first forty years of unification of
Italy between 1861 and the end of the 19th
century. The major concentration point of the
article deals with the questions of origin and
development of specific types of educational
literature in conjunction with the growth of
national school publishing houses, evolution
of ideological contents of history textbooks for
elementary schools depending on the changes

¹ Перевод с английского А.Ю. Челноковой под редакцией Т.В. Ковалевской.

с изменением политического и культурного контекста в рассматриваемый период; дидактического применения учебников истории учителями начальной школы.

Ключевые слова: история образования, Италия, XIX век, преподавание истории, учебник, детская литература.

of the political and cultural context of a given period, didactic use of history textbooks by elementary school teachers.

Keywords: history of education, Italy, 19th century, teaching history; school textbooks; children's literature.

1. Учебники и народное образование после объединения Италии: учебники по истории

Вот уже несколько лет итальянские историки образования и педагогики изучают роль школы и учебных заведений в формировании национального сознания, в продвижении общей гражданской и политической идентичности среди населения полуострова в период объединения Италии в XIX столетии. В этих исследованиях роль первостепенной важности была справедливо отдана школьным пособиям и учебникам как главному проводнику идеологии правящих элит, инструменту передачи вполне определенных культурных и нравственно-гражданских моделей буржуазного мира [49].

Достаточно отметить в качестве примера исследования Марчеллы Бачигалупи и Пьеро Фоссати, посвященные использованию хрестоматий в начальной школе после объединения страны в 1848–1870 гг. [5], исследования Пино Боеро и автора данной статьи [3], касающиеся так называемой литературы по *самоусовершенствованию* [27]² или художественной литературы для самых маленьких, которую в рассматриваемый период направляли в школы; наконец, фундаментальные исследования учебников и школьных пособий, проведенное группой ученых, возглавляемых Джорджо Киоссо и Роберто Сани [64].

В учебном книгоиздании такие предметы как история, география, родной язык и литература, «права и обязанности» (предшественник существующего ныне граждановедения), без сомнения, имеют особое значение. Характерно, что именно этим дисциплинам правящий класс после объединения поручил «трудный и амбициозный процесс *создания итальянцев*» посредством формирования «коллективной памяти» (своего рода «автобиографии нации», как сказал бы Грамши), распространения единого языка, продвижения единого понятия Родины и развития чувства общего наследия традиций и ценностей, откуда можно было бы черпать представления о коллективном (национальном) историческом опыте [4].

С этой точки зрения анализ книг по истории для начальной и средней школ после объединения полуострова с особым акцентом на истории Италии XIX в. во многом

² См. дополнение G. Di Bello.

становится своего рода обязательным шагом для тех, кто действительно хочет понять не только роль школы в процессе формирования национального самосознания, но и идеологическую и политическую значимость этого процесса, которая определила его форму, особенности и результаты.

Если мы ограничим наш анализ книгами по истории, которыми руководствовались в школах полуострова за первые 40 лет, последовавших за объединением Италии, можно разделить данный период на три этапа. Для первого этапа, начавшегося сразу после образования Королевства Италии в 1861 г., характерно возвращение текстов, которые использовались до объединения и были популярны в школах по крайней мере до середины 1870-х. Некоторые из этих текстов были переизданы с поправками и доработками согласно новым программам обучения.

Так случилось, например, с книгой бывшего французского чиновника Жюль-Раймона Ламэ-Флэри «Полный курс истории для детей и малышей» (*Cours complet d'histoire racontée aux enfants et aux petits enfants*), переведенной Джан Антонио Пьюкко и изданной в 1839 г. издательством Santini в Венеции [39–45]. Книга Ламэ-Флэри многократно перепечатывалась и переиздавалась в 1840-х и 1850-х гг., а после 1861 г. стала одной из наиболее популярных в итальянских начальных и средних школах, о чем свидетельствует, среди прочего, то, что на протяжении более чем 20 лет она постоянно переиздавалась различными редакторами и издательствами на всей территории полуострова³.

Чтобы оспорить господство работ Ламэ-Флэри в этот период, после 1861 г. на национальном уровне еще раз школам был рекомендован ряд кратких руководств и книг по истории, уже использовавшихся в школах Королевства Сардинии. Мы, в первую очередь, хотим отметить книгу Джованни Боско «История Италии от первых жителей до наших дней, рассказанная детям» (*Storia d'Italia raccontata alla gioventù, dai suoi primi abitatori sino ai giorni nostri*), изданную в 1855 г. [15]⁴, а также «Историю Италии, рассказанную детям» (*La storia d'Italia raccontata ai giovinetti*, 1855) Джузеппе Ла Фарины [36].

Что касается публикации учебников по истории, предназначенных преимущественно для средних школ, то среди работ, изданных незадолго до объединения Италии и с успехом применявшихся повторно после 1861 г., следует отметить написанную Карло Боттой книгу «Продолжение истории Италии от Гвиччардини, 1534 до 1789» (*Storia d'Italia continuata da quella del Guicciardini dal 1534 al 1789*), изданную в Милане в 1850 г., «Историю Италии с 1815 по 1850» (*La Storia d'Italia dal 1815 al 1850*) Джузеппе Ла Фарины, изданную в Турине в 1851 г., и, наконец, «Обозрение родной истории для гимназий и реальных

³ См. Milan, Libreria Dante, 1861–1863; Livorno, Giusti, 1862–63, 1876, 1882; Trieste, Coen, 1863; Venice, Coen, 1869 and 1872; Milan, Meriggi, 1872, 1874–75. Разрозненные данные о введении учебников в начальных школах Королевства Италии в 1876–1877 и 1878–1879 гг. показывают, что работы Ламэ-Флэри в 1870-х гг. использовали учителя приблизительно 12 провинций. Это было установлено на основе списков книг, используемых в школах (см. [28, 29]).

⁴ Постоянно переиздаваемая с 1861 г. со значимыми изменениями и переработками, *Storia d'Italia* в 1935 г. была воспроизведена в 33-й раз. Общий тираж достиг более чем 85 тыс. экземпляров.

училищ» (*Compendio di Storia Patria, ad uso delle scuole ginnasiali e tecniche*) Эрколе Рикотти, также изданное в Турине в 1856 г. [6; 18; 37; 63].

Наряду с упомянутыми выше текстами с начала 1861 г. использовалась серия пособий и сборников для чтения, а также исторических рассказов о Родине, написанных для школ в Пьемонте, Ломбардии и Тоскане новым поколением писателей (ими были учителя, сотрудники министерства, дидакты-методисты и т.д.). Пособия были ориентированы на новые программы для различных типов школ, обнародованные годом ранее министром Теренцио Мамиани [60, p. 401–405; 58, p. 2003–2008; 59, p. 51–56; 57, p. 173–179, 162–164]⁵.

Наконец, необходимо отметить «главы» и «уроки», посвященные «рассказам о родной истории» (*Racconti di Storia patria*) в книгах для чтения для учеников младших и старших классов начальных школ, написанных такими писателями, как Джулио Тарра, Чезаре Канту, Луиджи Александр Парравичини, Антонио Стоппани, Паскуале Форнари и многими другими [69, p. 333–347; 54; 31; 51; 50; 22].

2. Между Савойской монархией и непримиримым католицизмом: идеологические и культурные мотивы в первых книгах по истории объединенной Италии

Краткий анализ основных особенностей книг по истории, изданных для начальных и средних школ после объединения Италии, следует начать с выбранной авторами учебников периодизации и типа изложения, примененного в них для реконструкции прошлого.

Анализ репрезентативной выборки печатных изданий⁶ показывает значимое преобладание беллетристической структуры, в основе которой сжатое изложение биографий самых представительных персонажей и лаконичное описание ярких исторических событий. В гораздо более редких случаях, когда событийные «рассказы о национальной истории» уступают место «своду по истории Родины», представляющему собой серию синтетических биографий главных героев, картину событий задает и определяет элементарная хронологическая структура [2; 33; 32].

В нескольких рассмотренных текстах в конце описания событий и персонажей, относящихся к конкретному историческому периоду, особое место отводится для одного или нескольких вопросов по только что пройденной теме для проверки усвоения материала, а также предоставлены ключи для личного размышления о моральной и гражданской значимости обсуждаемого. Примером таких текстов может служить «Краткий обзор

⁵ Как известно, *the Programmi e Regolamento per le scuole normali e magistrali, e per gli esami di patente de' maestri e delle maestre delle scuole primarie* были позже распространены согласно королевскому декрету 9 ноября 1861 г. (см.: *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 4 декабря 1861, n. 294 suppl., pp. 2–4).

⁶ Было исследовано 15 учебников, впервые изданных в 1861–1865 гг., и пять текстов, появившихся еще до объединения и переизданных после 1861 г. (в этом случае мы ссылаемся на первое издание после объединения Италии).

итальянской истории» (*Piccolo compendio della storia d'Italia*, 1865) Антонино Парато, который представляет собой серию литературно-биографических эссе о главных героях и событиях итальянской истории, расположенных в соответствии с хронологическим принципом и дополненных краткими обзорами, набранными более мелким шрифтом, в которых содержатся вопросы для углубления и повторения сведений об изученном историческом периоде, а также указания относительно этико-политической оценки представленных фактов [52, p. 62, 75, 118].

Что касается принятой периодизации, то рассказ о национальной истории в большинстве пособий для начальной и средней школы останавливается на провозглашении в 1861 г. Королевства Италии [68; 66; 13; 34; 32].

Мы также обнаруживаем разную направленность в текстах, изданных в 1850-е гг. и в их последующих переизданиях. Речь идет о таких книгах, как, например, «История, рассказанная детям» Джузеппе Ла Фарины, где только начиная с издания 1866 г., появившегося в Неаполе, появляется заключительная глава, посвященная национальному объединению [36], и «История Италии от первых жителей до наших дней, рассказанная детям» Джованни Боско.

Первое издание (1855) этой работы Боско завершается Крымской войной и Парижской конференцией, в издание 1861 г. не вошли такие события, как Вторая война за независимость и Цюрихский мир [16]. В последующих изданиях конечной точкой всегда был 1859 г. Начиная с издания 1873 г. в книгу было добавлено лишь краткое изложение основных событий, следовавших за Цюрихским миром, без указания их особенностей или значения, таким же образом изложены и другие события, ознаменовавшие создание и первые дни существования объединенного государства [17].

Умалчивание в «Истории Италии» католика дона Боско о событиях, последовавших за объединением, имело под собой определенную идеологическую и политическую основу, к которой мы вернемся чуть позже. Необходимо подчеркнуть, что авторы значительной части учебников, выпускаемых для начальных и средних школ на данном этапе, руководствовались представлениями о недавней национальной истории, в целом созвучными тому, что происходило на историографическом фронте [47, p. 59–63]. Фактически на страницах самых широко распространенных книг по истории, использовавшихся в итальянских школах начала 1860-х гг. была снова предложена умеренная интерпретация событий национальной истории и, в частности, центральное положение, отводимое Савойскому дому в осуществлении процесса объединения полуострова.

Примером таких книг может служить, например, «Краткий обзор итальянской истории» Антонино Парато. Его изложение национальной истории с умеренной и просавойской точки зрения, которая прослеживается в основном в описании происхождения Савойской династии и в повествовании о завоеваниях ее наиболее значимых представителей (от основателя Умберто Белоручого до Виктора Эммануила II), детализируется при реконструкции близких к читателям исторических событий: от Французской революции, при описании которой автор смело выдвигает на передний план – предлагая читателям мрачный, довольно эффектный рассказ, – «вялость и излишки», заговоры «во имя свободы» с целью установить «злое республиканское правительство», ужасные последствия

террора и не менее серьезные последствия революционных событий в Италии) к эпопее Рисорджименто и завершению национального объединения.

Антонио Парато стремится подчеркнуть центральную роль Савойской династии, повлиявшей на справедливость и дальновзорность политических и дипломатических решений, принятых Кавуром и правительством Пьемонта, а отчасти указать на бесплодность и даже контрпродуктивность действий карбонариев и заговоров в духе Мадзини.

Вся предложенная в учебнике реконструкция превратностей истории полуострова в 1821–1859 гг. была фактически основана на контрасте между благоразумной и реалистичной политикой, проводимой Савойским домом в Пьемонте, и бесполезными, если не просто вредными, инициативами «секта». Противоречивые суждения Парато о конституционных восстаниях 1820–1821 гг., действиях *Giovane Italia* («Молодой Италии») в 1831 и 1848 гг., не оставляют сомнений на этот счет. Очень интересна предлагаемая Парато интерпретация такой фигуры, как Джузеппе Гарибальди, и экспедиции *i Mille* («Тысячи» добровольцев, более известных как «красные рубашки»): по существу эта интерпретация была нацелена на переопределение роли «народного героя» и приписывание успехов Гарибальди в южных регионах страны политической и военной стратегии Савойской династии [52, p. 145–157].

Сходная интерпретация предлагается в «Обзоре родной истории» (*Compendio di storia patria*), вставленном миланским священнослужителем Джулио Таррой в его книгу «Последовательное чтение итальянского ребенка» (*Letture graduate al fanciullo italiano*) – одну из самых широко распространенных книг для чтения в итальянских начальных школах XIX столетия [69, p. 333–347]. В этом коротком, но интересном синтезе истории полуострова от его первых жителей вплоть до объединения страны Д. Тарра, известный представитель умеренного католицизма, описывает все трудности Рисорджименто, основное внимание уделяя деятельности Виктора Эммануила II и его первого министра Камилло Бенсо, графа Кавурского. Тарра не только не упоминает повстанцев-последователей Мадзини, но также сильно преуменьшает роль Гарибальди и *i Mille* в событиях 1860 г. в южной Италии [69, p. 344–346].

Совсем иной, как сказано ранее, была идеологическая и культурная система и образовательные цели «Истории Италии» дона Дж. Боско [16]⁷. Это пособие фактически ознаменовало важный этап в популяризации строго гвельфского и папского прочтения национальной истории [70, p. 103].

Программная цель Дона Боско в «*Storia d'Italia*», была двойкой. Во-первых, собрать исторические факты и сведения о великих людях, значительных с этической и религиозной точек зрения. Для Боско история была «великим и ужасным повелителем людей», другими словами, плацдармом проверки и суда над моралью людских поступков. Во-вторых, продемонстрировать, что католическая религия была и всегда будет подлинным и незаменимым фактором морального и гражданского роста, реального прогресса человеческого сообщества.

⁷ Как мы отметили, в третьем издании работы.

Специфический апологетический поворот и провиденциальное понимание истории, нацеленное на отслеживание в исторических событиях законченного выражения божественной воли и суда, практически постоянно обнаруживаются в реконструкции прошлого в учебнике Дона Боско. Это объясняет, например, его решение сделать папство и католическую церковь стержнем и принципиальным объединителем в итальянской истории, политический, экономический, гражданский и культурный прогресс которой был, по мнению Боско, только результатом большей или меньшей приверженности принципам католицизма. Потому неудивительно, что прочтение событий Рисорджименто у пьемонтского священника строилось вокруг фигуры и деятельности Пия IX и что событиям, последовавшим за 1848–1849 гг., отведено в «*Storia d'Italia*» лишь скромное место, так как фактически невозможно было вписать национальное объединение вокруг Савойской династии в рамки истории католицизма и церкви.

3. За пределами логики умеренности: пособия по истории в годы правления левой партии Депретиса

Второй период издания пособий и справочников по истории для начальной и средней школ включает в себя вторую половину 1860-х – конец 1870-х гг. В период между 1865 и 1880 гг. число опубликованных пособий по истории (учебники, справочники, повести, исторические атласы, хрестоматии и т.п.) для начальных школ и различных форм средних школ значительно растет⁸.

В начальных школах широкое распространение во втором периоде получила работа «Сто рассказов из истории для начальных школ и реальных училищ» (*Cento racconti di storia ad uso delle scuole elementari e tecniche*) преподавателя Рафаэля Альтавиллы, которая вышла в Милане в 1865 г. и имела в неаполитанских и сицилийских начальных школах такой большой успех, что не раз переиздавалась вплоть до конца 1880-х гг. [1]. Для школ юга Италии предназначалось также «Краткое обозрение итальянской истории для начальных школ и реальных училищ» (*Piccolo compendio della storia d'Italia ad uso delle scuole elementari e tecniche*) Джузеппе Ваго, опубликованное в издательстве «Морано» в 1867 г. и переиздававшееся до 1881 г. [72].

Учебники для школ центральной части Италии также подвергались изменениям, как, например, «История Италии для начальных школ» (*Storia d'Italia ad uso delle scuole elementari*) преподавателя и историка Челестино Бьянки, опубликованная флорентийским издательским домом «Барбера» [14] в 1869 г., и «Конспект итальянской истории для народной школы» (*Compendietto di storia Italiana ad uso delle scuole popolari*) Франческо Бертолини, опубликованный издательством «Валларди» в 1871 г. и переизданный четырежды

⁸ Для справки см.: *Repertorio dei manuali di storia per le scuole elementari e secondarie italiane dell'Ottocento*, опубликовано в приложении к изданию [4].

годами позднее издательством «Дзаникелли» в Болонье в новой версии, «абсолютно переработанной и расширенной» под названием «Обзор итальянской истории в биографиях для начальных и основных школ» (*Compendio di storia italiana scritto con metodo biografico, ad uso delle scuole elementary e normali*) [8; 9].

Среди текстов, широко использовавшихся на всей территории полуострова, а не только на местном и региональном уровнях, мы должны отметить «Краткую историю Италии» (*Breve storia d'Italia*) Луиджи Скьяпарелли, вышедшую в 1867 г. в издательстве «Ваккарино» в Турине [65], «Рассказы о жизни в Италии для школы и семьи» (*La Vita dell'Italia narrata agli alunni delle scuole e dalle famiglie*), увидевшие свет в 1869 г. в миланском издательстве «Агнелли» [56], и, наконец, «Родную историю в рассказах и биографиях для начальной и народной школы» (*Racconti e biografie di storia patria per le scuole primarie e popolari*) преподавателей Сиро Корти и Доменико Рекки, опубликованную впервые в 1880 г. издательским домом «Эльзевириана» в Риме и переизданную «Паравией» в конце 1890-х гг. [25].

Не менее богат и разнообразен спектр учебников для средних школ различных типов. Такое разнообразие было одобрено министром народного образования Руджеро Бонги. Его деятельность была нацелена на то, чтобы в средних школах, где до этого момента учителя ограничивались диктовкой своих собственных заметок или предлагали ученикам читать «слишком много слишком разных книг» [23, p. 307–309], начали использовать эти учебники.

Среди текстов, получивших большое распространение в школах полуострова, достаточно отметить «Очерк родной истории с 476 по 1861 г.» (*Compendio di storia patria dal 476 al 1861*) Эрколе Рикотти, «Обзор итальянской истории» (*Compendio di storia italiana*) Франческо Бертолини, «Историю Италии в биографиях» (*Storia d'Italia narrata per biografie*) Ликурго Каппеллетти и «Очерк по истории Италии» (*Compendio della storia d'Italia*) Антонино Парато [62; 9; 21; 53].

Из характерных особенностей книг по истории Италии, опубликованных в период между 1865 и 1880 гг., следует прежде всего отметить последовательный сдвиг *terminus ad quem*⁹ изложения событий национальной истории: сначала появились описания последнего этапа объединения полуострова (1861), затем – Третьей войны за независимость, аннексии Венето (1866), позже – провозглашения Рима столицей Королевства Италии (1870) и, наконец, в текстах, опубликованных в последний период, история Италии заканчивалась упоминанием смерти Виктора Эммануила II (1878).

В интерпретации итальянских событий с особой ссылкой на опыт Рисорджименто и дебют нового объединенного государства в пособиях, которые появились в этот период, постепенно исчезает умеренная продинастическая точка зрения, характерная для учебников предыдущего периода и, с другой стороны, намечается движение навстречу концепции национального Рисорджименто – особенно с начала второй половины 1870-х гг., когда к власти приходят Sinistra («исторические левые») Депретиса. Теперь больше внимания уделяется демократическим течениям, в частности, общенациональным процессам в ходе объединения полуострова.

⁹ Конечная точка. В данном случае – даты новейшей истории страны. – *Примеч. ред.*

В учебниках для начальных школ и особенно в пособиях для педагогических училищ начал вырисовываться образ Рисорджименто. Он был «упрощенным и «мифологическим», но не лишенным светской и патриотической эффективности», и опирался на «обширный пантеон отцов Родины, великолепных эпизодов, героических сказаний и поступков» [67]. Канонические образы «отцов-героев» и героических подвигов полностью сформируется только в конце XIX в.

Среди пособий по истории для начальных школ и педагогических училищ этого периода отдельную группу составляют исторические рассказы для девочек – биографии известных женщин, события и эпизоды древней и современной истории Италии, примеры образцовых жен и матерей, посвятивших свои жизни семье, «прославленных молодых девушек» как обладательниц жертвенного духа.. Среди них Корнелия, мать Гракхов, Катерина Корнаро, Вероника Гамбара, Беатрис Савойская и многие другие, часто недооцененные, женщины – героини национального Рисорджименто и борьбы за независимость и объединение полуострова (от Луизы ди Санфеличе до Элеоноры Фонсеки Пиментель, от Терезы Конфалоньери до Аделаиды Каироли). В этих героинях также подчеркивались гражданские, религиозные добродетели и любовь к Родине.

Среди многочисленных пособий данного рода следует особо выделить популярные «Чтения для девочек: рассказы из истории Италии» (*Lecture per fanciulle: racconti tratti dalla Storia d'Italia*) Анны Пастерис Кометти, изданные в Неаполе в 1867 г. и переизданные много раз в последующие годы [55], и «Золотую книгу знаменитых итальянских девушек. Рассказы по истории» (*Il Libro d'oro delle illustri giovinette italiane. Racconti storici*), изданную в Милане в 1870 г. Иньяцио Канту. За первые 30 лет эта книга переиздавалась более 10 раз [20].

4. Культ Рисорджименто и национального образования в учебниках истории последнего десятилетия XIX в.

Третья (последняя) фаза создания и распространения учебников истории и компендиумов по истории в пределах рассматриваемого периода приходится на 1880-е гг. – конец XIX в. Она характеризуется попыткой авторов и издателей приспособить свои труды к инновациям в начальных и средних школах после прихода к власти левой партии Депретиса. Прежде всего, проводились эксперименты с повествовательными текстовыми модулями, чтобы лучше подстроить их под предъявляемые к образованию требования воспитывать детей в национальном духе. Это требование выдвигали как представители позитивистской педагогики [11], так и представители левой партии (Синистры) [46].

В ожидании появления программ 1888 г., целью которых было привести все образование в соответствие с принятым в июле 1877 г. законом Коппино об обязанностях школ, большая часть учебников истории для начальных школ, опубликованных в этот период, предназначались для учеников всех уровней (не только продвинутого) третьего и последнего года обязательного школьного обучения.

После утверждения закона Коппино возобновилась дискуссия об обязательном религиозном образовании в начальных школах. Одновременно в школьные учебные планы были включены «первые представления об обязанностях человека и гражданина». Это привело к уменьшению количества книг по Священной истории (компендиумы, рассказы, и т.д.).¹⁰ Учебники по «правам и обязанностям», где объяснялись главные положения «Конституции Королевства Италии» (*Statuto del Regno d'Italia*), как правило, сопровождались кратким изложением современной итальянской истории, то есть событий Рисорджименто и событий, которые привели к объединению полуострова.

Особенность создания учебников в 1880-х гг., как отмечалось ранее, заключалась в обращении к новым языковым и повествовательным модулям, в которых к сакрализации событий объединения и к прославлению главных героев процесса национального объединения с применением религиозной терминологии. Эта тенденция получит дальнейшее и гораздо более органичное развитие в учебниках истории 1890-х гг. [71].

Имеет смысл обратить внимание на активное использование таких понятий, как мученики/мученичество, спасители/спасение, искупители/искупление, провидение/отпущение, или выражений «святой долг Италии», «благодатная миссия», «священная задача освобождения угнетенного народа» в учебных книгах «Родина. Обзорение национальной истории» (*Patria. Sommario di Storia nazionale*) преподавателя Джованни де Кастро, (издана в Милане в 1882 г.) [26]; «Краткая история итальянского Рисорджименто, рассказанная детям» (*Breve storia del Risorgimento italiano narrata alla gioventù*, издана в 1885 г. Сиро Корти в издательстве «Паравия») [24]; «Восстановление Италии, или Современная история, рассказанная вкратце для детей» (*I redentori d'Italia, ossia la storia patria contemporanea narrata per brevi cenni ai giovanetti*, издана в 1888 г. учительницей Пьериной Берри [7; 30] из Турина); «Биографии и рассказы по родной истории, новый очерк итальянской истории» (*Biografie e racconti di storia patria, ossia nuovo compendio di storia italiana*) Джованни Мерики (издана в 1887 г. и переиздавалась несколько раз вплоть до Первой мировой войны) [48] и, наконец, «Мученики и творцы единства и независимости Италии» (*I martiri e i fattori dell'unità ed indipendenza d'Italia*) Лоренцо Беттини [12].

Заключение

Идеологическая и политическая составляющая, наиболее ярко по сравнению с другими предметами проявившаяся в преподавании истории в начальных школах и педагогических училищах, играла ключевую роль в воспитании национального чувства и в формировании общеполитической идентичности населения полуострова. В данной

¹⁰ В пятнадцатилетний период 1861–1877 гг. текстов по священной истории для использования в школах было приблизительно 78, в то время как за десять лет после принятия закона Коппино 1877 г. их число уменьшилось до 37 (см. *Repertorio dei manuali di storia per le scuole elementari e secondarie italiane dell'Ottocento*).

статье показано, как после объединения страны перед школьным преподаванием истории была поставлена ко многому обязывающая задача «создать» итальянцев посредством выстраивания «общей автобиографической памяти нации», через определение ценностей и с помощью «примеров», взятых из истории отечества, которые должны были способствовать формированию «характера» или, говоря более современным языком, «идентичности» итальянцев.

Преподавание истории в начальных школах и педагогических училищах сохранило свое ключевое значение в становлении гражданского и политического образования и поощрении национальных идеалов молодых поколений и в XX столетии. Занимая весьма скромное положение до Второй мировой войны, в период фашизма, как и в первые времена демократической и республиканской Италии, история постепенно приобретала все большее – даже по сравнению с XIX в. – значение в контексте учебных программ начальной школы и педагогических училищ.

Как справедливо заметил Амедео Квондам, в итальянской истории «процесс создания дискурса о национальной идентичности во всей его богатейшей европейской феноменологии имеет как общие структурные константы и факторы, так и отличия». Этот процесс заключался в «рассказе об общем смысле и чувстве истории, полагаемых присущими стране и ее «народу» (итальянцы, которых надо еще таковыми сделать; и это полностью наш вариант – А. А.), единому на протяжении веков [...], гордому своей древностью и автотонностью, способному «придумать» мифы и героическую риторику своих истоков», определить «отцов родины и ее героев-мучеников», которых надо прославлять в «пантеоне «италийской славы», в едином и принятом каноне, возведенном или установленном прозорливой и стойкой режиссурой» [61, р. III-VI].

Школьное повествование об «отечественной истории» брало на себя все более активно и осознанно выполнение данной задачи с самого начала существования единого государства и позднее, особенно в XX в., когда с постепенным повышением уровня образования процесс становления дискурса о национальной идентичности смог распространиться на все более широкие слои населения и, в определенных аспектах, стать всеобъемлющим.

Список литературы:

1. *Altavilla, R. Cento racconti di storia patria ad uso delle scuole elementari e tecniche / R. Altavilla. – Milan: Agnelli, 1865.*
2. *Amosso, G. Biografie e racconti tratti dalla storia d'Italia secondo i programmi governativi / G. Amosso. – Biella: Amosso, 1862.*
3. *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca / a cura di A. Ascenzi. – Milan: Vita e Pensiero, 2002.*
4. *Ascenzi A. Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento / A. Ascenzi. – Milan: Vita e Pensiero, 2004.*
5. *Bacigalupi, M. Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica / M. Bacigalupi, P. Fossati. – Florence: La Nuova Italia, 1986.*
6. *Bellomo, G. Lezioni di storia universale / G. Bellomo. – Venice: Antonelli, 1850.*

7. *Berri, P. I redentori d'Italia, ossia la storia patria contemporanea narrata per brevi cenni ai giovanetti / P. Berri. – Turin: Tip. Unione dei Maestri, 1888.*
8. *Bertolini, F. Compendietto di storia italiana ad uso delle scuole popolari / F. Bertolini. – Milan: Vallardi, 1871.*
9. *Bertolini, F. Compendio di storia italiana scritto con metodo biografico, ad uso delle scuole elementari e normali / F. Bertolini. – Bologna: Zanichelli, 1875.*
10. *Bertolini, F. Compendio di storia italiana / F. Bertolini. – Bologna: Zanichelli, 1875.*
11. *Positivismo pedagogico italiano / cura di con Bertoni Jovine D. ; la collaboraz. di R. Tisato. – Vol. I: De Sanctis, Villari, Gabelli; vol. II: Angiulli, Siciliani, Ardigò, Fornelli, De Dominicis. – Turin: UTET, 1973-1976.*
12. *Bettini, L. I martiri e i fattori dell'unità ed indipendenza italiana, per la prima, la seconda e la terza classe elementare / L. Bettini. – Pergola: Gasperini, 1882.*
13. *Bianchi, B. Compendio storico della r. Casa di Savoia, ad uso delle scuole B. Bianchi. – Bologna: Tip. Chierici, 1863.*
14. *Bianchi, C. Storia d'Italia / C. Bianchi. – Florence: Barbèra, 1869.*
15. *Bosco, G. La storia d'Italia raccontata alla gioventù, dai suoi primi abitatori sino ai giorni nostri / G. Bosco. – Turin: Paravia, 1855.*
16. *Bosco, G. La storia d'Italia raccontata alla gioventù, dai suoi primi abitatori sino ai giorni nostri / G. Bosco. – 3e ed. – Turin: Tip. Ferrando, 1861.*
17. *Bosco, G. La storia d'Italia raccontata alla gioventù. Dai suoi primi abitatori ai nostri giorni / G. Bosco. – 8th ed. – Turin: Tipografia Libreria dell'Oratorio di S. Francesco di Sales, 1873.*
18. *Botta, C. Storia d'Italia continuata da quella del Guicciardini, dal 1534 al 1789 / C. Botta. – Milan: Guigoni, 1850-1854.*
19. *Cantù, C. L'infanzia di celebri italiani. Racconti storico / C. Cantù. – Milan: Vallardi, 1863.*
20. *Cantù, I. Il libro d'oro delle illustri giovinette italiane. Racconti storici / I. Cantù. – Milan: Carrara, 1870.*
21. *Cappelletti, L. Storia d'Italia narrata per biografie agli alunni delle scuole normali / L. Cappelletti. – Turin: Paravia, 1872.*
22. *Castrogiovanni, G. Letture, secondo il programma legislativo per la terza e quarta classe elementare / G. Castrogiovanni. – Turin: Paravia, 1864 (16 ed.: 1874).*
23. *Circolare Ministeriale 24 febbraio 1875, n. 422 – Sull'uso dei libri di testo // Bollettino Ufficiale – Ministero della Pubblica Istruzione. V, 15. – 1875. – Marzo.*
24. *Corti, S. Breve storia del Risorgimento italiano narrata alla gioventù / S. Corti. – Turin: Paravia, 1885.*
25. *Corti, S. Racconti e biografie di storia patria per le scuole primarie e popolari / S. Corti, D. Recchi. – Rome: Tip. Elzeviriana, 1880.*
26. *De Castro, G. Patria. Sommario di storia nazionale, dai tempi più antichi fino alla morte di Vittorio Emanuele II / G. De Castro. – Milan: Treves, 1882.*
27. *Modelli e progetti eucativi nell'Italia liberale / G. Di Bello, S. Guetta Sadun, A. Manucci. – Florence: Centro Editoriale Toscano, 1998.*

28. Elenchi di libri di testo adottati nelle scuole primarie e secondarie distinti per province (1876–1880) // Archivio Centrale dello Stato. – Ministero della Pubblica Istruzione. – Consiglio Superiore (1849–1903). – Atti versati posteriormente. – Полки 6–9 и 11.
29. Elenchi di libri di testo e di lettura per le scuole elementari divisi per materie (1880) // ACS. – (MPI). – Consiglio Superiore (1849–1903). – Atti versati posteriormente. – Полки 6–9 и 11.
30. *Berra, P.* Eroine del Risorgimento italiano, ossia cenni di storia patria contemporanea ad uso delle alunne delle scuole del Regno / Pierina Berra. – Turin: Tip. Dell'unione Dei Maestri, 1888.
31. La prima età. Giornale di letture educative ed istruttive pei fanciulli e pei giovanetti d'ambo i sessi / P. Fornari, F. Morandi, A. Stoppani, G. Tarra. – Milan: P. Carrara, 1869.
32. *Gallo, F.* Storia della r. Casa di Savoia, narrata in brevi biografie / F. Gallo. – Milan: Tip. Gnocchi, 1864.
33. *Gatta, M.* Storia d'Italia. Ad uso delle scuole elementari popolari / M. Gatta. – Milan: Tip. Brigola, 1863.
34. *Giuria, P.* Storia popolare della r. casa di Savoia / P. Giuria. – Milan: Tip. Guigoni, 1863.
35. *La Farina, G.* La storia d'Italia raccontata ai giovinetti / G. La Farina. – Naples: Tip. Giannini, 1866.
36. *La Farina, G.* La storia d'Italia raccontata ai giovinetti / G. La Farina. – Turin: Guigoni, 1855 (3 ed. 1863).
37. *La Farina, G.* Storia d'Italia dal 1815 al 1850 / G. La Farina. – Turin: Società Tipografica Editoriale, 1851.
38. La storia sacra raccontata ai fanciulli / translated by Gian Antonio Piucco. – Venice: Tip. Santini, 1839.
39. *Lamé-Fleury, J.-R.* La storia della scoperta dell'America raccontata ai fanciulli / J.-R. Lamé-Fleury ; translated by Gian Antonio Piucco. – Venice: Tip. Santini, 1841.
40. *Lamé-Fleury, J.-R.* La mitologia raccontata ai fanciulli / J.-R. Lamé-Fleury ; translated by Gian Antonio Piucco. – Venice: Tip. Santini, 1840.
41. *Lamé-Fleury, J.-R.* La storia antica raccontata ai fanciulli / J.-R. Lamé-Fleury ; translated by Gian Antonio Piucco. – Venice: Tip. Santini, 1839.
42. *Lamé-Fleury, J.-R.* La storia greca raccontata ai fanciulli / J.-R. Lamé-Fleury ; translated by Gian Antonio Piucco. – Venice: Tip. Santini, 1840.
43. *Lamé-Fleury, J.-R.* La storia moderna raccontata ai fanciulli / J.-R. Lamé-Fleury, translated by Gian Antonio Piucco. – Venice: Tip. Santini, 1840.
44. *Lamé-Fleury, J.-R.* La storia romana raccontata ai fanciulli / J.-R. Lamé-Fleury, translated by Gian Antonio Piucco. – Venice: Tip. Santini, 1839.
45. *Lamé-Fleury, J.-R.* Storia del Medioevo raccontata ai fanciulli / J.-R. Lamé-Fleury, translated by Gian Antonio Piucco. – Venice: Tip. Santini, 1841.
46. *Lanaro, S.* Il Plutarco italiano: l'istruzione del "popolo" dopo l'Unità / S. Lanaro // Vivanti, C. (ed.) Storia d'Italia, Annali. IV, Intellettuali e potere. – Turin: Einaudi, 1981.
47. *Levra, U.* Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento / U. Levra. – Turin: Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992.

48. *Merighi, G.* Biografie e racconti di storia patria, ossia nuovo compendio di storia italiana / G. Merighi. – Rome: Tip. Ripamonti, 1887.
49. *Morandini, M. C.* Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848–1861) / M. C. Morandini. – Milan: Vita e Pensiero, 2003.
50. *Parato, A.* I doveri morali e civili. Insegnati ai giovinetti per via di precetti ed esempi. Letture / A. Parato. – Turin: Paravia, 1865.
51. *Parato, A.* Libro dei fanciulli proposto alle scuole primarie d'Italia : in 2 vols. / A. Parato. – 5th ed. – Turin: Paravia, 1862–1863.
52. *Parato, A.* Piccolo compendio della storia d'Italia esposta per biografie contenente la storia romana, del medio evo e moderna ad uso speciale delle scuole elementari / A. Parato. – Turin: Paravia, 1865.
53. *Parato, A.* Compendio della storia d'Italia / A. Parato. – Turin: Paravia, 1874.
54. *Parravicini, L. A.* Giannetto / L. A. Parravicini. – 47th ed. – Milan: Turati, 1861.
55. *Pasteris Cometti, A.* Letture per fanciulle: racconti tratti dalla storia d'Italia / A. Pasteris Cometti. – Naples: Tip. Luongo, 1867.
56. *Poggi, U.* La vita dell'Italia narrata agli alunni delle scuole ed alle famiglie / U. Poggi. – Milan: Agnelli, 1869.
57. Programmi d'esame per le scuole tecniche e gli istituti tecnici (November D.L. 24th 1860) // Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia. – 1860. – 19 dicembre. – n. 301 suppl.
58. Programmi per gli esami finali del corso ginnasiale (D.L. 14 novembre 1860) // Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia. – 1860. – 24 novembre. – n. 280.
59. Programmi per gli esami finali del corso liceale (D.L. 17 novembre 1860) // Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia. – 1860. – 14–15 dicembre. – n. 297–298.
60. Programmi per la scuola elementare annessi al Regolamento 15 settembre 1860, in Codice dell'istruzione secondaria, classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle Leggi, Regolamenti, Istruzioni ed altri provvedimenti emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note spiegative e raffronti colle leggi esistenti. Approvato dal Ministero della Pubblica Istruzione. – Turin: Tip. Scolastica di Sebastiano Franco e Figli, 1861.
61. *Quondam, A.* Introduzione / A. Quondam // L'identità nazionale. Miti e paradigmi storiografici ottocenteschi / a cura di A. Quondam, G. Rizzo. – Roma: Bulzoni, 2005.
62. *Ricotti, E.* Compendio di storia patria dal 476 al 1861 / E. Ricotti. – Turin: Paravia, 1871.
63. *Ricotti, E.* Compendio di storia patria, ad uso delle scuole ginnasiali e tecniche / E. Ricotti. – Turin: Stamperia Reale, 1856.
64. Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo : L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923–1928) / a cura di R. Sani, A. Ascenzi. – Milan: Vita e Pensiero, 2004.
65. *Schiaparelli, L.* Breve storia d'Italia (anno 476–1869) per le famiglie e per le scuole / L. Schiaparelli. – Turin: Vaccarino, 1869.
66. *Silvola, F.* Sunto della storia di Casa Savoia, dalla sua origine fino ai nostri tempi / F. Silvola. – Milan: Tip. Civelli, 1862.

67. *Soldani, S.* Il Risorgimento a scuola: incertezze dello Stato e lenta formazione di un pubblico di lettori / S. Soldani // Oriani e la cultura del suo tempo / ed. E. Dirani. – Ravenna: Longo editore, 1985.
68. Storia della casa di Savoia dalle origini fino a Vittorio Emanuele II : per uso delle scuole. – Naples: Tip. delle Belle Arti, 1861 (1 ed.: 1860).
69. *Tarra, G.* Letture graduate al fanciullo italiano. III. Libro per le classi maggiori elementari / G. Tarra. – Milan: G. B. Messaggi Editore, 1863 (26 ed.: 1914) (“Compendio di Storia Patria”).
70. *Traniello, F.* Don Bosco e l’educazione giovanile: la “Storia d’Italia” / F. Traniello // Don Bosco nella storia della cultura popolare / a cura di F. Traniello. – Torino: S.E.I., 1987.
71. *Traniello, F.* Nazione e storia nelle proposte educative degli ambienti laici di fine Ottocento / F. Traniello // Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento / ed. L. Pazzaglia. – Brescia: La Scuola, 1999.
72. *Vago, G.* Piccolo compendio della storia d’Italia ad uso delle scuole elementari, ginnasiali e tecniche / G. Vago. – Naples: Morano, 1867.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 4

ПРЕПОДАВАНИЕ ДРЕВНЕЙ И СРЕДНЕВЕКОВОЙ ИСТОРИИ В ФАШИСТСКИХ И СОВЕТСКИХ ШКОЛАХ В МЕЖВОЕННЫЙ ПЕРИОД: СРАВНЕНИЕ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ¹

TEACHING ANCIENT AND MEDIEVAL HISTORY IN FASCIST AND SOVIET SCHOOLS DURING THE INTERWAR PERIOD: A COMPARISON OF ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS

Кароли Д.

Доцент факультета педагогики, культурного наследия и туризма, Университет г. Мачерата

E-mail: dorena.caroli@unimc.it

Dorena Caroli

Senior Research Fellow, Dept. of Education, Cultural Heritage and Tourism, University of Macerata

E-mail: dorena.caroli@unimc.it

Аннотация. Задачей данной статьи является анализ содержания итальянских и советских учебников по древней и средневековой истории с целью сравнить не только различное представление прошлого и его использование в идеологических целях, достаточно хорошо известные историкам, но и образы древности и древних цивилизаций, которые оба режима старались транслировать и распространять в школе и за ее пределами.

Annotation. The article analyses the contents of Italian and Soviet textbooks of ancient and medieval history in order to compare not only the different views of the past and their use for ideological objectives, which have been thoroughly studied by historians, but also the images of the ancient times and civilizations which were readily translated and popularized by both regimes in schools and throughout society.

Ключевые слова: история образования, Италия, СССР, XX век, фашизм, сталинизм, преподавание древней и средневековой истории, учебник

Keywords: history of education, Italy, Soviet Union, 20th century, fascism and stalinism, teaching ancient and medieval history, school textbooks.

¹ Перевод с итальянского О.И. Фельдштейн. Автор очень признательна В.Г. Безрогову за многочисленные научные советы и библиографические рекомендации.

Для Италии и Советского Союза межвоенного периода понимание древней и средневековой истории, начала истории Древнего мира и Средних веков, ее конкретного содержания существенно различается в плане дат и культур. Для обеих стран речь шла об обращении к истокам собственной цивилизации и о формировании на ее основе культурной, языковой и национальной идентичности. Однако если для фашизма история Рима занимала с 1923 года важное место в начальной школе, то в советской школе далекое прошлое человечества долгое время было вычеркнуто из школьной программы и из системы знаний ребенка, получаемых им в течение нескольких первых лет обучения. Лишь в конце 1930-х гг. его стали преподавать в средней школе. Знание прошлого заменялось вниманием к современности, к материальному труду и производству.

Школьные учебники специалисты справедливо называют «*media educativi/educational media*». Это определение хорошо подходит к учебникам тоталитарных обществ межвоенного периода², когда идеологические послания режима заполняли как общественное, так и частное пространство, а школьные учебники играли особую роль в трансляции официальных ценностей и борьбе с высоким уровнем неграмотности.

По этой причине в первой и второй частях статьи представлена эволюция содержания итальянских учебников в 20-е и 30-е гг. XX в., то есть до и после введения единых государственных учебников (*Testo unico di Stato*; 1928) и подписания Латеранских соглашений между итальянским государством и Святым Престолом (11 февраля 1929 г.). Представление об истории Древнего мира, которое в первое время вписывалось в миф о Прекрасной стране (*Bel paese*)³ благодаря вниманию к памятникам, сохранившимся на итальянской территории, после этих событий претерпело серьезные изменения: акцент сместился на зарождение христианства и признание его государственной религией благодаря Константину (306–337).

В третьей части статьи речь пойдет о советских школьных учебниках 1920-х – 1930-х гг. В 1920-е гг. история исчезла как отдельный предмет и рассматривалась в рамках системы дополнительных знаний. В результате реформ в образовании после 1934 г. история вновь была введена как отдельная учебная дисциплина. Были срочно подготовлены и опубликованы три учебника: по советской истории для 3–4 классов, по истории древнего мира для 5–6 классов и по средневековой истории для 6–7 классов – с целью в рамках семилетки передать школьнику знания об истоках своей страны и культурах древности, русской культуре, восточных и европейских культурах.

² Для сравнения с Германией см. [21, p. 125–139].

³ Этот миф восходит к работе аббата Антонио Стоппани (Antonio Stoppani), вышедшей в 1876 г.: Прекрасная страна. Беседы о природных красотах, геологии и физической географии Италии [24]. Книга состояла из 32 научно-дидактических бесед у камина о природных красотах Италии.

I. Рассказ о древних временах «сыновьям волчицы» в учебниках и книгах для чтения 1920-х гг.

После появления фашизма реформа Джентиле, которой в 1923 г. было введено обязательное начальное образование до 5 класса (т.е. до 12 лет), повлекла за собой как пересмотр школьных программ, так и анализ учебников с точки зрения допустимости применения в школе, осуществлявшийся Центральной комиссией по рассмотрению и оценке учебников вплоть до начала 1930-х гг.⁴

По новым программам 1923 г. (вступили в действие с 1924–1925 гг.), отредактированным известным итальянским педагогом Джузеппе Ломбардо Радиче (1879–1938), который был назначен главой дирекции начального и народного образования, на преподавание истории и географии было выделено по 3 часа в 3–5 классах начальной школы. Преподавание древней истории осуществлялось в 4 классе, оно включало следующие темы: «1. Истоки человеческой цивилизации; обзор памятников цивилизации древности. 2. Греческие герои (краткие тексты для чтения; греческие легенды; обзор эллинских произведений искусства). 3. Римские герои (уроки, чтение и обзор римских памятников, особенно расположенных на территории региона)» [8, p. 330]. Преподавание древней истории, особенно истории Рима и Римской империи, опиралось на книги, одобренные Центральной комиссией. Они представляли историю Рима с учетом современности. Римская империя должна была послужить примером сохранения единства и предупредить опасность реальных, воображаемых или надуманных «варварских завоеваний» [2, p. 96–122].

Чтобы сравнить образ Рима в некоторых учебниках 1920-х гг., проанализируем пассажи двух региональных альманахов по Лацио и Романье, где находятся соответственно Рим и Равенна, и книгу для чтения о Риме и его памятниках. Выбор этих альманахов объясняется тем фактом, что, по мнению Ломбардо Радиче, начальное обучение следовало начинать с языка и культуры региона, чтоб позволить ученикам приблизиться к национальным языку и культуре⁵.

Описание памятников прошлого упраздняло историческую дистанцию между павшей Римской империей, варварскими нашествиями и вековым разделением территории, конец которому был положен только в 1861 г. объединением Италии. Образы следов «славного прошлого» прославляли новую итальянскую идентичность своими уникальными красотами. Памятники становились связующим звеном между региональной культурой и нацией, которое старался выковать фашизм. Они делали из Италии исключительно *Прекрасную страну*.

В альманаче о Лацио информация о Древнем Риме вписана в описание празднования объединения Италии и представлена в форме рассказа дяди Петра племяннику. Одно из первых описаний, сопровождавшихся портретами, посвящено Юлию Цезарю (100–44 до н.э.), реформатору, создавшему юлианский календарь вместо древнего календаря. Однако знаменитым он стал благодаря завоеванию Галлии и избранию *вечным*

⁴ Подробный список одобренных учебников см. [2, p. 79–150].

⁵ См. об этом последнюю работу Д'Алессии [11].

диктатором. «Несмотря на то что он был хорошим и мудрым правителем, а также смелым в бою, он снискал ненависть многих римлян, отчасти из-за зависти, отчасти из-за их верности древним республиканским традициям, которые уступали место имперской власти Цезаря. Среди этих римлян был и приемный сын Цезаря Юний Брут. Они составили заговор против Цезаря и закололи его кинжалом» [3, p. 91].

Описание этой исторической фигуры было помещено после рассказа об истории языческого Рима. Начало Рима было обозначено возведением стен Сервием Туллием и работами, которые за этим последовали, – от сооружения канализации до строительства тюрем. Рассказ о Риме сопровождался описанием храмов, изображениями храма Весты как примера культового сооружения и римского Форума в качестве центра торговой жизни [3, p. 91–108]. Затем сообщалось о разрушении Рима галлами, после которого город смог восстановиться. Форум «стал центром городской жизни: там проходили собрания, праздники, триумфы, похороны наиболее известных граждан» [3, p. 100]. И далее: «...так, после республиканского периода, во времена империи, римская площадь – Форум – разрасталась и становилась все величественнее: почти все императоры хотели оставить здесь память о себе. Ни один римлянин империи не мог подумать, что такое богатство и великолепие могут быть рассеяны и погребены. Однако время побеждает все <...>, и в средневековье началось разрушение Форума, этого великолепного центра римской цивилизации. Медленно, но целенаправленно многие храмы были переделаны в христианские церкви. Другие здания и арки – в крепости для жестокой борьбы между знатными семействами. Постепенно Форум стал просто огромным местом добычи мрамора и бронзы для украшения других зданий в иных местах города» [3, p. 100–101].

Кроме того, давалось описание имперского Рима времен правления Октавиана. Принцепс жил рядом с Форумом, «он был первым, предназначенным Богами для управления имперским Римом как *Август, Божественный*». Говорится и о Нероне, для которого был сооружен блистательный дом из «драгоценных металлов и редких камней, с гигантской статуей императора в центре, с садами, искусственными озерами и всякого рода украшениями» [3, p. 102–103]. Далее сообщалось о тех Флавиях, которые, начиная с Веспасиана, вернулись в древний дворец Цезарей на священном Палатинском холме недалеко от Колизея. В заключении речь шла о том, что «итальянское правительство сегодня очень заботится о памятниках древности: оно знает, что народ посредством этих документов своей славной истории должен чувствовать величие нации, к которой принадлежит. Разве ты не чувствуешь в себе душу древней римлянки, смотря на триумфальные арки Константина и Тита, колонну Траяна и колонны Марка Аврелия – все свидетельства побед, которые Рим хотел оставить своим самым далеким потомкам?» [3, p. 104–108].

Имелось всего лишь одно краткое упоминание римской базилики, без какой-либо отсылки к четырем самым древним христианским базиликам, находящимся в святом городе (Санта-Мария-Маджоре, Сан-Паоло, Сан-Джованни-ин-Латерано и Сан-Пьетро)⁶. Эта

⁶ Естественно отсутствуют ссылки на Сан-Клементе, где хранятся останки знаменитого св. Кирилла, который создал славянский алфавит и был вместе с Мефодием миссионером у славян.

часть заканчивалась рассказом на римском диалекте о Нероне, встретившем Берту, женщину из народа, которой, после того как она пожелала ему жить тысячу лет, было предложено соткать к следующему дню льняное полотно. На следующий день она принесла полотно Нерону, и он приказал дать ей столько земли, сколько она наткала, благодаря чему женщине больше не надо было работать. А женщинам, которые пришли к Нерону с такой же просьбой, он отвечал: «Уже не те времена, как когда ткала Берта». В повествовании не было и намеков ни на христианство, ни на пожар 64 г. н.э. [3, p. 109–110].

В региональном альманахе *Романья* (Romagna; 1923), посвященном территории, где расположена Равенна, столица итальянского экзархата Византийской империи (540–751), была кратко изложена история от ее первых обитателей (лигуров, умбров и этрусков) до Первой мировой войны⁷. В довольно незначительной части, посвященной Античности, с подчеркнутым вниманием говорилось о расширении Рима и проложенных римлянами дорогах, которые соединили далекие территории. Особенно выделялась роль и по сей день существующей на территории Романьи Эмилиевой дороги как импульса местного развития: «Необходимость ускорить сообщение Рима с Цизальпийской Галлией толкнула Рим на завоевание северного Субаппенинского региона и нижней Паданской равнины. Древко римских знамен проходит по нашей земле, и необходимость толкает к объединению уже римской Италии, которая простирается до Рубикона над Римини, с Италией, тогда только завоеванной; и вот консул М. Эмилий Лепид открыл великолепную дорогу, носящую его имя, которая от Римини ведет в Пьяченцу на реке По. Кроме того, что это одна из крупнейших артерий Италии, это еще и самый важный памятник, который сохранился в регионе от римлян. Но римляне оставили в городах и поселках, а также просто на полях и другие важные памятники и глубокие следы своей цивилизации. Следуя по виа Эмилия между Чезеной и Болоньей, в окрестностях Модены, Реджо Эмилия и Пармы чужестранец будет поражен видами одинаковых дорожек и канав, равноудаленных от большой дороги и перпендикулярных ей; цветущих и искусно возделанных полей, одинаковых по площади. Все эти равнины кажутся зеленой зоной или золотыми нивами. Их квадраты являются в точности римскими центуриями, и Тит Ливий рассказывает нам, что все эти земли были измерены римлянами и поделены между колонатами. В низинах – лабиринт кривых тропинок и канав; возможно, там простирались болота. В результате войн и нашествий были разрушены многие памятники и города, но древний римский порядок остался невредимым, что отлично можно видеть во всей области Эмилия Романья. Войны периода Триумvirата в основном проходили в Эмилии, между Моденой и Болоньей. Все города Эмилии были важными муниципиями, управляемыми по собственным статутам; они давали Республике и Империи одаренных людей» [22, p. 43–44].

Далее описывались завоевания варваров, однако без остановки на великолепных мозаиках базилики Сан-Витале, на которых изображено шествие Юстиниана (482–565) и его супруги Феодоры⁸. На мозаике VI в. Юстиниан с нимбом несет в руке золотую патеру

⁷ См. вводную работу [4, p. VI–XXXIV].

⁸ Для получения общей картины см. [14; 15].

для богослужения, а его супруга Феодора, также с нимбом, несет золотой потир для богослужения, должно было символизировать попытку религиозного единения, которое, однако, так и не было достигнуто, несмотря на культурное наследие гражданского права, изучение которого являлось одной из самых важных особенностей правления Юстиниана⁹: «Когда Рим пришел в упадок и начались нападения варваров, Равенна, благодаря своему приморскому расположению, стала королевской резиденцией. В Равенне установился экзархат, именно он распространил на Эмилию свою силу сопротивления нашествию лангобардов. Модена, Парма, Болонья находились в театре военных действий между византийцами и лангобардами, которые так никогда и не смогли целиком подчинить Пентаполь (Равенна – Болонья – Форли – Фаэнца – Римини), называемый в народе Романдиола (Romandiola) или Романья (Romagna, римская), так как это был последний оплот римского владычества» [22, p. 44].

Вместе с тем подчеркивалось, что в этот период данный оплот находился под властью папы. Все началось с прихода франкского короля Пипина (714–768), который по призыву папы «пришел в Италию и избавил города Пентаполя от лангобардского короля Айстульфа и подарил их Церкви вместе с Анконской Маркой. Отсюда берет начало временная власть пап, которые уже почти два века имели очень сильное влияние на Рим и Лаций. Дар Пипина, увеличенный Карлом Великим, обозначил исторический отрыв Пентаполя от других северных городов Эмилии. Романья ощутила последствия политических событий, развивающихся в Риме вокруг папства; другая часть Эмилии полностью вошла в политическую орбиту Милана. Однако постоянно существовала глубокая связь через варварские и готские законы, византийские злоупотребления, лангобардские законы и франкские капитулярии, имперские законы, феодальные узурпации, папские амбиции: римское право никогда не исчезало, и жители Эмилии хранили его как сокровище и изучали его, комментировали, вопреки всему поддерживали с энтузиазмом ради великих идеалов» [22, p. 45].

Как следует из анализа указанных альманахов, составленных до фашизации школы, история Рима рассматривалась, с одной стороны, в рамках настоящего и в духе патриотизма, что должно было внушать чувство национальной гордости гражданам «Прекрасной страны». Но, с другой стороны, история Рима стала возможностью отметить истоки цивилизации и имперской культуры, потомками которых должно было ощущать себя новое поколение. 21 апреля 1926 г. было введено празднование дня рождения Рима в школах. С основанием 3 апреля 1926 г. системы организаций фашистской молодежи (Opera Nazionale Balilla) новое государство, учредившее новую форму покровительства и заботы о детях, стало называть малышей до 8 лет «сыновьями волчицы».

В книге для чтения 1928 г., очень похожей на туристический путеводитель, где рассказывалась история Рима от его истоков до марша на Рим 1922 г., связь между прошлым и настоящим была еще более очевидной. О конце Империи непосредственно говорилось, что «христианство не было причиной падения Империи; максимум оно было основной

⁹ Данте в VI песне Рая («Божественная комедия») описывает Юстиниана, празднующего полет римского орла, то есть политическое объединение мира, порученного римлянам Богом: религиозное объединение в виде всеобщего спасения, и объединение в свете земного счастья.

решающей причиной. Нравственный упадок начался с храма Кибелы, а в последующие века он лишь укреплялся, готовя появление новой религии <...> *Константин* даровал новой религии языческие храмы, другие храмы основал сам, а также даровал Церкви новую юрисдикцию, в соответствии с которой клир сам мог регулировать свои дела. Так закончился долгий период христианского мученичества. От Нерона до Константина, с 64 до 313 г. н.э., целых 29 лет из 249 длились гонения. С Константиновым миром престол Церкви вышел из катакомб, чтобы обосноваться в Латеранском соборе, где он и по сей день остается. В тот момент берет начало новое, чрезвычайно важное явление, которое называется папство» [23, p. 124-125].

В этом описании, за Церковью признается духовное и территориальное присутствие, а в заключении говорится об итальянском Риме, великой войне и марше на Рим: «С 1870 г. история Рима становится историей Италии: разум и сердце нации, Город, посвятил Пантеон, символ двойного величия – имперского и христианского, праху своих царей <...>. В октябре 1922 г. священная земля города ощутила марш новых легионов. <...> Потом, под управлением Бенито Муссолини мирным путем они взяли в свои руки общественные дела, Град обрел <...> свящее звено, которое, вновь соединив тысячелетия прошлого, простирается в будущее с твердой волей вернуть ему честь имени Рима» [23, p. 311-314].

II. Римская империя и христианство в единых государственных учебниках 1930-х гг.

Содержание книг по римской истории, изданных в 1930-е гг., следует интерпретировать в контексте работы названной Комиссии, которая нашла отражение в декрете о введении единого государственного учебника (*Testo unico di Stato*) в 1928 г. Далее последовала



Рис. 1. Два «сына волчицы» салютуют римским приветствием Ave на титульном листе *Il Libro della II classe*. Testo di Alfredo Petrucci Illustrazioni di Piero Bernardini. Libreria dello Stato Roma, XVII (1939).

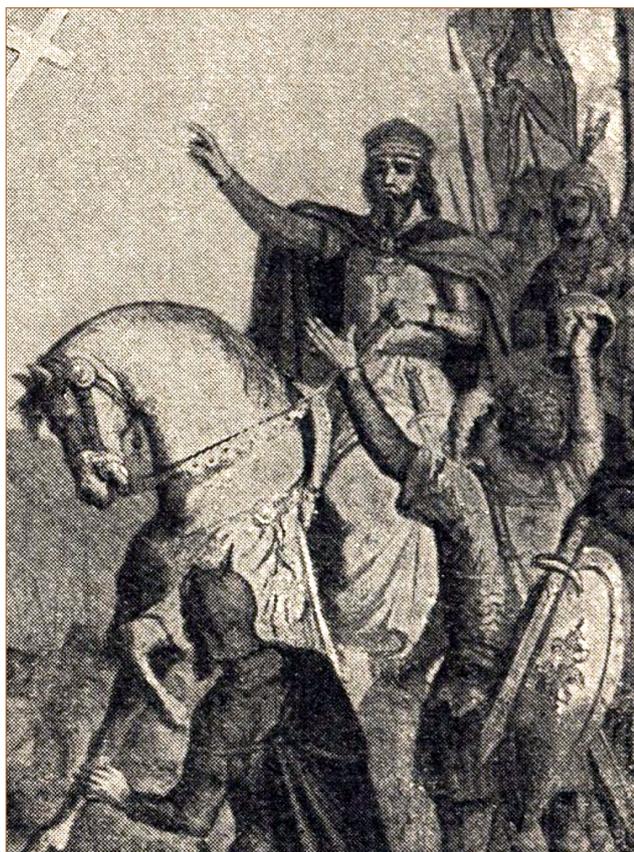


Рис. 2. Константин на коне указывает на крест [10, р. 73].

публикация новых программ¹⁰. Кроме того, после публикации Латеранских соглашений 11 февраля 1929 г., в которых регулировались взаимоотношения государства и Церкви (подробнее см. [9, р. 263–289]), древняя римская история стала заканчивалась гонениями первых христиан и распространением христианства, которое не было остановлено вторжениями варваров.

Стоит обратить внимание, прежде всего, на пособие Ф. Чарлантини «Римская история: для 4 класса начальной школы» (Franco Ciarlantini, *Storia romana: per la quarta classe elementare*). Оно показательным тем, что после нескольких страниц о доисторической эпохе, Египте и Греции дано пространное изложение истории Рима, начиная с легенды о его основании и краткого введения, охватывающего исторический период с 753 г. до н.э. до 476 г. н.э., – с тем, чтобы в итоге высокопарно обозначить тот факт, что столица Итальянского королевства с 20 сентября 1870 г. стала наследницей величественной истории Империи.

Были описаны основные этапы истории Рима, прерываемые порой страницами курсива, где давалась информация об обычаях римской жизни и о некоторых аспектах повседневности 1930-х гг., которые корнями уходили в далекое прошлое (на последней странице представлены Латеранские соглашения). Особое внимание уделено римскому законодательству. «Было решено создать Кодекс, который бы содержал все необходимые для регулирования жизни государства законы. С этой целью самые мудрые сенаторы были отправлены изучать законы греческих городов юга Италии, которые прославились своим хорошим управлением (541 г. до н.э.). По возвращении сенаторов была создана комиссия из 10 патрициев, названная децемвиры (*decemviri* – десять мужей). Они составили римские законы, которые были выбиты на 10 бронзовых таблицах» [10, р. 31–33].

Особенно напыщенно сказано об Имперском Риме. «При Августе и его первых преемниках Римская империя достигла апогея своей мощи. Она простиралась от Британии

Особенно напыщенно сказано об Имперском Риме. «При Августе и его первых преемниках Римская империя достигла апогея своей мощи. Она простиралась от Британии

¹⁰ В 3 классе начальной школы не было части по древней истории, потому что она начиналась с Рисорджименто и заканчивалась завоеванием Эфиопии и провозглашением Империи. См. [16].

(Англии) до Персии, и от ливийской пустыни до сердца Германии. Бритты, германцы, галлы, иберы, даки, сарматы, фракийцы, греки, ассирийцы, персы, мидийцы, египтяне и африканцы подчинялись Риму, платили Риму дань деньгами, а также людьми, когда Рим требовал того для своих войн <...> Действительно, многие века свет не видел ничего более великого, чем Рим <...> Все, что было великого, прекрасного и богатого на свете, было сосредоточено в Риме. Сицилия и Африка отправляли ему свое зерно, Финикия – свои поразительные пурпурные ткани, Греция – шедевры своего искусства, Германия, Британия и Азия поставляли самую разнообразную продукцию» [10, p. 61].

История Рима завершилась на христианских императорах Константине (306–337) и Феодосии (347–395): «Константин и Феодосий взойшли на трон в трудное для великой Римской империи время и сумели разумно приноровиться к новым нуждам эпохи. Как только Константин был провозглашен императором, он должен был защищаться от амбициозных соперников и на 17 лет был ввергнут в гражданские войны. Выйдя победителем всех своих врагов, с целью обеспечить лучшую безопасность государству Константин перенес столицу из Рима на Босфор. Он выбрал небольшое поселение Византий в качестве места, наиболее пригодного для надзора над Востоком и Западом. Новый город, украшенный дворцами и памятниками, был назван новым Римом, но потомки называли его *Константинополь* в память о его основателе. Константин разделил империю на *префектуры, диоцезы и провинции*, а государственных служащих назвал *чиновниками*. Самое важное событие правления Константина – это триумф римской религии. Твердость, проявленная христианами во время жестоких преследований, упорная пропаганда новых идей склонили Константина к необходимости обнародовать в Милане эдикт, в соответствии с которым последователи Христа освобождались от всякого осуждения, допускались к государственной службе, были осыпаны всяческими милостями, а католическая религия признавалась государственной» [10, p. 72–73]. Описание сопровождалось двумя иллюстрациями: арка Константина, Константин на коне, указывающий на крест (фрески, изображающие сон Константина, и фрески, на которых он изображен без коня, были более чем известны) [10, p. 73–74].

Книга заканчивалась рассказом о деятельности св. Амвросия, миланского епископа с 374 г., который в правление императора Феодосия предвещал более человечное правление: «Мудрый епископ верил, что мир должен быть семьей, земля – общим наследством, которым все смогут пользоваться, и яростно выступал против власть имущих, которые обирали бедных с целью украшения стен своих дворцов и жалели монетку бедному нищему, в то время как их лошади грызли золотые удила» [10, p. 75–76].

Учебник 1929 г. предвосхищал стиль единых государственных учебников, опубликованных в 30-е гг. В соответствии с новыми программами 1934 г., части древней истории также получили различную интерпретацию, как показано в современном исследовании Анны Ашенци: когда были убраны упоминания о «начатках цивилизации» и о «памятниках» и «греческих героях», древняя история фактически стала совпадать с римской историей («самые показательные образы римской истории, от основания Рима до падения Империи»), в дополнение к которой ученики, с помощью серии «привлекательных презентаций», сделанных учителем, должны были углублять знания

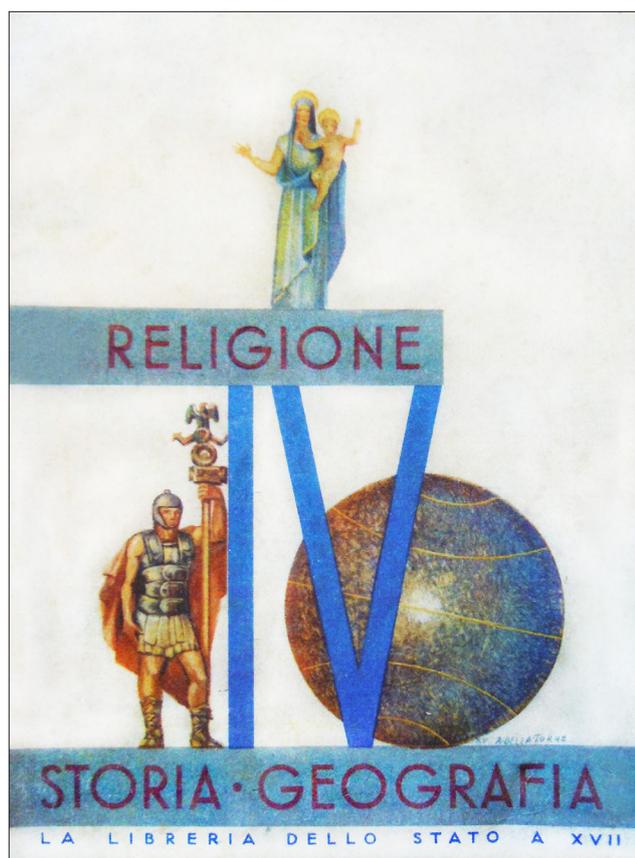


Рис. 3. Титульный лист II Libro della IV classe elementare: Religione, storia, geografia. Testo di Angiolo Silvio Novaro; illustrazioni di Bruno Bramanti, Roma, La Libreria dello Stato, XVII (1939)

сте» [17, p. 102–103]. В связи с этим подчеркивалось, что пучок прутьев был символом власти и справедливости, «был славен и уважаем», его следовало считать «знаком и символом полной преданности родине», так как в тот период Рим должен был защищаться от этрусков, вольсков, эквов и вышел победителем благодаря героизму и преданности. И, наконец, борьба между патрициями и плебеями, завершившаяся эпизодом с Менением Агриппой, составление Законов 12 таблиц, которые «даже дети в школах учили наизусть» [17, p. 107]¹².

Потом следовал период войн с галлами, самнитами, тарантинцами, которым оказал помощь царь Пирр, и трех Пунических войн против финикийцев. Войны завершались в конце Римской республики поражением Антония и Клеопатры, чему предшествовало

об «итальянских войнах, святых, ученых и художниках средневековья и нового времени» [8, p. 352]¹¹.

В соответствии с этой программой учебник для 4 класса начальной школы был посвящен древней истории, но изложение римской истории с основания Рима до падения Западной Римской империи занимало столько же страниц, сколько было посвящено периоду от каменного века до Греции, включая Египет, ассирийцев, Вавилон, евреев, финикийцев, мидийцев и персов и Грецию с Македонией, Персидские войны и несколько страниц о Гомере [17, p. 99–151].

История Рима была представлена всеми своими основными этапами и включала рассказы о легендарных истоках, описанных Вергилием в «Энеиде», историю Ромула и Рема с основанием Рима 21 апреля 754 г. до н.э., рассказы о семи царях Рима, о республиканском периоде с консулами (которые заменили магистратов) и диктатором, назначаемым в случае войны, которых сопровождали двенадцать мужей (ликторы), носившие «пучок прутьев и топор, связанные вместе»

¹¹ См. главу о преподавании истории со времени реформы Джентиле до падения фашизма [1, p. 161–252, особ. p. 240].

¹² Примечательно, что Opera Nazionale Balilla в 1937 г. преобразована в Gioventù Italiana del Littorio, «Итальянскую ликторскую молодежь».

описание фигуры Юлия Цезаря, который «целиком покорил Галлию (современную Францию), сделав из нее процветающую и спокойную римскую провинцию, осадил и победил германцев за Рейном, бриттов – за Ла Маншем» [17, p. 127].

Период империи начался с правления Октавиана, которого Сенат провозгласил императором Августом. Октавиан правил 44 года. В учебнике подчеркивалось, что империя включала три больших средиземноморских полуострова (Испанию, Италию и Балканский полуостров), а также Францию, Бельгию, часть Германии, Швейцарию, Австрию, Малую Азию, Сирию, Палестину, Египет, северное побережье Африки. Имперский Рим был украшен памятниками и благодаря Вергилию, Горацию и Титу Ливию стал центром культурной и литературной жизни [17, p. 133]. В правление императора из рода Юлиев Тиберия был приговорен к смерти на кресте спаситель Иисус. При Юлиях апостолы проповедовали Евангелие. Последовали великие гонения на христиан, особенно в правление Нерона [17, p. 134–135].

В учебнике для 5 класса начальной (основной) школы (*Libro di V elementare*) историческая часть, составленная Альфонсо Галло, начиналась с заката Западной Римской империи и завершалась периодом фашизма [18]. Вслед за кратким описанием конца Западной Римской империи шло Средневековье и нашествия варваров, сопровождаемые двумя иллюстрациями: император Юстиниан с мозаики базилики Сан-Витале и мавзолей Теодориха (оба памятника находятся в Равенне).

Из трактовки конца Западной Римской империи школьник должен был извлечь великий урок в соответствии с рекомендуемым ему пониманием настоящего: осознание хрупкости великого завоевания, которое не было защищено соответствующим образом от неистовых и нецивилизованных нападений варваров. «Рим был великим и славным, и выходил триумфатором из любого дела и любой опасности, пока любовь к родине зажигала сердца граждан и пока они считали военную службу величайшей из обязанностей. Когда погасла любовь к отечеству, граждане отвыкли от оружия из-за постоянного, вошедшего в силу призыва под свои знамена варваров и доверия им со стороны верховного командования. К разложению были и другие



Рис. 4. Легенда о Ромуле и Рэме, или «Рождение Рима». Из: *Il libro per la seconda classe dei centri rurali*. Testo di Eros Belloni; illustrazioni di Piero Bernardini, Roma, Libreria dello Stato, XIX (1941).

причины. Западная Римская империя пала, и те, кто были повелителями мира, оказались повержены под властью варваров. Это произошло в 476 г. н.э. *Ромул Август* был последним императором, его низложил варварский военачальник *Одоакр*. Этой датой принято завершать *древнюю историю* и начинать *средневековую*» [18, p. 91].

Что касается описания Средних веков, которое следовало за падением Рима и римской цивилизации, то оно было довольно сжатым и давалось всего в нескольких параграфах: «Варвары, занявшие впоследствии прекрасные земли Италии, смогли разрушить многие произведения искусства, созданные гением нашего племени, смогли превратить в руины мосты, акведуки и дороги, сооруженные с беспредельной мудростью, смогли распространить среди нас варварские привычки и обычаи; но им не удалось искоренить и предать забвению язык и бессмертные законы Рима. Кроме того, они чувствовали очарование тысячелетней латинской цивилизации настолько, что стремились согласовать с ней свой образ жизни и свои законы, а их правители официальным языком считали латынь, которая и по сей день является языком католической церкви. *Средние века* вплоть до недавнего времени считались периодом невежества и глубокого упадка. Чтобы убедиться, насколько это было ошибочно, достаточно вспомнить, что в этот период достиг полной зрелости наш сладостный язык и истинно итальянское искусство, а в противовес главенству германской расы возвышалось и росло во главе католической церкви папство, которое символизировало латинство, даже римскость, и из Рима обучало мир вечным истинам веры, а среди варварских народов разворачивалась чудесная деятельность по обращению язычников и распространению цивилизации» [18, p. 91–92].

В книге для чтения для 5 класса начальной школы, Il Balilla Vittorio, рассказывается о путешествии главного героя, школьника по имени Витторио, которого родители сопровождают в поездке в Италию, ставшую фашистской. В этой Италии, уже измененной фашистской культурой, и особенно в Риме, внимание, уделяемое древней истории, было незначительным. Чеканя шаг по образцу членов Opera Nazionale Balilla, Витторио подходит к арке Константина, но не озадачивается ее историей. Он вспоминает колдунью Цирцею, о которой рассказывается в «Одиссее», переходя к парку и городку Чирчео в окрестностях Рима, задерживается на Авернском озере, где «по мнению древних, находился спуск в ад» и куда прибыл Эней: «И область названа Флегрейские поля, потому что борьба вулканов в давно прошедшие времена считалась борьбой гигантов с богами, которые победили, используя небесный огонь, то есть молнии. Та земля, где разворачивалась эта борьба, была названа Флегрейской (букв. “выжженной”)» [18]¹³. История Равенны была передана коротким пассажем: «Вот история Равенны, которая была столицей Империи после Рима, которая знала варварских королей и Теодориха; вот крепости и господства средних веков <...> Романья, Романья – имя, которое достойно связано с именем Рима». Последняя цитата была помещена рядом с иллюстрацией, изображающей дом Муссолини в Форли, в Романье, на странице, которая следовала за страницей, где была помещена иллюстрация с могилой Данте [18, p. 185–186].

¹³ Рассказ: [12, pp. 90, 196–198, 202–203]. Здесь использовано издание 1934 г.

Учебники, вышедшие после 1936 г., отражали, скорее, идеологическую трактовку исторических фактов и памятников Античности, возродить которую стремилась империя Муссолини после колониальной компании 1936 г. в Африке.

III. «Мы рождены, чтоб сказку сделать былью»: к открытию древней и средневековой истории в советской начальной школе 1930-х гг.

Реформы Единой трудовой школы РСФСР, в соответствии с которыми с 1921 г. было введено семилетнее школьное образование (с 8 до 15 лет) и была исключена из программ древняя история, известны историкам [28, с. 284–290; 25; 34; 7, р. 21–87]. В программах 1920-х гг. история выведена из обязательных предметов в дополнительные [7, р. 251–278]. Учебник впоследствии дискредитированного историка Михаила Николаевича Покровского (1868–1932) содержал введение, где давалось понятие «история», и изложение русской истории с древних времен до конца XIX в. Древняя история России, представленная в первом томе, описывала первые века русской истории, образование Московского княжества, борьбу Москвы с Новгородом, разложение феодализма в Москве, торговую экономику и крепостное право [35].

В советских учебниках никакого внимания не уделялось истории Рима, несмотря на то, что в литературе вновь и вновь всплывал миф о Москве как о третьем Риме – как во время революции 1905 г., так и во время революции 1917 г. [19]. После октябрьской революции отсылки к истории Древней Руси и к славянам были очень редки, так как с идеологической точки зрения еще не были выработаны новые представления о прошлом государства, которое впервые совершило революцию в самой истории, придав ей другое направление. В книгах для чтения не было исторических очерков, которые бы сохраняли какие-либо черты литературы, и русских народных эстампов (знаменитый *лубок*), предназначенных для менее образованной публики [5, р. 59–108]. Советские книги для чтения неуклонно находили новый современный стиль, далекий от фольклорных, рыцарских, торговых, путевых и юмористических рассказов, «нагруженных» отсылками к прошлому [5, р. 68–80]¹⁴.

В книгах для чтения не было прошлого, за исключением времен года для демонстрации движения времени, а также картин устроенных по традиции полевых работ. Существовала реальность, состоящая из настоящего, революции 1905 г., Советского Союза, работы на фабрике и коллективной активности детей в публичном пространстве. Не было ни портрета Кирилла и Мефодия, ни какой-либо иконы светлого лика Владимирской Богоматери. На новых букварях и книгах для чтения воспитывался ребенок, смотрящий на настоящее и на новую начинающуюся жизнь. Букварь П.О. Афанасьева начинался с букв алфавита на флаге РСФСР, затем переходил к Ленину, рассказам детей о Ленине

¹⁴ Для углубления анализа см. подборку исследований в книге [36].

и напоминанию о его погребении. Ленин был тем, кого следовало помнить в будущем – как пример [26].

Новая реальность, которую ребенок познавал через чтение, состояла из полей и смены времен года, из фабрик и из труда пролетариев, из групп пионеров и советских школ, как, например, в *Букваре для северных народностей*. В этой реальности ничего не говорилось о древних культурах Кавказа, Туркестана и Сибири, хотя и подчеркивалось, что царская власть эксплуатировала эти народы, например *остяков, самоедов и тунгусов* [27, с.118–120].

В книгах для чтения, изданных непосредственно перед 1932 г., были использованы некоторые положительные герои дореволюционной беллетристики как герои, борцы против класса эксплуататоров [20, р. 46–67], но персоналии или события древнего прошлого не упоминались. В букваре *Колхозным ребятам* (1932) фигурировали зал с портретом Ленина и домашняя обстановка с портретом Сталина, в разговоре со взрослыми дети просили снять со стен иконы [33, с. 20].

Отсутствие представлений о древней истории и усилившаяся дискредитация русского фольклора привели к возникновению своего рода вакуума относительно представлений о давнем прошлом в советской школе 30-х гг. Этот вакуум режим заполнил с помощью ритуалов, функцией которых было присвоить историческую протяженность настоящему: героизм мифологических персонажей богатыря и князя создавал образ храброго поведения, предложенного школьникам, призванным превратить «сказку в быль» – «Мы рождены, чтоб сказку сделать былью», как говорится в песне «Все выше и выше», сочиненной П. Германом в 1933 г. для праздника советской авиации и хорошо известной школьникам 30-х гг. [20, р. 136–141].

Постановления 30-х гг., на основании которых были возрождены как школьные дисциплины вообще, так и история в статусе отдельного предмета, до войны 1941–1945 гг. были ориентированы не на введение древней всеобщей истории, а лишь на трактовку современной, в соответствии с которой была разработана история славян как начало русской истории. На редактирование и публикацию учебников потребовалось несколько лет, так как шли дебаты о происхождении славян и об образовании русского государства в течение IX в.; наблюдалась тенденция к отрицанию роли норманнов, или «нордической расы», в зарождении Киевской Руси и к подчеркиванию экономического генезиса государства. Автохтонное происхождение русского государства было удобно, с одной стороны, национализму режима, а с другой, – стремлению отрицать какую бы то ни было роль варягов норманнского происхождения, роль западных стран в истории племен юга Руси¹⁵.

Постановлением Совета народных комиссаров и ЦК КПСС от 16 мая 1934 г. «О преподавании гражданской истории в школах Советского Союза» утверждалось возвращение истории в систему школьных предметов с помощью учебных пособий, разработанных в соответствии с новой марксистско-ленинской методологией интерпретации исторических фактов (в хронологическом порядке), которая была основана, прежде всего, на подчеркивании экономических факторов [25, р. 30].

¹⁵ Об этих дебатах см. значительную работу на эту тему: [13].

Это постановление вводило «отечественную и зарубежную историю» согласно линейному, или хронологическому, принципу в курс школьного обучения, что сохранилось вплоть до начала 1990-х гг. Курс истории Советского Союза подразделялся на два цикла. В начальной школе (сначала в 3–4 классах, затем только в 4 классе) предусматривался краткий курс истории Советского Союза, а в 5–9 классах проводился курс древней, средневековой и новой истории (по 16 часов в неделю)¹⁶.

Постановлением от 9 июня 1934 г. «О введении в начальной и неполной средней школе элементарного курса всеобщей истории и истории Советского Союза» добавлялось преподавание истории в качестве школьной дисциплины, начиная с начальной школы. Начальная история Советского Союза должна была преподаваться в 3 (80 часов) и 4 (40 часов) классах; история Древнего мира – в 5 (80 часов) и 6 (40 часов) классах; история Средних веков с V по XI вв. – в 6 классе (40 часов) и с XII по XVIII вв. – в 7 классе (80 часов). В этом же Постановлении устанавливались требования к публикации учебников, которые должны были разъяснять исторические события и феномены в историко-хронологическом порядке и воспитывать ученика в соответствии с марксистской концепцией истории.

Народный комиссар просвещения А. Бубнов в записке от 19 июня 1934 г. просил Сталина утвердить группу историков, на которых возлагалась обязанность составить учебник истории для начальной школы: он должен был быть готов к маю 1935 г. [30, с. 49–51]. Часть о древней истории должна была быть составлена Ковалевым, Сванидзе, Никольским и Мишулиным [30]¹⁷; заключительная редакция была сделана последним. В списке рассматриваемых тем – от Древнего Востока до падения Римской империи и варварских завоеваний – важное место уделялось истории Рима [30, с. 55–61].

От первоначального проекта до его воплощения прошло несколько лет. Учебник по истории Советского Союза для 3–4 классов под редакцией А.В. Шестакова, включавший также часть о средневековой Руси, был издан в 1938 г. [37]; в 1940 г. вышли учебник по истории Средних веков под редакцией Е.А. Косминского и первый советский школьный учебник по истории Древнего мира под редакцией А.В. Мишулина [32].

Учебник по истории Советского Союза А.В. Шестакова начинался с описания далекого прошлого отечества и славян, затем переходил к Киевской Руси. Говорилось, что в течение 15 веков славяне жили по руслу рек Балтийского бассейна, Днепра, Дуная, Оки и Волги. В середине IX в. они жили в таких городах, как Киев и Новгород, сражались

¹⁶ В соответствии с новой школьной программой было введено начальное изучение истории, а в 10 классе предусматривалась история Коммунистической партии. См. [28, с. 259].

¹⁷ Первая группа была сформирована из московских историков (И.И. Минц, Е.А. Мороховец, В.Е. Сыроечковский, Б.Е. Сыроечковский, М.В. Нечкина) под руководством И.И. Минца, а вторая – из ленинградских (А.И. Мальшев, В.Н. Вернадский, Л.И. Фельдман, И.В. Гиттис и Т.С. Карпова), под руководством А.И. Мальшева. Среди консультантов были А.М. Васютинский – по истории Древнего мира и академик А.И. Тюменев – по древней истории. Ответственные за группы были коммунистами и были выбраны на основании политических критериев, но значительная часть участников групп не входила в Коммунистическую партию.

с Византией [37, с. 10–11]. После варяжского завоевания у славян были два варяжских князя – Рюрик и Олег, после которых правили сначала Игорь, а затем Ольга и Святослав. Особенно подробны были описания Ольги, обратившейся к Византии, чтобы научиться искусству управлять государством, и сына Святослава Владимира, который своими завоеваниями внес вклад в усиление Киевского государства. Эти правители ввели новые законы и новую веру: в 988 г. произошло крещение жителей Киева в Днепре, пока привезенные из Византии священники читали молитвы по-гречески. После Владимира сказано о правлении Ярослава Мудрого, который ввел *Русскую Правду*, гражданский кодекс, регулирующий владение землей и рабами [37, с. 18–19].

Образ народных восстаний в Киевском княжестве отсылал к дискуссии по проблеме рабства на Востоке и важной роли общины и крестьянства в древних обществах [28, с. 277–278]. В 1940 г. вышел учебник по истории Древнего мира под редакцией знаменитого специалиста по древней истории А.В. Мишулина, где был описан период от доисторической эпохи до падения Римской империи и предложено марксистское объяснение Империи Августа, определенной – вполне в духе образа дореформенной России – как «союз господствующих групп Рима и провинций в борьбе против революционных восстаний рабов и эксплуатируемых масс провинций» [31, с. 123–127].

В заключительной части Мишулин утверждал, что в течение двух веков существования Империи условия жизни населения ухудшались, а «с конца II в. стали более частыми нападения различных племен. Все это привело Империю к тотальному разложению. Оставалось единственное решение – революция». О Константине он писал, что тот «энергично помогал церкви в борьбе против ересей (сект), которые часто имели революционный характер. Ересь являлась течением, враждебным преобладающим концепциям церкви. Появлялось много ересей, особенно в течение IV в.» [32, с. 223]. Попытка Константина унифицировать христианский мир была признана даже марксистской трактовкой, в соответствии с которой падение Римской империи, следовало объяснять преимущественно экономическими причинами.

Столь же идеологизированной была трактовка учебника по истории Средних веков для 6–7 классов, который был издан группой ученых под руководством известного специалиста по истории Средневековья Е.А. Косминского. Она строилась по «Замечаниям» Сталина, в соответствии с которыми корни буржуазии, возникшей в Европе благодаря буржуазным революциям, уходили в феодализм. В стремлении включить историю России в контекст всеобщего исторического процесса, в рамках которого могли возникнуть революционные процессы, в историю Средних веков включали историю не только западных, но и основных восточных стран [28, с. 284–285].

Подводя итог, можно сказать, что советские учебники, как и итальянские учебники 1920-х – 1930-х гг., одновременно предлагали сильно идеологизированную интерпретацию прошлого и отражали видение с ориентацией на патриотизм, вследствие чего исчезала сложность исторических событий с их преемственностью и трансформациями.

После падения фашизма преподавание древней и средневековой истории стало предметом важного историографического обновления в Италии. После смерти Сталина и особенно после участия советских историков в Конгрессе исторических наук

в Риме (1955) возникли взаимные контакты и появилась надежда на кардинальное обновление начального обучения истории в Советском Союзе¹⁸. Однако этого не произошло – учебники конца 1950-х гг. полностью сохраняли идеологическую конструкцию советских пособий довоенного времени. Серьезные изменения произошли только в начале 1990-х гг.

Список литературы:

1. *Ascenzi, A.* Education and the metamorphoses of citizenship in contemporary Italy / A. Ascenzi. – Macerata: Eum, 2009.
2. *Ascenzi, A.* Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923–1927) / A. Ascenzi, a cura di R. Sani. – Milano: Vita e Pensiero, 2005.
3. *Battistelli, V.* Il Lazio. Con 121 illustrazioni e cartine. Libro approvato definitivamente dal Ministero della Pubblica Istruzione (settembre 1924) / V. Battistelli. – Firenze: Bemporad, 1925.
4. *Bellosi, G.* Iclio Missiroli e la riforma scolastica Gentile // Missiroli I. (1898–1979) Romagna / G. Bellosi. – Santo Stefano di Ravenna: Istituto Friedrich Schurr, 2000.
5. *Brooks, J.* When Russia learned to read: literacy and popular literature, 1861–1917 / J. Brooks. – Princeton New Jersey: Princeton University Press, 1985.
6. *Caroli, D.* Cittadini e patrioti. Educazione, letteratura per l'infanzia e costruzione dell'identità nazionale nella Russia sovietica / D. Caroli. – Macerata: Eum, 2011.
7. *Caroli, D.* New sources for the teaching of history and of the Constitution in the Soviet Union. Textbooks and school exercise book (1945–1965) / D. Caroli // History of Education and Children's Literature. – 2009. – IV/2.
8. *Catarsi, E.* Storia dei programmi della scuola elementare (1860–1985) / E. Catarsi. – Scandicci (Firenze): La Nuova Italia, 1990.
9. *Charnitzky, J.* Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922–1943) / J. Charnitzky. – Firenze: La Nuova Italia, 1944.
10. *Ciarlantini, F.* Storia d'Italia. Vol. 2: Storia romana : per la 4 classe elementare in conformità al R. Decreto 18 marzo 1928 / F. Ciarlantini. – Milano: Mondadori, VII (1929).
11. *D'Alessio, M.* A casa fra scuola e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo M. d'Alessio. – Lecce: PensaMultimedia, 2013.
12. *Davanzati, F.* Il Balilla Vittorio / F. Davanzati // Il Libro della V classe elementare. – Roma: La Libreria dello Stato, XII (1934).
13. *Franklin, S.* The Emergence of Rus', 750–1200 / S. Franklin, S. Sheperd. – London: Longman, 1996.
14. *Gerostergios, A.* Justinian the Great The Emperor and Saint / A. Gerostergios. – Belmont: Institute for Byzantine & Modern Greek Studies, 1982.

¹⁸ Стоит отметить, что в те годы был предпринят перевод книг С.И. Ковалева: [29] (итальянский перевод под ред. Лучано Канфора (1953); [6, p. 65–66].

15. *Harris, J.* La fine di Bisanzio / J. Harris. – Bologna: Il Mulino, 2013.
16. Il libro della III elementare. Religione, storia, geografia, aritmetica, Religione: Angelo Zammarchi e Cesare Angelini; Storia: Ottorino Bertolini; Geografia: Luigi De Marchi; Aritmetica: Maria Mascaldi. – Roma: Libreria dello Stato, XVI (1938).
17. Il libro della IV elementare. Religione, storia, geografia. Religione: Angelo Zammarchi, Cesare Angelini; storia: Roberto Paribeni; geografia: Luigi de Marchi. – Roma: La Libreria dello Stato, XVII (1939).
18. Il libro della V elementare. Religione, storia, geografia; Religione: Angelo Zammarchi e Cesare Angelini; Storia: Alfonso Gallo; Geografia: Luigi De Marchi. – Roma: La Libreria dello Stato, XVII (1939).
19. *Kalb, J.* Russia's Rome: Imperial Visions, Messianic Dreams, 1890-1940 / J. Kalb. – Madison: University of Wisconsin Press, 2013.
20. *Klark, K.* The Soviet Novel. History as a Ritual / K. Klark. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1981.
21. *Lässig, S.* History Textbooks and Historical Scholarship in Germany / S. Lässig, K. Y. Pohl // History Workshop Journal. – 2009. – № 67. – С. 125-139.
22. *Missiroli, I.* Romagna. Almanacchi regionali Bemporad per i ragazzi / I. Missiroli. – Firenze: Bemporad, 1924 (ristampa del 2000).
23. *Rosati, S.* La storia di Roma nei suoi monumenti / S. Rosati. – Roma: Libreria del Littorio, 1928 (VI).
24. *Stoppani, A.* Il Bel Paese. Conversazioni sulle bellezze naturali, la geologia e la geografia fisica d'Italia / A. Stoppani. – Milano, 1876.
25. *Thernychev, A.* L'enseignement de l'histoire en Russie. De la Révolution à nos jours / A. Thernychev. – Paris: L'Harmattan, 2005.
26. *Афанасьев, П. О.* Читай, пиши, считай. С материалом для чтения, письма и счета / П. О. Афанасьев. – Москва; Ленинград: Госиздат, 1926.
27. Букварь для северных народностей / сост. В. Г. Богораз-Тан и С. Н. Стебницкий. – М.: Центральное издательство Народов СССР, 1927.
28. *Бущик, Л. П.* Очерк развития школьного и исторического образования в СССР / Л. П. Бущик. – М.: АПН, 1961.
29. *Ковалев, С. И.* История древнего мира : учебник для 5–6 классов средней школы. – Москва: Гос. учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1955.
30. *Кудряшов, С.* Историю – в школу. Создание первых советских учебников / С. Кудряшов. – М.: Архив президента РФ, 2008.
31. *Мишулин, А.* Как создавался первый марксистский учебник по древней истории / А. Мишулин // Исторический журнал. – 1940. – № 11.
32. *Мишулин, А. В.* История древнего мира : учебник для 5–6 классов средней школы. – Москва: Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940.
33. Колхозным ребятам : пособие по обучению грамоте в сельской школе первой ступени / П. В. Орлова, А. А. Соловьев, Е. А. Соловьев. – Москва; Иваново: ОГИЗ, 1932.

34. *Петухова, О. А.* Историческое образование в российской школе в первые годы Советской власти : автореф. дис. ... канд. ист. наук / Ольга Анатольевна Петухова. – Смоленск, 2004.
35. *Покровский, М. Н.* Русская история в самом сжатом очерке. Ч. 1 и 2. От древнейших времен до конца XIX столетия / М. Н. Покровский. – 5-е изд. – М.: Учпедгиз, 1934.
36. Ребенок XVIII–XX столетий в мире слов: История русского букваря, книги для чтения и учебной хрестоматии : сб. библиографич. материалов к Международной научной конф. «История детства как предмет исследования: наследие Филиппа Арьеса в Европе и России» (Москва, РГГУ, 1–2 октября 2009 г.). – Москва; Тверь: Научная книга, 2009.
37. История СССР. Краткий курс : учебник для 3-го и 4-го кл. / под. ред. А. В. Шестакова. – М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1938.

Spisok literatury:

1. *Ascenzi, A.* Education and the metamorphoses of citizenship in contemporary Italy / A. Ascenzi. – Macerata: Eum, 2009.
2. *Ascenzi, A.* Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923–1927) / A. Ascenzi, a cura di R. Sani. – Milano: Vita e Pensiero, 2005.
3. *Battistelli, V.* Il Lazio. Con 121 illustrazioni e cartine. Libro approvato definitivamente dal Ministero della Pubblica Istruzione (settembre 1924) / V. Battistelli. – Firenze: Bemporad, 1925.
4. *Bellosi, G.* Iclio Missiroli e la riforma scolastica Gentile // Missiroli I. (1898–1979) Romagna / G. Bellosi. – Santo Stefano di Ravenna: Istituto Friedrich Schurr, 2000.
5. *Brooks, J.* When Russia learned to read: literacy and popular literature, 1861–1917 / J. Brooks. – Princeton New Jersey: Princeton University Press, 1985.
6. *Caroli, D.* Cittadini e patrioti. Educazione, letteratura per l'infanzia e costruzione dell'identità nazionale nella Russia sovietica / D. Caroli. – Macerata: Eum, 2011.
7. *Caroli, D.* New sources for the teaching of history and of the Constitution in the Soviet Union. Textbooks and school exercise book (1945–1965) / D. Caroli // History of Education and Children's Literature. – 2009. – IV/2.
8. *Catarsi, E.* Storia dei programmi della scuola elementare (1860–1985) / E. Catarsi. – Scandicci (Firenze): La Nuova Italia, 1990.
9. *Charnitzky, J.* Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922–1943) / J. Charnitzky. – Firenze: La Nuova Italia, 1944.
10. *Ciarlantini, F.* Storia d'Italia. Vol. 2: Storia romana : per la 4 classe elementare in conformità al R. Decreto 18 marzo 1928 / F. Ciarlantini. – Milano: Mondadori, VII (1929).
11. *D'Alessio, M.* A casa fra scuola e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo M. d'Alessio. – Lecce: PensaMultimedia, 2013.
12. *Davanzati, F.* Il Balilla Vittorio / F. Davanzati // Il Libro della V classe elementare. – Roma: La Libreria dello Stato, XII (1934).

13. *Franklin, S. The Emergence of Rus', 750-1200 / S. Franklin, S. Sheperd. – London: Longman, 1996.*
14. *Gerostergios, A. Justinian the Great The Emperor and Saint / A. Gerostergios. – Belmont: Institute for Byzantine & Modern Greek Studies, 1982.*
15. *Harris, J. La fine di Bisanzio / J. Harris. – Bologna: Il Mulino, 2013.*
16. *Il libro della III elementare. Religione, storia, geografia, aritmetica, Religione: Angelo Zammarchi e Cesare Angelini; Storia: Ottorino Bertolini; Geografia: Luigi De Marchi; Aritmetica: Maria Mascaldi. – Roma: Libreria dello Stato, XVI (1938).*
17. *Il libro della IV elementare. Religione, storia, geografia. Religione: Angelo Zammarchi, Cesare Angelini; storia: Roberto Paribeni; geografia: Luigi de Marchi. – Roma: La Libreria dello Stato, XVII (1939).*
18. *Il libro della V elementare. Religione, storia, geografia; Religione: Angelo Zammarchi e Cesare Angelini; Storia: Alfonso Gallo; Geografia: Luigi De Marchi. – Roma: La Libreria dello Stato, XVII (1939).*
19. *Kalb, J. Russia's Rome: Imperial Visions, Messianic Dreams, 1890-1940 / J. Kalb. – Madison: University of Wisconsin Press, 2013.*
20. *Klark, K. The Soviet Novel. History as a Ritual / K. Klark. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1981.*
21. *Lässig, S. History Textbooks and Historical Scholarship in Germany / S. Lässig, K. Y. Pohl // History Workshop Journal. – 2009. – № 67. – С. 125-139.*
22. *Missiroli, I. Romagna. Almanacchi regionali Bemporad per i ragazzi / I. Missiroli. – Firenze: Bemporad, 1924 (ristampa del 2000).*
23. *Rosati, S. La storia di Roma nei suoi monumenti / S. Rosati. – Roma: Libreria del Littorio, 1928 (VI).*
24. *Stoppani, A. Il Bel Paese. Conversazioni sulle bellezze naturali, la geologia e la geografia fisica d'Italia / A. Stoppani. – Milano, 1876.*
25. *Thernychev, A. L'enseignement de l'histoire en Russie. De la Révolution à nos jours / A. Thernychev. – Paris: L'Harmattan, 2005.*
26. *Afanas'ev, P. O. Chitaj, pishi, schitaj. S materialom dlja chtenija, pis'ma i scheta / P. O. Afanas'ev. – Moskva; Leningrad: Gosizdat, 1926.*
27. *Bukvar' dlja severnyh narodnostej / sost. V. G. Bogoraz-Tan i S. N. Stebnickij. – M.: Central'noe izdatel'stvo Narodov SSSR, 1927.*
28. *Bushhik, L. P. Oчерк razvitija shkol'nogo i istoricheskogo obrazovanija v SSSR / L. P. Bushhik. – M.: APN, 1961.*
29. *Kovalev, S. I. Istorija drevnego mira : uchebnik dlja 5-6 klassov srednej shkoly. – Moskva: Gos. uchebno-pedagogicheskoe izd-vo Ministerstva prosveshhenija RSFSR, 1955.*
30. *Kudrjashov, S. Istoriju – v shkolu. Sozdanie pervyh sovetskih uchebnikov / S. Kudrjashov. – M.: Arhiv prezidenta RF, 2008.*
31. *Mishulin, A. Kak sozdavalsja pervyj marksistskij uchebnik po drevnej istorii / A. Mishulin // Istoricheskij zhurnal. – 1940. – № 11.*
32. *Mishulin, A. V. Istorija drevnego mira : uchebnik dlja 5-6 klassov srednej shkoly. – Moskva: Izd-vo Narkomprosa RSFSR, 1940.*

33. *Kolhoznyj rebjatam* : posobie po obucheniju gramote v sel'skoj shkole pervoj stupeni / P. V. Orlova, A. A. Solov'ev, E. A. Solov'ev. – Moskva; Ivanovo: OGIZ, 1932.
34. *Petuhova, O. A. Istoricheskoe obrazovanie v rossijskoj shkole v pervye gody Sovetskoj vlasti* : avtoref. dis. ... kand. ist. nauk / Oľga Anatol'evna Petuhova. – Smolensk, 2004.
35. *Pokrovskij, M. N. Russkaja istorija v samom szhatom ocherke. Ch. 1 i 2. Ot drevnejshih vremen do konca XIX stoletija* / M. N. Pokrovskij. – 5-e izd. – M.: Uchpedgiz, 1934.
36. *Rebenok XVIII–XX stoletij v mire slov: Istorija rossijskogo bukvarja, knigi dlja chtenija i uchebnoj hrestomatii* : sb. bibliografich. materialov k Mezhdunarodnoj nauchnoj konf. «Istorija detstva kak predmet issledovanija: nasledie Filippa Ar'esa v Evrope i Rossii» (Moskva, RGGU, 1–2 oktjabrja 2009 g.). – Moskva; Tver': Nauchnaja kniga, 2009.
37. *Istorija SSSR. Kratkij kurs : uchebnik dlja 3-go i 4-go kl.* / pod. red. A. V. Shestakova. – M.: Izd-vo Narkomprosa RSFSR, 1938.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 4

ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНИКА ПО ГЕОМЕТРИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В.

MAJOR TRENDS IN ELEMENTARY SCHOOL GEOMETRY TEXTBOOK IMPROVEMENT IN THE
SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

Кондратьева Г.В.

Доцент Московского государственного
областного университета, кандидат
педагогических наук

E-mail: kondratevagn@mail.ru

Kondratyeva G.V.

Associate Professor at the Moscow State
Regional University, Candidate of science
(Education)

E-mail: kondratevagn@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены основные направления совершенствования учебника по геометрии для начальной школы XIX в. Предложена авторская классификация основных направлений и течений в развитии учебника. Рассмотрены как хорошо известные издания (А.Ю. Давидова, М.О. Косинского. З.Б. Вулиха), так и забытые книги (В.П. Воленса).

Annotation. The article examines the main trends of improvement of the elementary school geometry textbook in the 19th century. The author proposes an original classification of the main directions and trends in textbook development. Well-known (A. Davidov, M. Kosinski, Z. Vulin), as well as practically forgotten (W. Volens) publications are taken into account.

Ключевые слова: учебник, обучение геометрии, вторая половина XIX в.

Keywords: textbook, teaching geometry, second half of the 19th century.

Попытки собрать и систематизировать сведения об учебниках геометрии второй половины XIX в. с первых же шагов наталкиваются на ряд сложностей. Достаточно свободное содержание только начавших свое формирование программ давало авторам широкие возможности для варьирования материалов, что обеспечивало разнообразие курсов для разных категорий обучающихся. Учебники отличались как по своему содержанию,

так и по особенностям изложения. При этом под одинаковыми названиями «Начальная геометрия», «Элементарная геометрия», «Краткий курс геометрии» и т.п. скрывались совершенно разные курсы. Параллельно зарождалась тенденция к стандартизации, вызванная потребностями массового образования. Конечно, в полном смысле слова судить о массовом образовании во второй половине XIX в. еще рано. Но увеличивающееся число учащихся и учебных заведений требовало определенного универсализма. Таким образом, с одной стороны, наблюдалась вариативность учебников геометрии, обусловленная различными типами учебных заведений и программ, а с другой – стремление к единообразию, связанное с началом формирования массовой школы.

Широкая вариативность содержания учебника была характерной чертой учебной литературы именно во второй половине XIX в. Обширный спектр учебников по геометрии для начальной школы второй половины XIX в. резко контрастирует с достаточно бедным выбором литературы того же направления в первой половине XIX в. Прежде всего, отметим, что в первой половине XIX в. преобладали переводные учебники: «Общепонятная геометрия» Й.И. Литтрова (СПб., 1843), «Арифметика, геометрия и землемерие для первоначального обучения, народных школ и сельских жителей» Ф. Фуасси (М., 1842), «Геометрия для малолетних детей» Ж.Р. Ламе-Флери (М., 1837), «Геометрия для светских людей» Ш. Марешаль-Дюплеси (СПб., 1835). В них геометрические истины разъяснялись наглядно, не было строгих определений, доказательств теорем, к использованию предлагались уже готовые формулы. Нельзя сказать, чтобы эти книги широко применялись, но «само их появление свидетельствовало о необходимости распространить обучение геометрии на народные школы» [4, с. 151].

Особый интерес для изучения истории отечественного учебника геометрии представляет издание отечественного педагога Ф.И. Буссе (1794–1859) «Руководство к геометрии для употребления в уездных училищах». Книга была весьма популярной. Первое издание вышло в 1831 г., затем учебник многократно переиздавался в 1835, 1847, 1854 (с этого года в название добавлено «элементарной»), 1859, 1864 (было два издания – в Санкт-Петербурге и Москве), 1868, 1869, 1872, 1875, 1877, 1896 гг.

Развитие начальной школы в конце 1850-х – начале 1860-х гг. приводит к активизации издания учебников. Расширяющаяся сеть учебных заведений требует соответствующего обеспечения учебной литературой. Так, выходит достаточно известное пособие А.А. Лева «Общепонятная практическая геометрия» (СПб., 1860). Издается книга немецкого педагога Ф.А. Дистервега «Элементарная геометрия» (СПб., 1862). Печатаются переводные издания «Курс геометрии, принятый за руководство в школах искусств и ремесел во Франции» Э. Бобиллье (М., 1863) и «Начальная геометрия» Э.Ш. Каталана (М., 1864).

Расцвет учебника геометрии для начальной школы приходится на 1870-е гг. В это время выходят следующие известные отечественные учебники: «Элементарная геометрия» В.П. Воленса (СПб., 1872); «Краткий курс геометрии и собрание геометрических задач» З.Б. Вулиха (СПб., 1875); «Геометрия для уездных училищ» А.Ю. Давидова (М., 1873); «Приготовительный курс элементарной геометрии» М.О. Косинского (СПб., 1871); «Курс наглядной геометрии и собрание геометрических задач для уездных училищ» А.Ф. Малинина (М., 1873).

Данные издания излагали начальные курсы геометрии, но реализовывали при этом самые разные подходы. Комплексный анализ пособий позволяет составить следующую классификацию основных направлений и течений в развитии учебника геометрии начальной школы второй половины XIX в.

1. *Пропедевтическое (приготовительное) направление*
 - 1.1. Стереометрически-наглядное течение;
 - 1.2. Планиметрически-наглядное течение.
2. *Элементарное направление*
 - 2.1. Наглядно-практическое течение;
 - 2.2. Элементарно-теоретическое течение;
 - 2.3. Геодезическое течение.

Кратко охарактеризуем каждое из выделенных направлений и течений.

1. *Пропедевтическое направление* появилось только во второй половине XIX в. Его возникновение было вызвано проблемами с систематическим курсом геометрии. Систематический курс практически не усваивался учащимися, поэтому возникла идея специально готовить учеников к рассмотрению геометрических понятий. Первым идею пропедевтического курса сформулировал педагог-математик В.А. Евтушевский. Он считал, что систематическому курсу геометрии должен предшествовать пропедевтический (приготовительный) курс. При этом все обучение геометрии должно было делиться на три центра: пропедевтический, систематический, строго научный.

Сама по себе идея концентров не нова – она встречается и у немецких педагогов, – но В.А. Евтушевским была заимствована только сама идея концентров. Если немецкие педагоги делали упор на неисчерпаемости предмета преподавания, на том, что при более глубоком рассмотрении он открывает ученику новые истины, то В.А. Евтушевский основным считал определенную законченность предмета в каждом цикле [1, с. 106].

У идеи пропедевтического курса были как свои сторонники, так и противники. Например, В.А. Латышев, директор училищ Санкт-Петербургской губернии, затем помощник попечителя Санкт-Петербургского учебного округа, редактор и фактический издатель журнала «Русский начальный учитель», резко критиковал саму идею подготовительного курса. Василий Алексеевич указывал на то, что первоначальные геометрические понятия ученик может получить, например, на уроках рисования. Создавать специальный курс «впечатлений», как Латышев называл пропедевтический курс геометрии, он считал бесполезным. В целом резко против таких курсов выступил математик и педагог В.П. Ермаков. Он писал, что «пропедевтика, как изобретение плохих педагогов, должна быть заброшена» [3, с. 335].

Однако подготовительный курс геометрии все-таки существовал в отечественной школе. Он был введен в практику военных средних учебных заведений в 1866 г. и изучался свыше 30 лет, пока Комиссия главного управления военно-учебных заведений в 1898 г. не сочла пропедевтический курс геометрии излишним.

Идея подготовительного курса успешно реализовывалась в учебниках. Большинство авторов считало, что пропедевтика должна начинаться с рассмотрения тел. Эта позиция объединяла сторонников стереометрически-наглядного течения. Первым учебником

в русле данного течения была «Наглядная геометрия» М.О. Косинского (СПб., 1871). Еще одним учебником, реализующим идеи стереометрически-наглядного течения, стала книга В.П. Воленса «Элементарная геометрия» (СПб., 1872).

При изучении подготовительного курса от учащихся не требовалось доказывать теоремы и учить аксиомы. Учителю важно было, прежде всего, наглядно показать учащимся геометрические истины. В.П. Воленс отмечал: «Чтобы показать наглядно, например, что диагональ делит параллелограмм на два равных треугольника, надобно действительно разрезать параллелограмм из бумаги по диагонали и совместить части. Если измерить какую-либо окружность предмета ниткою, то можно наглядно показать, что окружность почти в $22/7$ раза больше диаметра. Точно так же при изучении геометрических тел в стереометрии, необходимо рассматривать действительные тела из глины, картона, дерева» [2, с. 4]. Учебник В.П. Воленса насыщен практическими упражнениями, заданиями для самостоятельного решения. Ученикам предлагается, например, начертить с помощью транспортира угол в 30° , 50° , 90° , 15° , 65° , 34° . Интересно, что автор не ограничился созданием книги пропедевтического курса, а разработал и учебник для средних учебных заведений. Таким образом, преподавателю предлагался комплект учебников для начальной и средней школ.

Помимо стереометрически-наглядного течения, в соответствии с которым начинать изучение геометрии предлагалось с рассмотрения тел, существовал и другой подход – планиметрически-наглядный. Его сторонники советовали вводить геометрию с рассмотрения плоскостных фигур. Подобным образом строился и систематический курс. Данное течение не было подкреплено учебниками, оно известно только по руководствам для учителей.

2. Наряду с учебниками для пропедевтического курса, только предварявшими, собственно говоря, изучение геометрии, существовали учебники, предполагавшие, что ученик, освоив начальный учебник геометрии, больше не будет изучать эту дисциплину. В *элементарном направлении* выделялись три течения: элементарно-теоретическое, наглядно-практическое, геодезическое.

Учебники, разрабатываемые в рамках элементарно-теоретического течения, предназначались для женских гимназий, духовных семинарий, то есть учебных заведений среднего звена, имевших упрощенный курс математики по сравнению с другими средними учебными заведениями (классическими гимназиями, реальными училищами), в которых изучался полный систематический курс. Вводить строгий курс геометрии для женских гимназий и духовных семинарий считалось нецелесообразным. Педагоги полагали, что не стоит слишком мучить доказательствами теорем будущих хозяек, матерей семейств и почтенных священников. Но в то же время статус среднего образования требовал выйти за рамки традиционных начальных курсов геометрии. Так появился своеобразный гибрид начальных и систематических курсов, выразившийся в элементарно-теоретическом течении. Здесь педагоги-математики не ограничивались только сообщением истин, «применимых к делу».

Иначе выражаясь, обучение геометрии не сводилось к измерению площадей, объемов, длин и т.п., как это делалось в высших начальных училищах. Ставилась задача

системного изложения предмета, построения определенной логической линии курса, как это делалось в классических гимназиях и реальных училищах, но, по сравнению с классическими систематическими курсами, было значительно сокращено содержание и изменены приемы доказательств (теоремы формулировались и доказывались весьма нестрого). Примером учебника элементарно-теоретического направления является книга З.Б. Вулиха (1844–1897) «Краткий курс геометрии и собрание геометрических задач» (СПб., 1875). Учебник пользовался спросом: последнее, 41-е, издание было предпринято уже в революционном Петрограде в 1917 г. Критика расценивала учебник как лучший из имевшихся [6, с. 187]. По сравнению с систематическими курсами З.Б. Вулих в своей книге значительно сократил стереометрию, убрал многие вспомогательные теоремы, опустил доказательства, основанные на пределах и несоизмеримости. Более того, в учебнике легко было варьировать материал: З.Б. Вулих исходил из того, что некоторые вопросы можно исключать из курса, например из-за отсутствия времени.

В отличие от элементарно-теоретического направления учебники наглядно-практического течения делали особый упор на практику. Они предназначались для начальных народных школ, где главным было сообщение истин, «применимых к делу».

Одним из самых популярных курсов элементарной геометрии, реализующих концепцию данного течения, стала «Геометрия для уездных училищ» А.Ю. Давидова (М., 1873). Книга неоднократно переиздавалась (в 1876, 1879, 1883, 1887, 1889, 1890, 1893, 1894, 1896, 1897, 1899, 1900, 1901, 1902, 1903, 1904, 1906, 1907, 1910, 1911, 1912, 1913, 1914, 1915, 1916, 1918 гг.). Особенно активно книга стала переиздаваться начиная с 1890-х гг., то есть уже после смерти автора в 1885 г.. Это весьма примечательно, так как обычно авторы сами инициировали переиздания своих книг. Здесь, видимо, активность исходила от издателей, которые считали учебник вполне конкурентоспособным. Книга А.Ю. Давидова представляет собой предельно краткий, без строгих доказательств курс практической геометрии. Даже такие понятия, как теорема, аксиома, не вводятся. Особое внимание уделяется практическим примерам. Рассматриваются различные измерительные инструменты (астролябия, мензула, алидада) и их применение.

Книга состоит из следующих разделов:

Введение. Геометрическое тело. Поверхность, линия и точка;

Отдел I. О прямой линии. Прямая линия. Углы. Параллельные линии;

Отдел II. О фигурах. О треугольнике. О параллелограмме. Измерение площадей. О круге. Подобие фигур. Съёмка плана;

Отдел III. Измерение поверхности и объема тела.

В учебнике предлагаются задачи для самостоятельного решения. К первому отделу относится 17 задач, ко второму – 46, к третьему – 18. Автор активно вводит задачи практического содержания. Например, сколько стоит вырыть колодец 9 сажень глубины, $1\frac{1}{2}$ аршина ширины и 2 аршина длины, полагая, что вырытие одной куб. сажени стоит 1 р. 75 коп.?

Создавая учебник для уездных училищ, А.Ю. Давидов опирается на геометрический курс Ф.А. Дистервега, в который вносит существенные коррективы. Особое внимание А.Ю. Давидов, по его собственному замечанию, уделяет: 1) краткости изложения,

2) удалению алгебраического элемента из учебника геометрии, 3) отработке точности выражений.

Нельзя сказать, чтобы рассматриваемый учебник был доброжелательно принят критикой. Однако популярность издания в определенной мере опровергала негативные отзывы.

Учебники геодезического течения предполагали изучение геометрии начинать с измерений на местности. Одним из основателей данного подхода к изучению геометрии в России был П.П. Фан дер Флит (1839–1904), который создал подробное руководство для учителей. Курс состоял из двух частей: 1) подготовка к геометрическому отвлечению при помощи интуитивного решения геометрических задач; 2) переход от интуитивного решения геометрических задач к геометрическому отвлечению.

Собственно первым учебником геодезического течения стал «Курс практической геометрии, приспособленный к землемерию для употребления в уездных и городских училищах» И. Ленкевича (СПб., 1888). Сам И. Ленкевич так объяснял цели создания курса: «В частных беседах с родителями я постоянно слышал вопрос: для чего служит геометрия, которая никакой пользы не приносит их детям... Когда учащиеся при съемке планов и определении непреступных расстояний и высот стали применять к делу свои познания, почерпнутые ими из геометрии, тогда я убедился, что народонаселение и учащиеся вполне поняли и оценили существенную пользу геометрии, а затем вопросы и сомнения уже не повторялись» [5, с. 1]. Надо отметить, что авторы большинства элементарных курсов в своих учебниках отводили место измерениям на местности, но полное базирование всего учебника на данной основе было исключительным случаем. Ничего не известно о переизданиях книги И. Ленкевича. Это издание было скорее своеобразной экзотикой для практики отечественной школы.

Возвращаясь к рассмотрению элементарно-теоретического и наглядно-практического течений, отметим, что нередко достаточно трудно отнести конкретный учебник к тому или иному из них. Более того, не всегда можно судить о принадлежности учебника даже к большим направлениям: пропедевтическому или элементарному. Часто учебники изначально были широко ориентированы, предполагая многоцелевое использование для разных категорий учащихся. На практике тем более происходило смешение. Учебники по геометрии для пропедевтического курса могли использоваться в рамках элементарного и наоборот, хотя различия между ними были принципиальными. Целью преподавания пропедевтического курса была подготовка к дальнейшему обучению, то есть первоначальное знакомство с геометрическими объектами. Элементарный курс, напротив, предполагал, что учащиеся не будут больше изучать геометрию, при этом основной акцент ставился на практическом использовании полученных знаний.

Подобная ситуация со смешением курсов, не была случайной. Она стала отражением отчетливо выраженной тенденции к созданию некоторого универсального учебника, предназначенного сразу для разных курсов, нивелирующего различия между типами учебных заведений. Развивающейся школе нужны были не элитарные издания, а стандартный массовый учебник, отвечающий требованиям программы и возможностям большинства учащихся.

Список литературы:

1. Антропова, Н. А. Роль журнала «Педагогический сборник» в совершенствовании преподавания математики в школах России во второй половине XIX и начале XX в. : дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Антропова. – Кишинев, 1971.
 2. Воленс, В. П. Элементарная геометрия. Руководство для низших учебных заведений и вообще начинающих / В. П. Воленс. – СПб., 1976.
 3. Ермаков, В. П. О преподавании геометрии / В. П. Ермаков // Педагогический сборник. – 1895. – № 10. – С. 327–336.
 4. Латышев, В. А. Геометрия в городских училищах / В. А. Латышев // Русская школа. – 1893. – № 3. – С. 150–160.
 5. Ленкевич, И. Курс практической геометрии, приспособленной к землемерию / И. Ленкевич // Русский начальный учитель. – 1888. – № 5. – С. 1–17 (Приложения)
 6. Обзорение русской учебной литературы по математике / под ред. А. И. Гольденберга. – М., 1877.
-

Spisok literatury:

1. Antropova, N. A. Rol' zhurnala "Pedagogicheskii sbornik" v sovershenstvovanii prepodavaniia matematiki v shkolakh Rossii vo vtoroi polovine XIX i nachale XX v. : dis. ... kand. ped. nauk / N. A. Antropova. – Kishinev, 1971.
2. Volens, V. P. Élementarnaia geometriia. Rukovodstvo dlia nizshikh uchebnykh zavedenii i voobshche nachinaiushchikh / V. P. Volens. – SPb., 1976.
3. Ermakov, V. P. O prepodavanii geometrii / V. P. Ermakov // Pedagogicheskii sbornik. – 1895. – № 10. – S. 327–336.
4. Latyshev, V. A. Geometriia v gorodskikh uchilishchakh / V. A. Latyshev // Russkaia shkola. – 1893. – № 3. – S. 150–160.
5. Lenkevich, I. Kurs prakticheskoi geometrii, prisposoblennoi k zemlemeriiu / I. Lenkevich // Russkii nachal'nyi uchitel'. – 1888. – № 5. – S. 1–17 (Prilozheniia)
6. Obozrenie russkoi uchebnoi literatury po matematike / pod red. A. I. Gol'denberga. – M., 1877.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 4

ДЕРЕВНЯ БЛИЗКАЯ И ДАЛЕКАЯ: ОБРАЗ СЕЛА В СОВЕТСКИХ И ПОСТСОВЕТСКИХ УЧЕБНИКАХ ПО ЧТЕНИЮ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ¹

THE VILLAGE CLOSE AND DISTANT: THE IMAGE OF THE VILLAGE IN SOVIET AND POST-SOVIET
READING BOOKS FOR ELEMENTARY SCHOOLS

Козлова М.А.

Доцент факультета социологии НИУ ВШЭ,
кандидат исторических наук
E-mail: makozlova@yandex.ru

Kozlova M.A.

Associate Professor at the Faculty of Sociology
of the Higher School of Economics, Candidate
of science (History)

E-mail: makozlova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается образ деревни, создаваемый в учебниках для начальной школы. Исследование строится в сравнительной перспективе: анализу подвергается контент учебников чтения советского (1974–1980 гг.) и постсоветского (2004–2005 гг.) периодов. В ходе анализа выявлено доминирование в учебниках постсоветского периода сельской среды над городской, сельского труда в деревне – над всеми прочими. При этом в постсоветских учебниках описания жизни села и трудовой деятельности крестьян гораздо менее детальные и информативные, нежели в учебниках советского периода. Хотя представлен поликомпонентный портрет деревни (деревня – кормилица, труженица, источник жизненных сил, «корневая система»

Annotation. The article describes the image of the village, created in elementary school textbooks. The research is based on the comparative perspective – analysis of the content of Soviet (1974-80), and post-Soviet (2004-05) textbooks. The analysis of the post-Soviet period textbooks revealed the dominance of the rural environment over the urban one, of the rural labor in the village over all other types. In the post-Soviet textbooks the descriptions of village life and work are much less detailed and informative than in the Soviet textbooks. The presented portrait of the village is a complex one (the village as a breadwinner, a laborer, a source of vitality, «root system» of the citizen, the keeper of traditions), but the national romantic component clearly dominates.

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

горожанина, хранительница традиций), в нем явно доминирует национально-романтический компонент.

Ключевые слова: начальная школа, учебник, деревня, сравнительный анализ.

Keywords: elementary school, textbook, countryside, comparative analysis.

*По двору гуляли куры, утки и прочая домашняя утварь.
Из школьного сочинения*

В публичный дискурс постоянно выносятся апокалиптические идеи о гибели российской деревни – ее разорении, запустении, повсеместной деградации – с акцентом то на социально-экономических, то на нравственных, то на психологических аспектах проблемы. «Постоянно» – это значит, что на протяжении, как минимум, двух столетий сожаления о судьбе деревни – убогости быта и скудости запросов крестьянства – и состоянии сельского хозяйства как отрасли экономики составляют эмоциональный фон рассуждений о сельской России.

Однако в последнее время научному осмыслению все чаще подвергается процесс дезурбанизации – характерное для постиндустриальных обществ миграционное движение населения из крупных городов в сельскую местность [11; 13; 17]. Это движение связано, в первую очередь, с действием факторов, «выталкивающих» людей из мегаполисов (неблагоприятной экологической обстановкой, транспортной загруженностью, высокой стоимостью жилья и т.п.), в сочетании с возможностями дистанционного обучения и работы в режиме удаленного доступа. Но в соответствии с теорией притяжения-выталкивания (pull-push theory of migration) [1] решение о перемене места жительства принимается и при учете тех приобретений, которые ждут индивида на новом месте.

Что ожидают приобрести современные горожане в деревне? В числе притягивающих факторов называются как исключительно экономические (многие россияне имеют полученные в наследство дома в сельской местности или возможность приобрести недорогое по городским меркам жилье) и экологические (чище воздух – почва – вода, «чище» информационная среда), так и культурные – образ деревни как места потенциально привлекательного для того, чтобы провести там жизнь и вырастить детей.

По всей видимости, этот образ весьма сложен и противоречив. Точнее, образы, складывающиеся у представителей разных социальных групп российского общества, вероятно, весьма различны, как и источники, вносящие лепту в формирование этих представлений. Представления горожан о селе могут составить предмет не одного исследования. Затронем лишь один аспект проблемы – образ деревни, транслируемый школьными учебниками для начальной школы. Проанализируем упоминания деревни в текстовом и иллюстративном материале учебных книг советского периода («Родная речь» для 1–3 классов, вышедших в издательстве «Просвещение» в 1974–1980 гг.) и постсоветских учебников

по литературному чтению, вышедших в издательствах «Просвещение» и «Дрофа» в 2004–2005 гг.

Рассмотрим количественные (сколько раз) и качественные (в каком контексте и с каким эмоциональным наполнением) параметры упоминаний села/деревни в учебниках по литературному чтению для начальной школы и на этой основе постараемся выявить направленность трансформаций образа деревни, преподносимого детям в последние советские и первые постсоветские десятилетия.

Сравнительный анализ частотности упоминаний села, типов активности и социально-демографических характеристик персонажей в учебниках по чтению для начальной школы советского и постсоветского периодов

Прежде всего, отметим, что подсчет процентной доли текстов и иллюстраций, включающих упоминания деревни, производился по отношению ко всем текстам и иллюстрациям, содержащимся в учебниках. Не всегда использование самого слова «деревня» позволяет определить локализацию действия. Так, в учебнике для 1 класса 2004 г. издательства «Просвещение» слово «деревня» встречается лишь 1 раз, причем в небылице «ехала деревня мимо мужика» [20, с. 46]. Потому мы используем дополнительные индикаторы:

- соответствующая лексика и визуальное изображение («село», «деревня», изба);
- изображения/указания на сугубо сельские объекты среды (хлев, колодец и т.п.), профессии (крестьянин, тракторист, доярка и т.п.), процессы (пахать, доить) и результаты труда (вспаханное поле, собранный урожай);
- источники продуктов питания и других товаров (поле, огород, домашний скот).

Начнем с представления количественных показателей – числа иллюстраций и литературных текстов, в которых упоминаются деревня/село (в учебниках советского периода – таблицы 1–2, в постсоветских учебниках – таблицы 3–4), в соотношении с другими типами окружающей среды (город/дикая природа).

Данные, представленные в таблицах 1–2, демонстрируют почти равную представленность городской и сельской среды в текстовом материале советских учебников для начальной школы и несущественное преобладание первой в иллюстрациях (за исключением текстового материала учебника для 3 класса, где преобладание городской среды более существенно).

В учебниках постсоветского периода, как видно при сравнении данных, приведенных в таблицах 1–2 и 3–4, пропорция меняется. Село как пространство, в котором разворачиваются события, описанные в тексте, встречается в 2,5 раза чаще, чем город. В иллюстративном материале соотношение 2:1. Исследование, проведенное московскими социологами в начале 2000-х гг., также выявило в содержании учебников для начальной школы 1990-х гг. высокую представленность аграрной тематики и преобладание традиционных элементов сельского быта над описаниями городской жизни [3, с. 20–21]. Данные, отраженные в таблицах 3–4, позволяют констатировать сходную ситуацию: городская среда представлена в одном тексте/иллюстрации из десяти; доминируют тексты и иллюстрации,

Таблица 1

Тип среды, отображенной в текстовом материале учебников по чтению советского периода (количество/процент от общего числа)

Тип среды	«Родная речь»: «Просвещение», 1974–1980 гг.			
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	Среднее (%)
Общее кол-во текстов	203	168	152	100
Село	33/16	21/12	19/13	14
Город	31/16	25/15	26/17	16
Дикая природа	69/34	70/42	47/31	35
Не определено	70/34	52/31	60/39	35

Таблица 2

Тип среды, отображенной в иллюстративном материале учебников по чтению советского периода (количество/процент от общего числа)

Тип среды	«Родная речь»: «Просвещение», 1974–1980 гг.			
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	Среднее (%)
Общее кол-во иллюстраций	87	74	103	100
Село	9/10	12/16	12/12	13
Город	11/13	11/15	24/23	17
Дикая природа	31/36	17/23	29/28	30
Не определено	36/41	34/46	38/37	40

описывающие виды и события, происходящие на лоне дикой природы. Село/деревня упоминаются или представляют место действия в каждом пятом тексте/иллюстрации.

Учитывая, что, по данным Всероссийской переписи населения начала 2000-х гг., две трети детей младшего школьного возраста жили в городах², преобладание городской тематики в учебниках того периода или, по крайней мере, равное соотношение урбанистических пейзажей и картин сельской жизни кажется более логичным. Существенно усилившийся акцент на изображении села и дикой природы – явление, безусловно, требующее осмысления. Можно предположить, что его основу составили глубинные трансформации ценностных основ постсоветского общества, сопровождавшие кардинальные политические и социально-экономические изменения. Вероятно, состояние аномии и утраты перспективы

² По данным переписи 2002 г., численность детей в возрасте 6–10 лет, проживающих в городе, составляет 4 961 987 чел.; численность их сверстников – жителей села равна 2 401 727 чел. Доли обеих групп равны 67 и 33% соответственно [7].

Таблица 3

Тип среды, отображенной в текстовом материале учебников по литературному чтению постсоветского периода (количество/процент от общего числа)

Тип среды	«Литературное чтение»: «Просвещение», 2004 г.				«Литературное чтение»: «Дрофа», 2002–2004				Среднее (%)
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	
Общее кол-во текстов	168	166	122	135	166	275	182	192	100
Село	8/5	43/26	35/28	30/22	17/10	71/26	64/35	44/23	22
Город	6/4	13/8	18/15	31/23	9/6	12/4	16/9	12/6	9
Дикая природа	10/6	30/18	40/33	35/26	47/28	64/23	35/19	46/24	22
Не определено	144/85	80/48	29/24	39/29	93/56	128/47	67/37	90/47	47

Таблица 4

Тип среды, отображенной в иллюстративном материале учебников по литературному чтению постсоветского периода (количество/процент от общего числа)

Тип среды	«Литературное чтение»: «Просвещение», 2004				«Литературное чтение»: «Дрофа», 2002–2004				Среднее (%)
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	
Общее кол-во иллюстраций	139	258	178	155	198	327	174	157	100
Село	15/11	34/13	37/21	26/17	28/14	71/22	52/30	26/17	20
Город	17/12	21/8	34/19	23/15	5/3	18/6	17/9	21/13	10
Дикая природа	43/31	47/18	40/22	38/25	52/26	79/24	55/32	54/34	26
Не определено	64/46	156/61	67/38	68/44	113/57	159/48	50/29	56/36	44

развития социума конца 1990-х – начала 2000-х гг. побудило педагогическое сообщество в поисках ценностных и нравственных ориентиров воспитания новых поколений обратиться к тому, что не вызывает идеологических дискуссий – стихам русских классиков о природе, и к тому, что представляется незыблемым и вечным, – этническим корням культуры.

Это второе соображение, видимо, и привело к существенному расширению корпуса текстов, рекомендованных для начальной школы, за счет произведений русского фольклора: песенок-закличек, загадок, колыбельных и потешек. Учитывая, что на рубеже веков

российское общество пережило всплеск национального самосознания, обусловленный, кроме прочего, описанной потребностью в конструировании новой, позитивной и стабильной идентичности, включение «аграрного компонента», понимаемого в данном случае как «этно-традиционалистское», вливание в контент учебников для начальной школы представляется вполне закономерным. Интернациональный контекст, мало знакомый российским авторам – составителям учебников, мы в данном исследовании не учитываем.

Обратившись к текстовым и визуальным изображениям сельских жителей, рассмотрим характер активности персонажей, используя следующие градации: сельскохозяйственный труд (работа на огороде, в поле, уход за животными), иная трудовая деятельность сельских жителей (работа по дому, уход за детьми, ремесленное производство), отдых (таблицы 5–8).

Таблица 5

Сфера активности селян в учебниках советского периода (литературные тексты)*

Сфера активности		«Родная речь»: «Просвещение», 1974–1980			
		1 кл.	2 кл.	3 кл.	Общее число
Общее кол-во текстов		33	21	19	77
С/х труд	Процесс	17	9	6	32
	Результат	3	2	6	11
Иной труд		9	7	6	22
Отдых		4	5	1	10

* Здесь и далее подсчет процентного соотношения для учебников советского периода и отдельно по постсоветским учебникам для разных классов невозможен, поскольку число текстов и иллюстраций по исследуемой теме относительно невелико, процентное соотношение вычисляется по всему исследуемому массиву. Сумма не равна 100%, поскольку анализ активности персонажей (таблицы 7–8) и социально-демографических характеристик (таблицы 11–12) предполагает наличие в тексте/на иллюстрации самого персонажа, однако встречаются как тексты/иллюстрации без персонажей (пейзаж с изображением села на дальнем плане), так и тексты, где несколько персонажей заняты разными видами деятельности.

Таблица 6

Сфера активности селян в учебниках советского периода (иллюстрации)

Сфера активности		Родная речь: Просвещение, 1974–1980			
		1 кл.	2 кл.	3 кл.	Общее число
Общее кол-во иллюстраций		9	12	12	33
С/х труд	Процесс	5	7	5	17
	Результат	1	1	0	2
Иной труд		1	3	4	8
Отдых		2	0	3	5

Несмотря на то что отсутствие возможности вычислить процентное соотношение делает представленные в таблицах 5–6 данные менее наглядными, мы видим преобладание и в текстовом, и в иллюстративном материале отображения процесса сельскохозяйственного труда. Труд крестьянина/колхозника описывается в учебниках советского периода довольно детально:

Вот и хлеба созрели. С утра ползет по хлебному полю комбайн. Косит спелую рожь, сразу обмолачивает. Оставляет на поле вороха соломы.

Сбоку пристраиваются к комбайну грузовики. Забирают зерно. На ходу идет погрузка. Люди торопятся. Про отдых забыли.

Поскорей надо убрать хлеб, пока зерно не осыпалось, пока сухая погода держится...

Весь день пылят по дороге грузовики. Задыхаются, приседают от тяжести. До бортов полны зерном.

И даже не верится, что весь хлеб висел, качался в поле на тоненьких стебельках.

– Как же вы, стебли, выдержали?

– Дружно – не грузно!..

Дни стали ненастные, ночи холодеют.

И на колхозных огородах начали овощи убирать, чтобы не портились, не померзли.

Сначала убрали огурцы-голыши.

Потом – лук в бумажных рубашках.

Потом бобы в шерстяных чулочках.

Убрали репу, брюкву, редьку, морковь, свеклу, турнепс и разную петрушку.

Одна капуста осталась. Ее позже всех убирают. У нее, у капусты, семьдесят семь одежек, она холода не боится!..

Выкопали картошку, просушили ее, увезли с поля.

Но не всю.

Самые отборные картошины аккуратно разложили на чистой песчаной площадке.

Лежит картошка, загорает на слабом осеннем солнышке. Загар у нее особенный, делается картошка золотисто-зеленой. Ее осторожно поворачивают, чтобы загорела ровненько со всех сторон. Ведь загар полезен для здоровья! Этой картошке лежать в погребе до следующей весны. Отборную эту картошку оставили на семена. Ей нельзя болеть.

Вот загорит она хорошенько и тогда не загниет, не заплесневет, не сморщится. Не тронут ее мыши. Проспит здоровым сном до будущей весны [19, с. 25–26].

Такого рода подробные описания сельскохозяйственного труда в учебниках чтения советского периода встречаются неоднократно. Однако лишь незначительное число текстов создает относительно полную картину жизни села, сочетая описания труда и отдыха колхозников:

Колхозные ребята собирают в лесу грибы, спелую малину и чернику. А где лещина есть, там не выгнать ребятшек из нее в эти дни: собирают орехи, набивают полные карманы.

Колхозники двинулись на картофельные поля – картошку копать. Пошли в ход картофелекопательные машины. Ребячишки костры жгут, печечки в земле устраивают; тут же пекут и едят обугленные картошины [4, с. 261–263].

Представление сельской жизни в постсоветских учебниках для начальной школы совершенно иное.

В постсоветских учебниках в текстовых материалах ведущее место занимает изображение труда крестьянина как непосредственно в сельском хозяйстве, так и в иных сферах (воспитание и уход за детьми, ремесленное производство, приготовление пищи и т.п.), в иллюстративном материале лидирует отражение свободного времяпрепровождения – отдыха. Впрочем, в смысловой блок «отдых» включены и тексты/иллюстрации,

Таблица 7

Сфера активности селян в учебниках постсоветского периода (литературные тексты)

Сфера активности	«Литературное чтение»: «Просвещение», 2004				«Литературное чтение»: «Дрофа», 2002–2004				Общее число/%	
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.		
Общее кол-во текстов	15	34	37	26	28	71	52	26	289	
С/х труд	Процесс	2	7	3	12	2	16	20	5	67/23
	Результат	2	2	4	5	3	22	15	4	57/20
Иной труд	4	12	18	7	4	16	11	29	101/35	
Отдых	0	6	8	3	2	20	17	1	57/20	

Таблица 8

Сфера активности селян в учебниках постсоветского периода (иллюстрации)

Сфера активности	«Литературное чтение»: «Просвещение», 2004				«Литературное чтение»: «Дрофа», 2002–2004				Общее число/%	
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.		
Общее кол-во иллюстраций	8	43	35	30	17	71	64	44	312	
С/х труд	Процесс	3	5	2	4	4	6	10	0	34/11
	Результат	2	1	5	4	4	16	10	8	50/16
Иной труд	3	23	7	4	2	21	9	8	77/25	
Отдых	3	10	14	6	8	23	12	1	77/25	

отображающие исполнение обрядов (хороводы, игры). Они могут считаться отдыхом, совпадая с ним по форме, хотя имеют ориентацию на результат (богатый урожай, доброе здоровье, процветание общины). Исполнение соответствующих ритуалов можно считать отдыхом лишь условно.

Наконец, рассмотрим социально-демографические характеристики изображенных персонажей-селян: пол и возраст (дети – взрослые средних лет – старики). Маркерами пола и возраста в тексте и на рисунках выступают (помимо прямого указания на возраст) имя персонажа/используемое окружающими обращение к нему, одежда/прическа, особенности внешнего облика (таблицы 9–12).

Таблица 9

**Социально-демографические характеристики персонажей
в учебниках советского периода (литературные тексты)**

Соц.-дем. хар-ки персонажей	«Родная речь»: «Просвещение», 1974–1980			
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	Общее число
Общее кол-во текстов	33	21	19	77
Женщины	8	5	2	15
Мужчины	12	5	7	24
Дети	13	10	5	28
Взрослые	12	4	6	22
Старики	3	1	3	7

Таблица 10

**Социально-демографические характеристики персонажей в учебниках советского
периода (иллюстрации)**

Соц.-дем. хар-ки персонажей	«Родная речь»: «Просвещение», 1974–1980			
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	Общее число
Общее кол-во иллюстраций	9	12	12	33
Женщины	2	5	6	13
Мужчины	3	4	7	14
Дети	2	3	9	14
Взрослые	2		5	7
Старики	1	6	2	9

Как видно из таблиц 9–10, в текстах учебников советского периода преобладает изображение лиц мужского пола, а соотношение детей и взрослых примерно равное, в иллюстративном материале представлены преимущественно дети и старики³ обоего пола в приблизительно одинаковом соотношении.

Таблица 11

**Социально-демографические характеристики персонажей
в учебниках постсоветского периода (литературные тексты)**

Соц.-дем. хар-ки персонажей	«Литературное чтение»: «Просвещение», 2004				«Литературное чтение»: «Дрофа», 2002–2004				Общее число/%
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	
Общее кол-во текстов	15	34	37	26	28	71	52	26	289
Женщины	1	10	16	9	9	22	12	24	103/36
Мужчины	2	16	20	13	6	27	15	14	113/39
Дети	1	11	17	6	5	17	21	26	104/36
Взрослые	2	11	14	17	5	19	11	20	99/34
Старики	2	4	8	3	5	11	9	5	47/16

Таблица 12

**Социально-демографические характеристики персонажей
в учебниках постсоветского периода (иллюстрации)**

Соц.-дем. хар-ки персонажей	«Литературное чтение»: «Просвещение», 2004				«Литературное чтение»: «Дрофа», 2002–2004				Общее число/%
	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.	
Общее кол-во иллюстраций	8	43	35	30	17	71	64	44	312
Женщины	5	17	18	5	10	36	21	8	120/38
Мужчины	12	21	24	10	13	47	27	6	160/51
Дети	8	19	10	8	14	43	28	7	137/44
Взрослые	4	13	14	6	4	19	23	7	90/29
Старики	3	8	11	1	5	16	10	3	57/18

³ В случае если на картинке был изображен комбайн, собирающий зерно в поле, а управляющий им персонаж не виден, мы относили эту иллюстрацию к числу отображений процесса сельскохозяйственного труда, но характеристики персонажа не отмечали. Обилие подобных иллюстраций и создало указанную диспропорцию.

В текстовом материале учебников постсоветского периода соблюдено почти равное соотношение героев обоих полов и разных возрастов, которое нарушается в иллюстративном материале в пользу мужчин и детей. Данные, представленные в таблицах 11–12, противоречат закономерностям изображения сельской среды, выявленным другими авторами в букварях, которые предназначены для учащихся национальных школ [6].

В частности, в удмуртских букварях изображения национальной деревни прочно ассоциированы с «бабушками» – женщинами преклонных лет – носительницами национальной культуры. Учебники по литературному чтению, предназначенные для младших классов общеобразовательных российских школ, создают более «моложавый» образ деревни, прежде всего, в разделах, где собраны произведения устного народного творчества. Хотя речь в них идет о действительно архаичном способе мировосприятия, отраженном в фольклоре, о принципиально чужой и непонятной современным детям среде обитания, главными действующими лицами на иллюстрациях оказываются именно дети. Старшее поколение представлено преимущественно в разделах, посвященных сказкам («Жили-были дед да баба...»). Это наблюдение позволяет нам дифференцировать формируемые учебниками образы деревни: «моложавая» русская деревня и «весьма пожилая» инородческая⁴.

В гендерном соотношении мы наблюдаем равновесие в текстовом материале и выраженное преобладание мужчин в иллюстрациях – опять же, в первую очередь, за счет младшей возрастной группы: мальчишки и играют во дворе, и помогают родителям в полевых работах.

Итак, количественный анализ контента учебников по чтению для начальной школы позволяет заключить, что в пособиях постсоветского периода, по сравнению с советскими учебниками, деревня/село упоминается значительно чаще, сельская среда доминирует над городской, сельский труд в деревне (как непосредственно аграрный, так и «сопутствующий») – над всеми прочими (работа сельского жителя в городской фирме через Интернет даже и на горизонте не появляется). При этом в постсоветских учебниках описания жизни села и трудовой деятельности крестьян гораздо менее детальные и информативные, нежели в учебниках советского периода. Более того, центральное место занимает обрядовая и рекреационная активность. Мы предполагаем, что основная задача столь активного обращения составителей учебников в первое постсоветское десятилетие к теме села как воплощения стабильности – поиск ценностно-смысловых ориентиров развития всего российского общества. Не случайно поэтому героями текстов и визуальных изображений деревни чаще всего становятся дети: в условиях ценностно-нормативного вакуума первых постсоветских десятилетий взрослые оказались неспособными предоставить новым поколениям необходимые ориентиры. Важно интериоризировать некие ценностные аспекты культуры, и потому столь существенное место в постсоветских учебниках занимает обрядовая тематика.

Учитывая эти соображения, обратим более пристальное внимание на детали образа деревни, конструируемого в учебниках постсоветского периода.

⁴ Этот имперский термин мы используем не случайно: разделение «русские»/«все остальные» было и остается актуальным в советских и российских учебниках.

Анализ компонентов образа деревни в постсоветских учебниках по литературному чтению для начальной школы

Приступая к интерпретации упоминаний о селе/деревне в литературных текстах и визуальном контенте учебников по литературному чтению, заметим, что сельская среда представлена в них двумя блоками: в фольклорных текстах и произведениях (преимущественно поэтических) русских классиков.

В поисках «штрихов к портрету» деревни обратимся сначала к разделам, посвященным фольклору. Тем более что произведения устного народного творчества занимают существенное место в современных учебниках по литературному чтению для всех классов начальной школы. В народных песнях, сказках и закличках создается целостный образ человека и окружающего его мира, характерный для традиционной русской крестьянской культуры. Таким образом, первый штрих – архаичность русской деревни. Рассмотрим наполнение этой архаики более детально.

Земля/деревня-кормилица

В разделах, посвященных фольклору, Земля-кормилица является основным персонажем:

*Иди, весна,
Иди, красна.
Принеси ржаной колосок,
Овсяный снопок,
Большой урожай
В наш край [20, с. 44].*

Сопровождают подборку такого рода песенок-закличек рисунки, изображающие деревню, где весенний пейзаж (черная земля с остатками снега и голые деревья) сливается с летним (золотисто-зеленые поля). Потребность в исполнении календарных обрядов порождалась в архаичной культуре ощущением неподвластности природных сил воздействию человеческого труда. Какие бы усилия ни прикладывал крестьянин, они могли оказаться тщетными, если такова будет прихоть Природы. Поэтому, совершая все рациональные действия, связанные с обработкой земли, человек в традиционной культуре, не имеющий никаких гарантий успешности предпринимаемых усилий, пытается умиловить неконтролируемые природные силы, чтобы получить конкретный продукт (ср. суть магии по Б. Малиновскому: использование неэмпирических средств для получения эмпирического результата [10, с. 91–95]).

Встречаются заклички, в которых описывается крестьянский труд:

*Весна-красна!
Что нам принесла?*

– Принесла я вам четыре угодья:
Первое угодье –
Воды половодье,
Второе угодье –
Пахаря в поле.
Третье угодье –
Скотинушку в поле.
Четвертое угодье –
Народу доброе здоровье [23, с. 8].

Мы непосредственно приблизились к следующему аспекту образа деревни, представленному в учебниках для начальной школы: *деревня-труженица*. Вполне естественно, что развести образы «кормилицы» и «труженицы» можно, лишь искусственно разорвав нерушимую связь между ними. Крестьянский труд – это труд физический, направленный на обеспечение домохозяйства натуральным продуктом – хлебом, дровами, сеном и т.д.

В разделе, посвященном произведениям русских и советских писателей, труд крестьянина представляется как явление, родственное природному, что, безусловно, созвучно фольклорным текстам (иногда буквальное повторение фольклорной формы – это специально используемый автором прием):

...И с горы небес
Глядит солнышко,
Напилась воды
Земля досыта;
 На поля, сады,
 На зеленые,
 Люди сельские
 Не насмотрятся...
Заодно с весной
Пробуждаются
Их заветные
Думы мирные.
 Дума первая:
 Хлеб из закрома
 Насыпать в мешки,
 Убирать воза;
А вторая их Была думушка:
Из села гужом
В пору выехать... [9, с. 156–157].

Песенки-заклички, также как и сказки, созданные доиндустриальной, аграрной культурой, отражают представление о труде как о неизбежности, с которой рядовой

член общества должен мириться. Поэтому приложение усилий вознаграждается (в одном из приведенных примеров выстроена временная, даже причинно-следственная связь: пахарь в поле – народу доброе здоровье), а нежелание индивида участвовать в жизненно важной деятельности сообщества немедленно влечет за собой наказание (наиболее очевидно это прослеживается в сюжетных линиях сказок «Морозко», «Про Ленивую и Ради-вую» и др.).

В контенте учебников для начальной школы тема крестьянского труда как процесса представлена широко. Так, учащимся предлагается произведение, описывающее борьбу за хлеб в засушливый год («Митя видел, как тяжело было матери, как она упиралась в плуг впереди себя, когда слабели волю» [15, с. 48]), а в особенности иллюстрация к нему, где тяжесть труда передана и сочетанием цветов, и выражением лиц, и положением фигур работающих персонажей. Однако это случай почти уникальный. В большинстве текстов, где есть описания крестьянского труда, тяжесть процесса не акцентируется: «...и весь этот, по-видимому, тяжелый труд производился легко, бодро и весело», что, конечно, не умаляет его ценности: «важность и святость труда, которых я не мог тогда вполне понять и оценить, однако глубоко поразили меня» [2, с. 40].

Гендерная специфика труда особенно ярко выражена в колыбельной, где будущая судьба малышки – не что иное, как исполнение разного рода обязанностей в сельскохозяйственной сфере и в доме:

*Баю-баю девочку,
На полянке жнеюшку,
На лугу грабеюшку,
У стола стряпеюшку,
У окошка швеюшку [24, с. 9].*

Еще один аспект образа деревни требует выделения в отдельный блок. Вследствие своей близости к природе село представляется как ресурс жизнеобеспечения, однако не в прямом смысле – пропитания, а в сакральном: «цветок <...>, жалконький такой, а он живой, и тело себе он сделал из мертвого праха. Стало быть, он мертвую сыпучую землю обращает в живое тело, и пахнет от него самого чистым духом <...> Цветок этот – самый труженик, он из смерти работает жизнь <...> А мы пахари, Афонюшка, мы хлебу расти помогаем» [16, с. 134].

*Спасибо, сторона родная,
За твой врачующий простор! [12, с. 163–164].*

В фольклорном материале этот аспект также представлен:

– *Попей, Илья. В этом ковше вода всех рек, всех озер Руси-матушки.
Выпил Илья и почувал в себе силу богатырскую... [8, с. 44–49]*

Важнейший семантический блок, используемый в конструировании образа деревни, – тождество «моя земля – моя страна». В архаичной земледельческой культуре сам принцип натурального хозяйства предполагал привязку жилья к средству производства – обрабатываемому полю. В современном мире эта пространственная близость перестала играть сколько-нибудь важную роль, однако она стала скорее символической. В формировании образа деревни огромное значение имеет актуализация горизонтальных и вертикальных социальных связей, иными словами, связей с современниками и предками. Именно в этом символическом плане близость погоста, где покоятся родители и деды, остается значимым фактором – очевидной привязкой к земле, визуализацией личной и общинной истории.

*Тихая моя родина!
Ивы, река, соловьи...
Мать моя здесь похоронена
В детские годы мои. <...>
С каждой избою и тучею,
С громом, готовым упасть,
Чувствую самую жгучую,
Самую смертную связь [21, с. 79–80].*

Видимо, через трансляцию данного аспекта и должна реализовываться ценностно-символическая функция образа деревни.

Нельзя не упомянуть и те черты образа деревни, которые несут, скорее, негативную эмоциональную нагрузку. Естественно в связи с этим обратиться к включенным в контент учебников по литературному чтению произведениям русских классиков, которыми создается внутренне противоречивый образ деревни. Показательно, что в учебнике для 4 класса издательства «Просвещение» раздел «Поэтическая тетрадь» с подзаголовком «Светлый край берез, моя Россия!» начинается статьей, которая знакомит учащихся со спецификой поэтических произведений – ритмическим строем и рифмой – на примере стихотворения Ф.И. Тютчева:

*Эти бедные селенья,
Эта скудная природа –
Край родной долготерпенья,
Край ты русского народа! [18, с. 135].*

Здесь пара слов – селенья/долготерпенья – используется для объяснения сути рифмы. Вместе с тем, как уже говорилось в начале настоящей статьи, сожаления о судьбах деревни для городской русской интеллигенции глубоко традиционны.

*Они глумятся над тобою,
Они, о родина, корят
Тебя твоею простотою,*

*Убогим видом черных хат...
Так сын, спокойный и нахальный,
Стыдится матери своей –
Усталой, робкой и печальной
Средь городских его друзей [5, с. 173].*

Сопровождающая стихотворение иллюстрация – рисуночное изображение серых покосившихся избышек – отражает сразу несколько негативных аспектов образа русской деревни: бедность и отсутствие перспектив экономического развития, несмотря на тяжелый каждодневный труд; скука (скудность рекреационных и в целом – культурных ресурсов деревни).

Если в визуальном материале достаточно изобразить несколько избышек, чтобы передать читателю этот комплекс проблем, то в литературном контенте эти аспекты оказываются «разнесены» по разным произведениям разных авторов.

В стихотворении А.Т. Твардовского доминирующий мотив – бедность и отсутствие перспектив:

*На хуторском глухом подворье,
В тени обкуренных берез,
Стояла кузница в Загорье,
И я при ней с рожденья рос. <...>
Я помню нашей наковальни
В лесной тиши сиротский звон,
Такой усталый и печальный
По вечерам, как будто он
Вещал вокруг о жизни трудной,
О скудном вырубкою дне
В той небогатой, малолюдной,
Негромкой нашей стороне [22, с. 150-152].*

У И.С. Никитина – скука и однообразие быта:

*Зато как скучен я бывал,
Когда сырой туман осенний
Поля и дальние деревни,
Как дым свинцовый, одевал,
Когда деревья обнажались
И лился дождь по целым дням,
Когда в наш дом по вечерам
Соседи шумные сбিরались,
Бранили вечный свой досуг,
Однообразный и ленивый [14, с. 247].*

Итак, образ деревни масштабно и многогранно представлен в учебниках по литературному чтению для начальной школы, выпущенных ведущими издательствами в 2000-х гг. Портрет деревни, хотя его и нельзя назвать детализированным, тем не менее сложен и поликомпонентен: кормилица, труженица, источник жизненных сил, якобы «корневая система» горожанина, позволяющая подпитаться мудростью предыдущих поколений и чистотой родных просторов, хранительница традиций – базис, обеспечивающий потенциал интеграции общества, как в вертикальном, так и в горизонтальном измерениях. Насколько жизнеспособны сегодня эти образы?

В архаической культуре, широко представленной в школьных учебниках фольклорным материалом, земля, особенно окультуренная, несет сакральное значение: это единственный ресурс выживания. В современном мире доля продуктов сельского хозяйства в общем потреблении невелика, и село неизбежно сдвигается на периферию интересов современного человека. Естественно поэтому, что нынешняя школа не знакомит детей с тем, как растет хлеб, доятся коровы, несутся куры и т.п. Постсоветский учебник представляет по преимуществу исходный (таяние снега на полях – ср. песенки-заклички, приглашающие весну с ее дарами) – и конечный (колосющиеся поля) срезы сложного сельскохозяйственного процесса, из которого собственно крестьянский труд выпадает. И хотя любому здравомыслящему взрослому человеку понятно, что сельскохозяйственный труд тяжел и невыгоден, поскольку имеет естественные и потому неизбежные ограничения в части механизации и компьютеризации, детям он представлен, за редким исключением, в лубочно-нарядном воплощении.

Деревенская жизнь связана и с рядом культурных ограничений, без сомнения, очевидных для современного человека: ограничения в модусах потребления (в первую очередь, это касается даже не товаров повседневного спроса, а услуг – медицины, образования, проведения досуга), в отдыхе, в новизне (на фоне демонстрируемого хотя бы по телевизору ритма жизни современного мегаполиса размеренность сельского уклада выглядит застоем), в информации (что делает сельского жителя гораздо более доверчивым), в общении.

Отсюда основной вектор устремлений жителей современной деревни – вырваться из деревенской жизни. Дети жителей села оказываются в городе, как правило, с родительского благословения. Программа закладывается со школьных лет: будешь успешен – уедешь в город. И наоборот: уехал в город, значит, успешен. Кстати, в учебниках для начальной школы миграционный вектор также представлен. В двух художественных произведениях, включенных в учебник для 4 класса издательства «Просвещение», демонстрируются цели, механизмы и эффекты миграции из села в город: «Повесть о Петре и Февронии» [18, с. 35–39], «Конек-Горбунок» [18, с. 69–90]. В первом из упомянутых произведений героиня-крестьянка оказывает помощь князю с условием, что он женится на ней и увезет в город (типично женский тип миграционного поведения и механизм вертикальной социальной мобильности). В сказке П. Ершова главный герой реализует стратегию, которую принято называть трудовой миграцией: попадая в город, понимает, что работа на царской конюшне сулит ему совершенно иной уровень доходов, и остается на царской службе. Кроме того, в очерках о биографиях писателей неоднократно упоминается переезд героя из поместья в город для учебы.

Современный человек мобилен, технологии позволяют работать дистанционно, живет он не там, где его репа растет, а где захочет. Архаическая связка «родная земля – дом – благополучие» не отвечает современным представлениям об освоении и присвоении пространства. Еще в советский период перемещение огромных масс людей стало частью государственной политики: великие стройки, перемещения репрессированных народов, система распределения выпускников вузов и т.п., но самостоятельная, «самовольная» миграция не поощрялась. В современном обществе вопрос о миграции порождает противоречивые дискурсы: позитивный с точки зрения глобализации и негативный с точки зрения трансформируемого в постсоветское время горизонта советских стереотипов.

Конструкты, порожденные архаической культурой, сегодня нежизнеспособны, однако сознание современного человека, продолжая цепляться за них, рождает романтический образ деревни как компенсацию утраты. Поддерживается этот образ произведениями русской классической литературы. Не будем распространяться на тему «любви на расстоянии», заметим лишь, что именно в этой интерпретации «заезжего барина» деревня и представляется современному школьнику. Многогранный образ с легким налетом порой – скуки, порой – чувства вины вряд ли до конца понятен 7-10-летнему ученику начальной школы. Очевидна лишь доминанта национально-романтического, возвращающего к «истокам» и ностальгического образа «родного пространства», который встречает школьника в учебной книге.

Список литературы:

1. Lee, E. A. Theory of Migration//Demography / E. A. Lee. – 1966. – № 1. Vol. 3. – P. 47–57.
2. Аксаков, С. Т. Детские года Багрова-внука / С. Т. Аксаков // Чтение и литература. 3 кл. : учеб. : в 2 ч. Ч. 2 / авт.-сост. О. В. Джежелей. – М.: Дрофа, 2003.
3. Оценка школьных учебников с позиций личностных смыслов и учебных задач : науч.-методич. материалы / А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, И. В. Дубровина, Г. А. Суворова. – М.: Лика, 2003.
4. Бианки, В. Колхозный календарь / В. Бианки // Родная речь : учеб. для 2 кл. / сост. М. С. Васильева, Л. А. Горбушина, Е. И. Никитина, М. И. Оморокова. – М.: Просвещение, 1974.
5. Бунин, И. А. Родине / И. А. Бунин // Родная речь : учеб. по чтению для учащихся нач. шк. : в 3 кн. Кн. 3. Для 4 кл. Ч. 1 / сост. М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова. – М.: Просвещение, 2004.
6. Власова, Т. А. Репрезентация национальной культуры в современных русских и удмуртских букварях / Т. А. Власова // «На фоне Пушкина воспитанное детство»: педагогика визуального в учебнике и на картине : сб. ст. и материалов / под ред. М. В. Тендряковой, В. Г. Безрогова. – Москва, 2011. – (Труды Международного научного семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики»; вып. 8). – С. 16–33.
7. Все население, городское и сельское, по полу и возрасту // Всероссийская перепись населения 2002 года. Т. 2. Возрастно-половой состав и состояние в браке.

- [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.perepis2002.ru/index.html?id=31>.
8. Как Илья из Мурома богатырем стал / былина в пересказе И. В. Карнаухова // Чтение и литература. 4 кл. : учебник : в 3 ч. Ч. 2 / авт.-сост. О. В. Джежелей. – М.: Дрофа, 2004.
 9. *Кольцов, А. В.* Урожай / А. В. Кольцов // Родная речь. : учеб. по чтению для учащихся нач. шк. : в 3 кн. Кн. 3. Для 4 кл. Ч. 1 / сост. М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова. – М.: Просвещение, 2004.
 10. *Малиновский, Б.* Магия, наука и религия / Б. Малиновский // Магический кристалл: магия глазами ученых и чародеев / сост. Т. И. Касавин. – М.: Республика, 1994.
 11. Московская область сегодня и завтра: тенденции и перспективы пространственного развития / А. Г. Махрова, Т. Г. Нефедова, А. И. Трейвиш. – М.: Новый хронограф, 2008.
 12. *Некрасов, Н. А.* Тишина / Н. А. Некрасов // Родная речь : учеб. по чтению для учащихся нач. шк. : в 3 кн. Кн. 3. Для 4 кл. Ч. 2 / сост. М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова. – М.: Просвещение, 2004.
 13. *Нефедова, Т. Г.* Российские дачи как социальный феномен / Т. Г. Нефедова // SPERO. – 2011. – № 15. – С. 161–172.
 14. *Никитин, И. С.* Воспоминания о детстве / И. С. Никитин // Родная речь : учеб. по чтению для учащихся нач. шк. : в 3 кн. Кн. 3. Для 4 кл. Ч. 1 / сост. М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова. – М.: Просвещение, 2004.
 15. *Платонов, А. П.* Сухой хлеб / А. П. Платонов // Родная речь : учеб. по чтению для учащихся нач. шк. : в 3 кн. Кн. 3. Для 4 кл. Ч. 2 / сост. М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова. – М.: Просвещение, 2004.
 16. *Платонов, А. П.* Цветок на земле / А. П. Платонов // Родная речь : учеб. для 3 кл. нач. шк. : в 2 ч. Ч. 2 / сост. Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова. – М.: Просвещение, 2005.
 17. *Покровский, Н. Е.* Дезурбанизация и природный капитал: миграционные тренды, инфокоммуникация и новые сельские поселения / Н. Е. Покровский, Т. Г. Нефедова. – М., 2013.
 18. Родная речь : учеб. по чтению для учащихся нач. шк. : в 3 кн. Кн. 3. Для 4 кл. Ч. 1 / сост. М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова. – М.: Просвещение, 2004.
 19. Родная речь : учеб. для 3 кл. / сост. М. С. Васильева, Л. А. Горбушина, Е. И. Никитина, М. И. Оморокова. – М.: Просвещение, 1974.
 20. Родная речь : учеб. для 1 кл. нач. шк. / сост. Л. Ф. Климанова, М. В. Голованова, В. Г. Горецкий ; под ред. Л. Ф. Климановой. – М.: Просвещение, 2004.
 21. *Рубцов, Н. М.* Тихая моя родина / Н. М. Рубцов // Родная речь : учеб. по чтению для учащихся нач. шк. : в 3 кн. Кн. 3. Для 4 кл. Ч. 2 / сост. М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова. – М.: Просвещение, 2004.
 22. *Твардовский, А. Т.* Две кузницы / А. Т. Твардовский // Родная речь : учеб. по чтению для учащихся нач. шк. : в 3 кн. Кн. 3. Для 4 кл. Ч. 1 / сост. М. В. Голованова, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова. – М.: Просвещение, 2004.

23. Чтение и литература. 3 кл. : учебник : в 2 ч. Ч. 2 / авт.-сост. О. В. Джежелей. – М.: Дрофа, 2003.
 24. Чтение и литература. 4 кл. : учебник : в 3 ч. Ч. 2 / авт.-сост. О. В. Джежелей. – М.: Дрофа, 2004.
-

Spisok literatury:

1. Lee, E. A. Theory of Migration//Demography / E. A. Lee. – 1966. – № 1. Vol. 3. – P. 47–57.
2. Aksakov, S. T. Detskie goda Bagrova-vnuka / S. T. Aksakov // Chtenie i literatura. 3 kl. : ucheb. : v 2 ch. Ch. 2 / avt.-sost. O. V. Dzhezhelej. – М.: Дрофа, 2003.
3. Ocenka shkol'nyh uchebnikov s pozicij lichnostnyh smyslov i uchebnyh zadach : nauch.-metodich. materialy / A. D. Andreeva, E. E. Danilova, I. V. Dubrovina, G. A. Suvorova. – М.: Lika, 2003.
4. Bianki, V. Kolhoznyj kalendar' / V. Bianki // Rodnaja rech' : ucheb. dlja 2 kl. / sost. M. S. Vasil'eva, L. A. Gorbushina, E. I. Nikitina, M. I. Omorokova. – М.: Prosveshhenie, 1974.
5. Bunin, I. A. Rodine / I. A. Bunin // Rodnaja rech' : ucheb. po chteniju dlja uchashhihsja nach. shk. : v 3 kn. Kn. 3. Dlja 4 kl. Ch. 1 / sost. M. V. Golovanova, V. G. Goreckij, L. F. Klimanova. – М.: Prosveshhenie, 2004.
6. Vlasova, T. A. Reprezentacija nacional'noj kultury v sovremennyh russkih i udmurtskih bukvarjah / T. A. Vlasova // «Na fone Pushkina vospitanoe detstvo»: pedagogika vizual'nogo v uchebnike i na kartine : sb. st. i materialov / pod red. M. V. Tendrjakovoj, V. G. Bezrogova. – Moskva, 2011. – (Trudy Mezhdunarodnogo nauchnogo seminara «Kul'tura detstva: normy, cennosti, praktiki»; vyp. 8). – S. 16–33.
7. Vse naselenie, gorodskoe i sel'skoe, po polu i vozrastu // Vserossijskaia perepis' naseleniia 2002 goda. T. 2. Vozrastno-polovoï sostav i sostoianie v brake. [Élektronnyï resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.perepis2002.ru/index.html?id=31>.
8. Kak Il'ja iz Muroma bogatyrem stal / bylina v pereskaze I. V. Karnauhovej // Chtenie i literatura. 4 kl. : ucheb. : v 3 ch. Ch. 2 / avt.-sost. O. V. Dzhezhelej. – М.: Дрофа, 2004.
9. Kol'cov, A. V. Urozhaj / A. V. Kol'cov // Rodnaja rech' : ucheb. po chteniju dlja uchashhihsja nach. shk. : v 3 kn. Kn. 3. Dlja 4 kl. Ch. 1 / sost. M. V. Golovanova, V. G. Goreckij, L. F. Klimanova. – М.: Prosveshhenie, 2004.
10. Malinovskij, B. Magija, nauka i religija / B. Malinovskij // Magicheskij kristall: magija glazami uchenyh i charodeev / sost. T. I. Kasavin. – М.: Respublika, 1994.
11. Moskovskaja oblast' segodnja i zavtra: tendencii i perspektivy prostranstvennogo razvitija / A. G. Mahrova, T. G. Nefedova, A. I. Trejvish. – М.: Novyj hronograf, 2008.
12. Nekrasov, N. A. Tishina / N. A. Nekrasov // Rodnaja rech' : ucheb. po chteniju dlja uchashhihsja nach. shk. : v 3 kn. Kn. 3. Dlja 4 kl. Ch. 2 / sost. M. V. Golovanova, V. G. Goreckij, L. F. Klimanova. – М.: Prosveshhenie, 2004.

13. *Nefedova, T. G.* Rossijskie dachi kak social'nyj fenomen / T. G. Nefedova // SPERO. – 2011. – № 15. – S. 161–172.
14. *Nikitin, I. S.* Vospominanija o detstve / I. S. Nikitin // Rodnaja rech' : uceb. po chteniju dlja uchashhihsja nach. shk. : v 3 kn. Kn. 3. Dlja 4 kl. Ch. 1 / sost. M. V. Golovanova, V. G. Goreckij, L. F. Klimanova. – M.: Prosveshhenie, 2004.
15. *Platonov, A. P.* Suhoj hleb / A. P. Platonov // Rodnaja rech' : uceb. po chteniju dlja uchashhihsja nach. shk. : v 3 kn. Kn. 3. Dlja 4 kl. Ch. 2 / sost. M. V. Golovanova, V. G. Goreckij, L. F. Klimanova. – M.: Prosveshhenie, 2004.
16. *Platonov, A. P.* Cvetok na zemle / A. P. Platonov // Rodnaja rech' : uceb. dlja 3 kl. nach. shk. : v 2 ch. Ch. 2 / sost. L. F. Klimanova, V. G. Goreckij, M. V. Golovanova. – M.: Prosveshhenie, 2005.
17. *Pokrovskij, N. E.* Dezurbanizacija i prirodnyj kapital: migracionnye trendy, infokommunikacija i novye sel'skie poselenija / N. E. Pokrovskij, T. G. Nefedova. – M., 2013.
18. Rodnaja rech' : uceb. po chteniju dlja uchashhihsja nach. shk. : v 3 kn. Kn. 3. Dlja 4 kl. Ch. 1 / sost. M. V. Golovanova, V. G. Goreckij, L. F. Klimanova. – M.: Prosveshhenie, 2004.
19. Rodnaja rech' : uceb. dlja 3 kl. / sost. M. S. Vasil'eva, L. A. Gorbushina, E. I. Nikitina, M. I. Omorokova. – M.: Prosveshhenie, 1974.
20. Rodnaja rech' : uceb. dlja 1 kl. nach. shk. / sost. L. F. Klimanova, M. V. Golovanova, V. G. Goreckij ; pod red. L. F. Klimanovoj. – M.: Prosveshhenie, 2004.
21. *Rubcov, N. M.* Tihaja moja rodina / N. M. Rubcov // Rodnaja rech' : uceb. po chteniju dlja uchashhihsja nach. shk. : v 3 kn. Kn. 3. Dlja 4 kl. Ch. 2 / sost. M. V. Golovanova, V. G. Goreckij, L. F. Klimanova. – M.: Prosveshhenie, 2004.
22. *Tvardovskij, A. T.* Dve kuznicy / A. T. Tvardovskij // Rodnaja rech' : uceb. po chteniju dlja uchashhihsja nach. shk. : v 3 kn. Kn. 3. Dlja 4 kl. Ch. 1 / sost. M. V. Golovanova, V. G. Goreckij, L. F. Klimanova. – M.: Prosveshhenie, 2004.
23. Chtenie i literatura. 3 kl. : ucheb. : v 2 ch. Ch. 2 / avt.-sost. O. V. Dzhezhelej. – M.: Drofa, 2003.
24. Chtenie i literatura. 4 kl. : ucheb. : v 3 ch. Ch. 2 / avt.-sost. O. V. Dzhezhelej. – M.: Drofa, 2004.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 4

УДМУРТЫ ИЛИ СЕЛЯНЕ? ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ШКОЛЬНИКАМИ МАРКЕРОВ СЕЛЬСКОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В БУКВАРЯХ¹

UDMURT PEOPLE OR RURAL PEOPLE? SCHOOL CHILDREN'S PERCEPTION OF THE RURAL ETHNIC CULTURE MARKERS PRESENTED IN PRIMERS

Власова Т.А.

Доцент кафедры философии и социологии культуры Удмуртского государственного университета, кандидат философских наук

E-mail: tavlasova@yandex.ru

Vlasova T.A.

Associate Professor at the Department of Philosophy and Sociology of Culture, Udmurt State University, Candidate of science (History)

E-mail: tavlasova@yandex.ru

Плотникова А.П.

Магистрант кафедры философии и социологии культуры Удмуртского государственного университета

E-mail: nasti0108@mail.ru

Plotnikova A.P.

Postgraduate student at the Department of Philosophy and Sociology of Culture, Udmurt State University

E-mail: nasti0108@mail.ru

Аннотация. В статье представлены итоги исследования характера восприятия школьниками образов этнической культуры. Сравнивались сочинения учеников городской гимназии и сельских школ. Тексты сочинений по иллюстрации позволяют выявить социальное неравенство между городом и селом. Результаты исследования показывают, что сочинения демонстрируют не столько противопоставление удмуртской и русской этнических традиций,

Annotation. The article presents the results of the study of schoolchildren's perception of ethnic culture representations. Compositions written by students of urban and rural schools have been compared. The content analysis of compositions based on a book picture shows social inequality between the city and the village as well as differentiation of urban and rural areas rather than opposition of Udmurt and Russian ethnic traditions.

¹ Статья выполнена в рамках исследовательского проекта, поддержанного грантом РГНФ 14-13-18002.

сколько дифференциацию сельского и городского пространства.

Ключевые слова: социология образования, региональная образовательная политика, этнокультурное образование, визуальные исследования.

Keywords: educational sociology, regional educational policy, ethnic education, visual study.

Опыт сравнительного анализа визуального ряда русских букварей и учебников родного языка для начальной школы показывает, что в учебниках 2000-х гг. сложились конвенциональные приемы изображения этнических групп. К числу этих приемов относится отображение связи образа этнического персонажа с гендерной принадлежностью, возрастом и сельским образом жизни [7, с. 16–33].

Однако иллюстрации учебника существуют в рамках целого спектра различных интерпретаций разного уровня и порядка. Особенно интересными представляются те интерпретации, которые возникают в пределах педагогического пространства, так как они содержат элементы устойчиво воспроизводимого официального дискурса. Для настоящего исследования представлялось важным выявить характер восприятия образов этнической культуры школьниками. Основные задачи проекта состояли в следующем: во-первых, сопоставить результаты семиотического анализа с интерпретациями, сделанными школьниками; во-вторых, сравнить интерпретации, предложенные городскими и сельскими школьниками и установить наличие и характер различий в представлениях городских и сельских детей о маркерах этнической идентичности.

В настоящей статье в качестве синонимов используются два термина: «национальное образование» и «этнокультурное образование». При разработке российских нормативных и организационных документов для школ и классов, в которых ряд предметов преподается на родных языках этнических групп, начиная с советского периода отдавалось предпочтение риторике «национального» образования и устоялись термины «национальная школа», «национальные классы».

Начиная с 1990-х гг. в регионах России активизировалась деятельность по организации обучения на этнических языках и преподавания этнокультурных курсов в общеобразовательных школах. В педагогической теории и официальной документации (государственной и организационной) сложилось понятие «национально-региональный компонент образования». С появлением общегосударственных программ в сфере образования, например Национального проекта «Образование» (2006 г.), произошла смена терминологии – возникли термины «этнокультурно направленное», «этнорегиональное», «этноориентированное», «двуязычное образование», а также понятие школы и/или класса «с этнокультурным компонентом».

Мы используем понятие «национальное образование», так как оно фигурирует в названиях «национальная школа», «национальные классы». Тем не менее научно обоснованным

представляется понятие «этнокультурное образование», под которым следует понимать совокупность образовательных программ по изучению родного языка, культуры и краеведения в регионах России для детей, принадлежащих к этническим меньшинствам. Согласно Концепции национальной образовательной политики Удмуртской Республики «национальные (удмуртские, татарские, марийские, чувашские) образовательные учреждения Удмуртской Республики соответствуют такому типу национальных школ, в которых обучение организуется на русском языке, родной язык и литература изучаются в качестве учебного предмета. Учебно-воспитательный процесс организуется на этнокультурной основе» [11]. Кроме изучения родного языка и литературы, обучение в национальной школе предполагает наличие таких предметов, как история и география края.

Возможности семиотического подхода к анализу иллюстраций учебника

Визуальный анализ иллюстраций учебника сопоставим с семиотическим анализом фотографического изображения, который, по мнению Р. Барта, должен распадаться на анализ структуры собственно фотографии и анализ языковых структур. Разделение процедуры анализа на две составляющие обусловлено отсутствием кода в фотографическом сообщении. Рисунок, снабженный текстом (как в учебнике), включает два сообщения: денотативное, которое является «аналогом реальности», и коннотативное, под которым понимаются способы интерпретации изображения. Коннотация «объясняет», какой смысл (несколько уровней смысла) можно или нужно увидеть в визуальном объекте. Фотография, по Р. Барту, «ограничивается исключительно денотативным сообщением» [5, с. 380], в то время как иллюстрация учебника, напротив, всегда сопровождается либо текстом, либо пояснением учителя. Коннотативные механизмы содержат идеологические постулаты, доктрины, имплицитные соглашения.

В последние годы в социальных науках возрастает интерес к изучению детских книг, в особенности – к содержанию их визуального ряда. Книжные иллюстрации дают богатый материал для исследования различных аспектов социальной жизни: гендера, профессиональной сферы, межличностных взаимоотношений, национальной идеологии, этнической идентичности. Так, современный американский социолог С. Мэдди-Рат, придерживающаяся феминистских взглядов в социологии, судит о детских иллюстрированных книгах как о своего рода «инструменте гендерной социализации» (tool of gender socialization).

В детских книжках животные с определенными внешними признаками и особенностями поведения, которые ребенок интерпретирует как типично мужские или типично женские, становятся моделями, транслирующими традиционные гендерные стереотипы поведения. Даже если в книжках гендерные стереотипы не отображаются явно, сохраняются маркеры гендерной принадлежности (стиль одежды, речи). Гендерная принадлежность людей – персонажей детских книг обозначается посредством имен (мужских/женских), одежды и того характерного способа поведения, которым их наделяет автор (например, мальчишки спасают девочек). Те же человеческие черты проецируются

и на персонажей-животных, причем иллюстраторы детских книжек никогда не используют биологические отличительные признаки пола животных, например, рога или яркое оперение, предпочитая наделять животных культурными маркерами [2, URL].

Дж.Л. Мартин, проанализировав порядка 300 детских книг, обнаружил в изображаемых персонажах (преимущественно животных) и ситуациях черты профессиональной сегрегации, сообщающей детям о «неравенстве в разделении труда как естественном факте жизни» [1, p. 299]. Способом изображения доминирования является ситуация, когда в трудовой деятельности на руководящих должностях оказываются крупные хищные животные, но никак не «приниженные» (мыши, свиньи). У последних чаще непрестижные профессии, которые не требуют особых навыков. Таким способом объясняется существование изначально заданного неравенства: «определенные животные способны заниматься только определенным (подходящим для них) видом деятельности» [1, p. 299].

В меньшей степени изучены факторы закрепления социального неравенства, связанного с этническими и расовыми группами, в учебниках для начальной школы. Дж.С. Моррис показывает, как, рассказывая об индейцах, учителя закрепляют этнические стереотипы, опираясь при этом на текст книги. Например, в учебнике «Золотой штат: История Калифорнии», который использовался во многих школах этого штата в конце 1970-х гг., в рамках рассказа о происхождении индейцев акцент делался на «азиатском» прошлом этих народов. Таким образом, идеологически подкреплялась мысль о том, что индейцы тоже переселенцы, как и европейское население, а значит, их права на землю сопоставимы с правами населения европейского происхождения [3, p. 85]. Кроме того, в рассказах об индейцах всегда используются глаголы прошедшего времени – им не остается места в современной общественной жизни. Материал детских книг всегда строится на противопоставлении «мы» – «они» (индейцы ели – мы сейчас едим, индейцы жили – мы сейчас живем). В учебниках, никогда не описывается жизнь современных индейцев в резервациях [3, p. 86] и не говорится об их гражданских правах.

В российском контексте главное социокультурное отличие региональное, а внутри регионов – различие между городом и селом. Население, относящее себя к коренным этническим группам, живет в селе, имеет небольшие доходы и низкий уровень жизни. Разница между «русскими» школами и школами, где учатся дети представителей других этнических групп, выражается в размере школ, количестве детей, штате преподавателей, объеме и способах финансирования. Именно малокомплектные сельские школы попадают под программы оптимизации – объединения с другими, более благополучными школами. В попытках отстоять такие школы риторике сохранения этнического наследия со стороны «защитников» противопоставляется идея «нецелесообразности» со стороны противников. Как правило, в таких дебатах используются взаимные обвинения в «национализме» или, наоборот, в пренебрежении ценностями этнической группы. Неравный доступ к экономическим ресурсам выражается в терминах межэтнического противостояния.

Существует целый комплекс барьеров, которые ограничивают доступ сельских детей к качественному общему образованию и способствуют воспроизводству социального неравенства [10, с. 144]. Под «барьером» нужно понимать совокупность факторов, затрудняющих получение качественного образования ребенку, не обладающему тем или иным

ресурсом. Социокультурный барьер связан с показателями образования, занятости и должностей родителей. Экономический барьер указывает на имущественное неравенство – доходы семьи, а также формальные и неформальные платежи (взносы, которые существуют в школе). Институциональный барьер создается внутри школьной организации: отбор первоклассников, механизмы перевода из класса в класс и с одной ступени образования на другую, выбор дополнительных и профилирующих предметов. Для нашего исследования наиболее важен территориальный барьер, определяющий связь между качеством образования в школе и типом населенного пункта, где она находится.

Если школа расположена в городе, тем более в крупном, это становится ресурсом, так как городская школа располагает большим количеством квалифицированных учителей, в том числе предметников, возможностью повышения квалификации преподавательского и административного состава, а также возможностью сотрудничества с профессиональными и высшими учебными заведениями.

Число сельских школ сегодня стремительно сокращается ввиду уменьшения численности учащихся, а те школы, которые все еще работают, не имеют достаточного количества учителей, особенно учителей-предметников. Сельские учителя располагают ограниченными возможностями повышения квалификации и приобретения методических материалов. В случае когда школа является единственной в населенном пункте, территориальный барьер оказывается практически непреодолимым.

В детских книгах содержатся явно или неявно прописанные смыслы, «фиктивные послания» [6, с. 34], «скрытый язык или код» [1, р. 298], которые транслируются детям в ходе обучения. Представления об образовательных барьерах устойчиво воспроизводятся в учебниках как текстовыми, так и визуальными средствами.

Учебники непосредственно связаны со школьным обучением, являющимся важнейшим каналом трансляции нормативных знаний. Поэтому важно, чтобы заложенные в книгах смыслы были «правильными». Это обеспечивается механизмами коннотации. Ребенок открывает для себя содержание новых для него социальных ролей, прежде всего за пределами семейного взаимодействия. Учебники знакомят ребенка с социальной средой, формируя социально нормированную систему образцов. При этом важная роль учебников не только в том, чтобы сообщать о фактах, но и в том, чтобы программировать детское восприятие, показывая преобразованную, классифицированную реальность. Особенности воздействия коннотативных механизмов мы рассматривали на примере того, как дети интерпретировали иллюстрации из русского и удмуртского букварей.

Этнокультурная ситуация в исследуемых школах

Для исследования были выбраны три школы: Гимназия № 24 г. Ижевска и в две сельские школы Кизнерского района Удмуртской Республики (Безменшурская СОШ и Верхне-Бемыжская ООШ). Городская гимназия, хотя не относится к числу наиболее престижных школ города, тем не менее имеет репутацию учебного заведения с высокими показателями

квалификации учителей и качества обучения. В гимназии обучаются примерно 850 учеников. Опыт русской гимназии оценивается как удачный экспертами, учителями и администрацией, а также родителями.

Обе сельские школы относятся к категории малокомплектных. Так, в 2012/2013 учебном году количество учеников в Безменшурской средней общеобразовательной школе составляло 65 человек. Школа находится в здании 1939 г. постройки, рассчитанном на 90 учеников. С каждым годом наблюдается сокращение числа учащихся. В первый класс осенью 2012 г. пошли только 3 ребенка. В настоящее время кроме учебных классов в школе располагаются группы детского сада и сельский медпункт. Наибольшее число выпускников в Верхне-Бемьжской школе приходилось на 1973–1976 гг. Число учащихся доходило до 233 человек. К середине 80-х гг. старое деревянное здание школы пришло в ветхость. В декабре 1991 г. построено новое здание школы, рассчитанное на 264 ученических места, со столовой, мастерской, спортивным и актовым залами. Но в 2012/2013 учебном году в Верхне-Бемьжской школе обучалось только 48 человек. Образование в этой школе предусматривает 9-летнее обучение. После 9 класса дети получают начальное или среднее профессиональное образование, реже продолжают школьное обучение в 10–11 классах в средней школе районного центра. Оба населенных пункта являются центрами муниципальных образований, объединяющих еще несколько близлежащих малых деревень. Общая численность населения в каждом из МО тем не менее не превышает 600 человек и тенденция к сокращению населения сохраняется.

Также важно прояснить социолингвистическую ситуацию в городе и в обоих населенных пунктах. Среди населения Удмуртской Республики, по данным переписи 2002 г., удмурты составляли 29,3% населения, что на 4% меньше, чем в начале 1990-х гг. Уровень культурной ассимиляции удмуртского населения высок: более трети удмуртов не знают национального языка [12, с. 3]. Перепись 2010 г. показала увеличение численности населения, причисляющего себя к удмуртскому этносу, до 36,1%. Рост этого показателя сопровождается увеличением числа людей, сохраняющих этническую идентичность, но не говорящих на удмуртском языке. 38% удмуртов в ходе переписи называли родным языком русский.

Таким образом, люди с «титულიной» этнической идентичностью составляют около трети общего населения республики. Большая часть удмуртского населения живет в сельской местности. В Ижевске, по данным переписи 2010 г., доля этнических удмуртов составляет 30%, но для повседневного общения они используют преимущественно русский язык. В селах в рамках повседневного общения удмуртский язык распространен шире, русский, как правило, выполняет функцию языка межнационального общения. Однако в одной из деревень (д. Верхний Бемьж) наблюдается тенденция к лингвистической ассимиляции населения, прежде всего молодежи. Если дети дошкольного возраста и ученики начальной школы еще разговаривают на удмуртском языке, то начиная со средних классов удмуртский язык начинает полностью выходить из употребления в повседневном общении.

Дети общаются на русском языке, понимают родной (удмуртский язык), но не говорят на нем. Носители удмуртского языка – представители старшего поколения. Очевидно, эта тенденция будет усиливаться, поскольку маловероятно, что подрастающее поколение, не желающее говорить на своем родном языке, будет обучать ему своих детей (если вообще

останется жить и работать в своей деревне). В таких условиях национальная школа представляется единственно возможным средством сохранения и поддержания знания родного языка, хотя бы на уровне «говорю, но не понимаю». Но и тут нужно сделать оговорку: уроки родного языка и литературы посещают только те дети, которые изначально знают родной язык.

В другой деревне (Безменшур) проявилась иная тенденция. Дети общаются преимущественно на родном языке. Хорошее знание языка обеспечивается, прежде всего, социальной средой и закрепляется в школе.

Организация исследования

Поскольку обе сельские школы являлись малокомплектными, то есть число учеников в 8 классе сельской школы было меньше 10, тогда как в гимназии Ижевска в выбранном для исследования классе обучался 21 человек, чтобы сохранить репрезентативность исследования, хотя бы в плане количественного соотношения городских и сельских школьников, мы взяли в качестве объекта исследования 8–9 классы из двух указанных сельских школ с учетом их статуса национальных.

Школьникам были предложены наиболее выразительные, на наш взгляд, картинки из букварей [13; 4; 9]. Мы остановились на четырех: две иллюстрации из русских букварей, две – из удмуртских. Каждая иллюстрация была пронумерована. Отбор осуществлялся по принципу наличия какого-либо этнического маркера или типа поселения (сельская местность), а также по принципу содержательности и целостности изображения. Опираясь на эти иллюстрации, школьники должны были написать небольшое сочинение-комментарий: дать описание картинкам, выразить свои чувства и мысли относительно изображенного на них, то есть предложить собственную интерпретацию. Ученики не знали, из каких именно учебников были взяты картинки. Ожидалось, что ребята сами выдвинут предположения.

В ходе работы дети ориентировались на ряд заранее составленных вопросов:

1. Опишите картинки: что (кто) изображено на картинках?
2. Что на картинках особенно привлекает ваше внимание?
3. Какие чувства вызывает? На какие мысли наталкивает?
4. Если бы вам пришлось выбрать одну картинку для учебника, какую бы вы предпочли? Почему?

Таким образом, сочинения школьников представляют собой письменное интервью. Мы выбрали такой метод исследования с учетом возрастных особенностей школьников. Школьники, включая старшекласников, редко дают полные и развернутые ответы на вопросы интервью, они не расположены пускаться в длинные описания, поэтому метод устного интервью может оказаться малоэффективным. Режим письменного интервью близок к формату школьного сочинения. Для исследования были выбраны ученики 8 класса: они еще испытывали интерес к иллюстрациям, но уже владели основными приемами

сочинения-описания. Письменная форма позволила снизить воздействие «эффекта интервьюера», и интервью послужило достаточно информативным источником для исследования. Кроме того, в нашем случае данный способ был наиболее уместен, так как исследование проводилось по кластерной выборке. В сумме было проанализировано 36 сочинений, 16 из которых написали городские дети, 20 – сельские.

Делая вывод о сочинениях в целом, можно отметить, что работы школьников из села оказались более полными и информативными, несмотря на то, что городские дети выполняли задание в таких же условиях и не были ограничены во времени, отведенном на его выполнение. Можно предположить, что здесь сказался авторитет учителя.

В обеих сельских школах работу проводила сама учительница, в гимназии Ижевска она была организована студенткой Удмуртского государственного университета в период прохождения педагогической практики. Значение также имеет количество учеников. Малочисленность классов в сельских школах позволяет поддерживать дисциплину и способствует интенсивному взаимодействию учителя и учеников, в отличие от городских классов. К неинформативности некоторых сочинений могло привести и то, что школьники заведомо знали: работа делается не на оценку и никак не повлияет на их успеваемость, соответственно, отсутствовала мотивация писать «настоящее» сочинение. За исключением ориентировочных вопросов детям не были заданы никакие рамки в плане объема, стиля изложения и структуры. Одним это облегчало задачу, других заводило в тупик. При проведении подобных исследований в будущем следует учесть возрастные характеристики исследуемых, оценить, насколько степень авторитетности лица, проводящего исследование (учителя, практиканта, социолога), может повлиять на его результаты, и, возможно, следует уделить большее внимания регламентации процесса исследования.

Интерпретация этнокультурных маркеров

Результаты исследования позволили, прежде всего, уловить различия в интерпретациях, отсылающие к сопоставлению город – село. Во-первых, это объясняется особенностями выборки, включавшей учеников сельской и городской школы, во-вторых, тем, что все предложенные школьникам иллюстрации содержали «сельскую» тематику.

Интересно, что большинству детей нравилась иллюстрация № 1 (рис. 1), причем и сельским школьникам, и городским. Больше половины школьников, давших ответ на 4-й вопрос, предложили включить в гипотетический учебник именно ее. Ученики гимназии объясняли свои симпатии тем, что их привлекает «красивый пейзаж», у сельских школьников она вызывала ассоциации с их деревней:

«...на этой картинке показана схожая с нашей жизнью, деревенская повседневная жизнь» (сочинение 1);

«...на эту картину смотришь, и сразу вспоминается наша деревня» (сочинение 2).

Предполагалось, что иллюстрация даст детям возможность описать особенности деревенской жизни. В соответствии с замыслом авторов учебника, деревня изображается



Рис. 1. Русская деревня [13, с. 16-17]

как историческое поселение. Сельские школьники не распознают это указание. Как показывают сочинения, школьники скорее видят в иллюстрации изображение современной деревни. Лишь в одном случае упоминается о старине, Древней Руси (школьник пишет слово «Русь», затем зачеркивает). Кроме того, сельские дети, находя ассоциации со своей деревней, подробно описывают изображаемую жизнь и процесс труда:

«...Больше внимания хочется уделить деревенским жителям. Уже настает закат, и все они пытаются побыстрее закончить работу. Например, старый дедушка, пасший овец, все стадо возвращает обратно домой. По лицу дедушки можно увидеть, что он очень устал и сильно загорел. Ведь целый день он провел на солнце. Там же я вижу, как женщина на коромысле несет воду. Около деревни течет небольшая речка, на которой стоит небольшой деревянный мостик. На другом берегу этой речки играют дети. Там стоит одна невысокая качелька, поэтому им приходится ждать своей очереди. На правой стороне картины сидит дедушка. Он уже совсем старый, и поэтому у него не хватает сил на другую работу, кроме как рыбачить. На заднем плане около леса видно, как семья возвращается из сенокоса. В общем, жизнь в деревне кипит» (сочинение 4).

Городские школьники вообще не уделяют внимания сельскому быту и занятиям. Они акцентируют внимание скорее на красоте изображенной природы, которая вызывает у них позитивные эмоции.

На второй иллюстрации, также взятой из «Русской азбуки» (рис. 2), важным для исследования нам казалось изображение своеобразной встречи «городских» (супружеская пара с детьми) и «сельских» (бабушка и дедушка) персонажей. В основном дети предлагали довольно близкие по смыслу интерпретации: «семья приехала в гости в деревню к бабушке и дедушке» (сочинение 9), «бабушка и дедушка радостно встречают внуков» (сочинение 4).



Рис. 2. Дети в гостях у бабушки и дедушки
[13, с. 12]

Сельские школьники указывают, что семья с детьми приехала именно из города и именно в деревню («*приехали из города*», «*приехали городские*», «*...вырвались из городской суеты*»). В описаниях этой картинке проявляется дифференциация сельскими школьниками города и села, городских жителей и сельских. Интересно заметить, что в некоторых сочинениях в интерпретации этой картинке критерием отнесения к «городскому» служит наличие автомобиля и «модная одежда»:

«Видно, что они приехали из города, на машине...» (сочинение 3).

«Бабушка и дедушка одеты по-деревенски, а у городских наряды модные, светлые...» (сочинение 2).

В основе этой дифференциации лежат, в первую очередь, внешние признаки. Определив по конкретным внешним чертам принадлежность к городу, дети развивают мысль, в результате чего появляется второй пласт «означающих», который проявляется уже в субъективном отношении к городскому или становится выражением стереотипных представлений. Последние цитаты – подтверждение осведомленности детей о более высоком уровне жизни в городе, по сравнению с деревней. И это еще один дифференцирующий признак.

Мы также обратили внимание на то, что можно назвать «установлением родственных связей». Для обеих групп школьников бесспорно: на картинке представлены три разных поколения. В ряде случаев сельские дети в своих сочинениях отмечают, что «*в гости к родителям приехала дочь с мужем и с детьми*», а не сын с женой и детьми. Возможно, сыграло роль то, что женщина (мать и жена) изображена вблизи стариков, а мужчина (отец и муж) – на заднем плане, визуальном маркированном забором. А, возможно, в сочинении проявилась матрилокальность, характерная для современной провинции.

Слово «городские» в понимании сельских жителей часто имеет негативную окраску. Это особенно явно выражается в описаниях иллюстраций под номерами 3 и 4 (рис. 3, рис. 4). Обе взяты из удмуртских букварей и содержат этнический маркер в виде национальной одежды персонажей. Эти иллюстрации сельские школьники тоже описывали подробнее, чем дети из городской гимназии. Большинство сельских школьников сразу фокусировались именно на национальных костюмах, в которые одеты женщины на иллюстрациях.



Рис. 3. Традиционная удмуртская одежда [9, с. 50]



Рис. 4. Зверушки идут в школу [4, с. 3]

Это подтверждает выводы о том, что одежда выступает основным маркером этнической группы:

«...вижу двух женщин по национальности удмурток. Они одеты в очень красивые платья. На голове белые платки» (сочинение 4).

«...идушие по улице девушки – удмурты» (сочинение 5).

«Удмуртские женщины куда-то идут...» (сочинение 6).

Изображаемый деревенский фон также помогает сельским детям признавать в иллюстрации «удмуртскость». Они узнают в нем свою среду. Но так как женщины в национальных костюмах помещены в повседневную ситуацию, которая трактуется как современная, дети оказываются дезориентированы. Сельские школьники, глядя на изображение знакомой им ситуации, склонны проводить аналогии со своей средой, с местом и условиями своей жизни. Поэтому в ряде случаев мы видим выражение удивления и непонимания с точки зрения несоответствия изображенного реалиям своей деревни. Иногда «удовлетворительное» объяснение все-таки изобретается:

«Эта картинка так впечатляет, так как сейчас уже не увидишь, что на улице ходят в такой одежде. А главное то, что они не стесняются, а идут, улыбаясь» (сочинение 7).

«...там показаны женщины в удмуртском наряде, что они идут в клуб. В нашей деревне никто не будет так одеваться» (сочинение 8).

Одежда не только социальный маркер этнической принадлежности, но и важный критерий дифференциации городской культуры и сельской. Судя по сочинениям школьников, национальная одежда, если/когда она встречается, воспринимается как атрибут исключительно деревенской жизни. Так, женщины, одетые в удмуртские национальные костюмы, обязательно деревенские жительницы, женщина в современной одежде – городская:

«В деревню приехали городские. Бабушки еще ходят в лаптях, а городские ходят в туфлях. Бабушки ходят в старинных одеждах» (сочинение 2).

«Мать с мальчиком приехала из города в деревню, потому что деревенские одеты в удмуртские платья» (сочинение 9).

«...идут две подруги, они одеты в традиционные удмуртские одежды... возле них проходит более городская. Это мы можем видеть по ее одежде» (сочинение 3).

Что касается городских детей, то тут только один ученик из 16 обращает внимание на одежду и указывает на ее принадлежность к удмуртской этнической культуре. Все остальные не акцентируют на ней внимания вообще, а только в двух словах описывают ситуацию: «Деревня. Разговор пожилых людей», «повседневная жизнь деревни», «деревня и сельские люди». В случае с городскими школьниками описания картинок крайне поверхностны, выражаются лишь одним – двумя словами.

Остановимся подробнее на описаниях самой изображенной ситуации. Интерпретации встречаются только в сочинениях сельских школьников. При этом особенно ярко проявляется повседневный опыт детей, который вписывается в сюжет изображения. Приведем наиболее интересные примеры интерпретаций.

«...две молодые подруги делятся своими рассказами, информацией, разговаривают между собой. Им навстречу идет их подруга с сыном. Эта картинка показывает теплые дружеские отношения» (сочинение 1).

«...изображены две жительницы деревни и женщина, которая вернулась в свою родную деревню со своим сыном. А две женщины шепчутся про них. Мне не нравится, когда сплетничают... Эта картинка мне не нравится» (сочинение 10).

«...городские жители, приехав в деревню, удивляются, как живут деревенские жители, как они одеваются. Эта картинка вызывает у меня чувство жалости» (сочинение 11).

Интересно, что при интерпретации иллюстрации №3 дети демонстрируют довольно противоречивые чувства: некоторые пишут о «гордости за свой (удмуртский) народ» (сочинение 13), некоторые выражают жалость, а то и презрение (сочинение 11). Мы предполагаем, однако, что здесь проявляется не столько отношение к этнической группе, сколько оценка сельской жизни. Дети, обучающиеся в городской школе, не стесняются в выражениях: «обычная скучная деревня», «...отсутствуют комфорт и цивилизация» (сочинение 12). Подобные отзывы в сочинениях показывают, что школьники ощущают разрыв в уровне жизни города и деревни, может быть, недостаточно рефлексировав над этим различием.

Следующий важный момент, на который стоит обратить внимание, это подтверждение гипотезы связи этноса с возрастом. Действительно, по картинке сложно точно определить возраст изображенных женщин. Вследствие этого наблюдаются расхождения в интерпретациях относительно того пункта, молодые ли они (в нескольких случаях дети пишут «девушки») или пожилые. Тем не менее чаще в описаниях встречаются выражения: «пожилые женщины», «бабушки», «старушки». В старшем поколении, может служить их одежда. Таким образом, национальный костюм автоматически воспринимается как знак их принадлежности к старшему поколению. Напомним, что на других иллюстрациях, как выяснилось в ходе анализа визуального ряда букварей с помощью исследовательской матрицы [8], в национальном костюме в повседневной ситуации изображаются именно пожилые люди, в остальных случаях он используется в качестве сценического костюма или для музейной демонстрации.

Фактические расхождения в описании школьниками сюжета картинки заставили нас обратиться к тексту, который сопровождает эту иллюстрацию. Наличие текста способно за счет коннотации скорректировать ошибочную интерпретацию изображения. В данном случае текст выполняет познавательную функцию и по содержанию напоминает короткую историческую справку о том, какую одежду носили раньше удмурты, и из чего она шилась: «Одежда шилась из домотканой ткани. Девушка носила платья с воротом. Сейчас много разной ткани. Из нее шьют одежду. Вместо обуви были лапти. Сегодня о них уже не вспоминают» [9, с. 50]. Так, изображение женщин в старинной домотканой одежде, в лаптях и женщины в современной одежде заключено в самостоятельный сюжет иллюстрации, созданной по задумке самого художника. Художник выбрал именно такой способ визуального воспроизведения идеи текста. В этом и заключается особенность зрительного образа: он не имеет законченного значения, в отличие от слова (текста) оставляет за собой пространство для интерпретаций. Сюжет изображения (без отсылки к тексту) домысливается самим ребенком с опорой на имеющийся опыт или стереотипные представления.

Последняя картинка (№ 4) открывает в удмуртском букваре тему, посвященную празднику Первое сентября. Глядя на эту картинку, многие дети предположили, что она из какой-то сказки или мультфильма, так как животным приданы человеческие черты:

они в одежде, с рюкзаками на плечах идут в школу. В некоторых случаях это воспринимается детьми как «ненормальное» и даже «мистическое» (сочинения 16, 6, 17). По их логике вместо животных должны были быть изображены дети:

«...бабушка с дедушкой ведут ЖИВОТНЫХ в школу. Правда, почему не внучат?!» (сочинение 14).

Эта картинка была отобрана нами для исследования не только из-за этнического маркера в виде удмуртской национальной одежды, но и по причине присутствия на ней фольклорного персонажа. В предыдущем исследовании было показано, что «фольклоризация этноса» – одна из особенностей репрезентации этнических маркеров. Судя по сохранившимся описаниям, изображенный на этой картинке мужичок это известный фольклорный персонаж Лопшо Педунь². Его образ встречается на страницах букваря неоднократно. Лишь в одном из сочинений ребенок узнает в изображаемом персонаже Лопшо Педуня (сочинение 1).

Как и при описании предыдущей картинке, одежда является показателем возраста, пространства (сельское или городское) и этнической принадлежности:

«...на четвертой картинке я вижу дедушку и бабушку. Они оба одеты в народные удмуртские костюмы. Они провожают в школу медведя и зайца...» (сочинение 15).

«...я вижу деревенских жителей, которые «понимают» животных, в отличие от городских... Еще я вижу, что деревенские жители хорошо относятся к животным» (сочинение 11).

В последней цитате мы в очередной раз можем заметить, как сельские дети отличают себя от городских жителей, оценивая последних негативно. В этом проявляется необходимость утверждения своей группы через различие с другой. Город сельским детям чужд, а «...природа лучше, чем город» (сочинение 10). Негативная оценка города носит характер компенсации, представляет собой попытку обнаружить в своем опыте нечто, недоступное горожанам – понимание природы и животных:

«На 4 картинке я вижу бабушку и дедушку, которые любят животных. Я бы тоже поступал бы так же, как и эти люди» (сочинение 19).

«Картинка наталкивает делать детям добро...» (сочинение 13).

«Картинка показывает радостное событие, ведь не каждый год ты идешь в какой-то класс» (сочинение 18).

«Я бы выбрала картинку № 4, потому что каждый должен учиться: и человек, и какой-нибудь зверек» (сочинение 20).

Нельзя исключить того, что предложенные интерпретации являются результатом педагогического воздействия. Интерпретации этой иллюстрации, которые выдержаны в положительном ключе, несут наиболее выраженное влияние сельского учителя.

Конечно, есть такие сочинения, где школьники дают «неортодоксальную» интерпретацию, расходящуюся с предполагаемыми смыслами, которые закладывали авторы

² У Лопшо Педуня был исторический прототип – крестьянин Федор (Педор, уменьш.-ласк. Педунь) Чирков, родившийся 4 июля 1875 г. Однако в рассматриваемом учебнике похожий на Лопшо персонаж не имеет важного своего атрибута – заплечного короба, пестеря (остальное в наличии: рубаха, характерная шляпа, рыжие волосы и рыжая борода).

и художники учебника. Например, «...взрослые или пожилые люди идут в школу» (сочинение 21), «вижу бабушку и дедушку, играющих в игрушки» (сочинение 12). Крайне важной в трансляции знаний поэтому оказывается роль учителя как посредника между ребенком и картинкой. Кроме того, следует учитывать и художественные характеристики, на которые дети обращают внимание и которые во многом определяют, нравится им картинка или нет.

В целом исследовательская сторона проекта касалась выявления того, каким образом этническая культура предстает на страницах букварей, каковы способы репрезентации этничности и как эта репрезентируемая этничность может восприниматься детьми из городских и сельских школ.

Обобщив результаты исследования, можно выделить ряд особенностей восприятия этнических маркеров детьми. Сочинения городских школьников указывают на недостаточную сформированность дискурса о селе и этничности. Краткость описаний городских школьников связана, на наш взгляд, с тем, что село присутствует в школьных нарративах только как «естественная среда», природный ландшафт. Как следствие, школьники испытывают затруднения при описании занятий селян, их повседневной жизни, одежды. Это свидетельствует о существовании социального барьера между городом и селом.

В сочинениях сельских школьников наблюдается явная дифференциация города и деревни: деревня – настоящее место жизни детей, город – чужое, чуждое место; отношения деревенских детей к горожанам настороженно. Сельские школьники сравнивают изображения сельской местности на картинках с образом жизни в своей деревне. Этнокультурные компоненты в одежде они связывают с манерой одеваться, характерной для пожилых людей, обязательно живущих в селе, но никак не в городе. Дифференциацию между городским и сельским образом жизни сельские дети отмечают во всех случаях, когда эту разницу по каким-либо признакам можно вычлениить. Они чувствуют барьер между городскими и сельскими детьми и пытаются акцентировать внимание на преимуществах сельского образа жизни. В этом суть одного из способов конструирования этнической идентичности: самоидентификация осуществляется через различение себя с другими в оппозиции «мы – они» и сопровождается, как правило, наделением своей группы позитивными характеристиками.

На основе сравнительного анализа букварей были выявлены типы этнических маркеров: связь этноса с селом, с полом, возрастом, феминизация этноса, музеефикация и фольклоризация этноса. Иллюстрации, содержащие эти маркеры, были описаны городскими и сельскими детьми. Характер описаний и содержание самих сочинений школьников демонстрируют явное противопоставление двух типов культур. Но это не противопоставление удмуртской и русской этнических традиций, а следствие явной дифференциации сельского и городского пространства.

Список литературы:

1. *Martin, J. L. Multiple gender context and employee rewards / J. L. Martin, S. Harkreader // Work and occupation. – 1993 – № 20. – P. 296–336.*
2. *Medley-Rath, S. Stereotypes in Kids Books: Girl Animals have Eyelashes / S. Medley-Rath // Sociology in Focus : социологич. портал [Электронный ресурс]. – 2013. – 4 feb. – Режим доступа: <http://www.sociologyinfocus.com>.*
3. *Morris, J. S. Indian Portrayal in Teaching materials / J. S. Morris // Multicultural Education and the American Indian. – Los Angeles: The Regents of the University of California, 1979.*
4. *Байкузина, Н. С. Букварь. Учебник / Н. С. Байкузина, Л. Н. Парамонова. – 2-е изд. – Ижевск: Удмуртия, 2008.*
5. *Барт, Р. Фотографическое сообщение / Р. Барт // Барт Р. Система вещей : ст. по семиотике культуры. – М., 2003.*
6. *Безрогов, В. Г. «Пора читать»: буквари и книги для чтения в предреволюционной России. 1900–1917 гг. сб. науч. тр. и материалов / В. Г. Безрогов, Т. С. Маркарова. – М., 2010.*
7. *Власова, Т. А. Репрезентация национальной культуры в современных русских и удмуртских букварях / Т. А. Власова // «На фоне Пушкина воспитанное детство»: педагогика визуального в учебнике и на картине : сб. ст. и материалов / под ред. М. В. Тендрякова, В. Г. Безрогова. – Москва, 2011. – (Труды Международного научного семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики»; вып. 8). – С. 16–33.*
8. *Власова, Т. А. Этнические маркеры в современных удмуртских и русских букварях: сопоставление визуального ряда / Т. А. Власова, А. П. Плотникова // «Картинки в моем букваре»: педагогическая семантика иллюстраций в учебнике для начальной школы / отв. ред. Н. Баранникова – М.: Техгрупп, 2013. – С. 173–211.*
9. *Данилова, Р. И. Букварь / Р. И. Данилова;. – 2-е изд. – Ижевск: Удмуртия, 2007.*
10. *«Бег с препятствиями». Кому доступно качественное общее образование? / Д. Л. Константиновский, В. С. Вахштайн, Д. Ю. Куракин // Россия реформирующаяся. Ежегодник. – М., 2008. – Вып. 7.*
11. *О Концепции национальной образовательной политики Удмуртской Республики : Приказ МОиН Удмуртской Республики от 21.08.2007 № 892 // Удмуртия. Официальная информация, документы, законодательство [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://udmurtia.news-city.info/docs/sistemsr/dok_iertpo/index.htm.*
12. *Результаты социологического исследования по концепции развития национального образования Удмуртской Республики. – Ижевск: Изд-во Удм. ИУУ, 1992.*
13. *Русская азбука : учеб. для 1 кл. / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшин, А. Ф. Шанько, В. Д. Берестов. – 10-е изд. – М.: Просвещение, 2007.*

Spisok literatury:

1. *Martin, J. L.* Multiple gender context and employee rewards / J. L. Martin, S. Harkreader // *Work and occupation*. – 1993 – № 20. – P. 296–336.
2. *Medley-Rath, S.* Stereotypes in Kids Books: Girl Animals have Eyelashes / S. Medley-Rath // *Sociology in Focus : sociologich. portal [Elektronnyj resurs]*. – 2013. – 4 feb. – Rezhim dostupa: <http://www.sociologyinfocus.com>.
3. *Morris, J. S.* Indian Portrayal in Teaching materials / J. S. Morris // *Multicultural Education and the American Indian*. – Los Angeles: The Regents of the University of California, 1979.
4. *Bajkuzina, N. S.* Bukvar'. Uchebnik / N. S. Bajkuzina, L. N. Paramonova. – 2-e izd. – Izhevsk: Udmurtija, 2008.
5. *Bart, R.* Fotograficheskoe soobshhenie / R. Bart // *Bart R. Sistema veshhej : st. po semiotike kul'tury*. – M., 2003.
6. *Bezrogov, V. G.* «Pora chitat'»: bukvari i knigi dlja chtenija v predrevoljucionnoj Rossii. 1900–1917 gg. sb. nauch. tr. i materialov / V. G. Bezrogov, T. S. Markarova. – M., 2010.
7. *Vlasova, T. A.* Reprezentacija nacional'noj kul'tury v sovremennyh russkih i udmurtskih bukvarjah / T. A. Vlasova // «Na fone Pushkina vospitannoe detstvo»: pedagogika vizual'nogo v uchebnike i na kartine : sb. st. i materialov / pod red. M. V. Tendrjakova, V. G. Bezrogoва. – Moskva, 2011. – (Trudy Mezhdunarodnogo nauchnogo seminarina «Kul'tura detstva: normy, cennosti, praktiki»; vyp. 8). – S. 16–33.
8. *Vlasova, T. A.* Jetnicheskie markery v sovremennyh udmurtskih i russkih bukvarjah: sopostavlenie vizual'nogo rjada / T. A. Vlasova, A. P. Plotnikova // «Kartinki v moem bukvar'e»: pedagogicheskaja semantika illjustracij v uchebnike dlja nachal'noj shkoly / otv. red. N. Barannikova – M.: Tehgrupp, 2013. – S. 173–211.
9. *Danilova, R. I.* Bukvar' / R. I. Danilova. – 2-e izd. – Izhevsk: Udmurtija, 2007.
10. «Beg s prepjatstvijami». Komu dostupno kachestvennoe obshhee obrazovanie? / D. L. Konstantinovskij, V. S. Vahshtajn, D. Ju. Kurakin // *Rossija reformirujushhajasja. Ezhegodnik*. – M., 2008. – Vyp. 7.
11. O Konceptii nacional'noj obrazovatel'noj politiki Udmurtskoj Respubliki : Prikaz MOiN Udmurtskoj Respubliki ot 21.08.2007 № 892 // Udmurtija. Oficial'naja informacija, dokumenty, zakonodatel'stvo [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: http://udmurtia.news-city.info/docs/sistemsr/dok_iertpo/index.htm.
12. Rezul'taty sociologicheskogo issledovanija po konceptii razvitija nacional'nogo obrazovanija Udmurtskoj Respubliki. – Izhevsk: Izd-vo Udm. IJU, 1992.
13. Russkaja azbuka : ucheb. dlja 1 kl. / V. G. Goreckij, V. A. Kirjushin, A. F. Shan'ko, V. D. Berestov. – 10-e izd. – M.: Prosveshhenie, 2007.

ГЕНДЕРНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ В УЧЕБНИКАХ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ И ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КЛАССОВ (2000-е гг.)

GENDER AND PROFESSIONAL SOCIALIZATION IN TEXTBOOKS FOR ELEMENTARY SCHOOLS AND PREPARATORY CLASSES IN 2000s

Колосова Е.А.

Доцент кафедры теории и истории социологии РГГУ, заведующая отделом социологии, психологии и педагогики детского чтения РГДБ, кандидат социологических наук

E-mail: the_shmiga@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема трансляции гендерных стереотипов детям дошкольного и младшего школьного возраста. Анализируются возможности учебников для начальных и подготовительных классов как каналов такой трансляции, определяются средства гендерной социализации дошкольников, используемые в учебниках как источниках информации, на примере описания мира профессий.

Ключевые слова: гендерная социализация, профессиональная социализация, гендерные роли, гендерные стереотипы, каналы трансляции гендерных стереотипов, учебники, контент-анализ.

Kolosova E.A.

Associate Professor at the Department of Theory and History of Sociology of the Russian State University for the Humanities, Head of the Department of Sociology, Psychology and Children's Reading Pedagogics of the Russian State Children's Library, Candidate of science (Sociology)

E-mail: the_shmiga@mail.ru

Annotation. The article examines the problem of gender stereotype translation to preschool and elementary school children. The author analyses the possibility of elementary and preschool textbooks as channels of such gender stereotype translation. Means of gender socialization of preschool children used by textbooks as sources of information are defined through the description of the world of professions.

Keywords: gender socialization, professional socialization, gender roles, gender stereotypes, channels of gender stereotype translation, textbooks, content analysis.

Социализация детей младшего школьного возраста осуществляется во многом через языковые (форма и содержание текстов) и визуальные (рисунки, фотографии) средства школьного учебника. Школьная литература выполняет свою социализирующую функцию по подготовке ребенка к миру труда и профессии и наряду с остальными факторами помогает детям усваивать нормы и ценности жизни, образцы поведения в детском и взрослом сообществе, а также существующие в обществе гендерные стереотипы.

В современном обществе все больше меняются ценностные ориентиры, размываются границы между женским и мужским, наблюдается трансформация функций семьи и брака, а детско-родительские отношения приобретают новые свойства и качества. В то же время, с одной стороны, считается, что в процессе гендерной социализации младшие школьники и дошкольники должны получить четкие представления о традиционных ролях женщины и мужчины в семье и обществе – соответственно матери – хозяйки – хранительницы очага и добытчика – защитника.

С другой стороны, признается, что дети должны осознавать происходящие изменения в социальных ролях мужчин и женщин, вариативность в социальных практиках. Согласно позиции автора данной статьи, на раннем этапе социализации дети, прежде всего, должны если не выработать, то получить традиционные гендерные установки, усвоить гендерные роли именно через существующие в обществе стереотипы [2, с. 81].

Трансляция гендерных стереотипов детям младшего школьного и дошкольного возрастов посредством учебников изучена методом контент-анализа, который позволил с помощью количественных индикаторов проверить гипотезы, основанные на несистематическом бытовом наблюдении [4, с. 51-52]. При подготовке статьи был проведен контент-анализ следующих пособий:

- Математика. 2 класс. В 2 ч. / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова [и др.]. – М.: Просвещение, 2007–2010.
- *Рамзаева, Т.Г.* Русский язык. 2 класс / Т.Г. Рамзаева. – М.: Дрофа, 2007–2010. – (Классическая начальная школа).
- *Рамзаева, Т.Г.* Русский язык. 3 класс / Т.Г. Рамзаева. – М.: Дрофа, 2007–2010. – (Классическая начальная школа).
- По дороге к Азбуке. Пособие для дошкольников 4–6 лет / Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова. – М.: Баласс; Школьный дом, 2012.
- *Вахрушев, А.А.* Здравствуй, мир! : пособие для дошкольников (5–6 лет) / А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова – М.: Баласс; Школьный дом, 2013.

За единицу анализа были приняты учебные задачи, иллюстрации, тексты упражнений, действующими лицами которых выступают люди (взрослые), занимающиеся какой-либо профессиональной деятельностью. В школьном учебнике по математике в первой части таких единиц оказалось 35, во второй – 33, в учебнике русского языка для 2 класса – 34, в учебнике русского языка для 3 класса – 40, в пособии для дошкольников 4–6 лет – 19, в пособии для дошкольников 5–6 лет – 67.

Каждая из отобранных единиц анализировалась по следующим параметрам:

- действующие лица: мужчины / женщины / люди обоего пола / люди без указания пола;

- действия героев, связанные с различными видами профессий: механическими (техническими), вычислительными, научными, художественными (артистическими), литературными (музыкальными), профессиями на открытом воздухе, профессиями социальной сферы.

Анализ количественных показателей позволяет судить о следующих выявленных в школьном учебнике по математике закономерностях. Задач с действующими лицами мужского пола больше, чем задач, в которых профессиональной деятельностью занимаются женщины или люди обоего пола. На втором месте задачи, в которых пол действующего лица не указывается. Задач с указанием действующих лиц обоего пола крайне мало.

В учебниках по математике профессиями на открытом воздухе больше занимаются мужчины – сюда относятся летчики, моряки, военные и т.п., а технические профессии, как правило, описываются без указания пола, к ним относятся: механики, рабочие, строители, плотники, маляры. Научные профессии также связывают с мужским полом (геолог, археолог и др.), то же касается литературных профессий (поэт, писатель). При этом профессии социальной сферы ассоциируются с женским полом в большинстве случаев (учительница, продавщица, швея) [1, с. 53–54].

Что касается учебников по русскому языку, здесь следующая ситуация: профессии на открытом воздухе чаще всего связаны с мужским полом, как и технические профессии – в отличие от образов в учебниках по математике. Художественные профессии приписывают мужскому полу, а литературные профессии описываются либо без указания пола, либо с указанием на людей обоего пола.

На страницах пособия «Здравствуй, мир!» профессиями на открытом воздухе также больше занимаются мужчины, как и техническими профессиями: водители, механики, мастерские рабочие, строители, плотники, маляры. Литературные профессии также связывают с мужским полом (поэт, писатель). Часто встречаются сельскохозяйственные профессии, связанные с мужским полом (оленовод, пастух, пахарь, садовод, рыбовод, тракторист, мельник). При этом профессии социальной сферы ассоциируются исключительно с женским полом (учительница, библиотекарь, почтальон, продавщица, швея).

В пособии «По дороге к Азбуке» профессиями на открытом воздухе, как и следовало ожидать, занимаются мужчины (военный, моряк, кок, юнга). Технические профессии в данном пособии не упомянуты ни разу. Музыкальные профессии связаны с мужским полом (музыканты в оркестре, концерансье, солисты хора, артисты). Социальные профессии в основном представлены героями женского пола (учительница, воспитательница детского сада, нянечка, врач, парикмахер), а вот повар – это всегда мужчина – и в тексте, и на картинке.

Таким образом, в учебниках как для младших школьников, так и для дошкольников однозначно сконструирован образ «мужской профессии» – роли летчиков, моряков, военных и женской – роли продавщиц, специалистов, занятых в текстильной промышленности, работниц на фабрике или заводе по производству товаров первой необходимости (хлеб, молоко). Женские профессии в редких случаях предстают и в технологически устаревшей форме – домашняя пряжа, ткачиха, доярка. Люди обоего пола, как правило, задействованы в строительстве домов, ремонте, преподавательской деятельности, медицине, а также в деятельности, связанной с музыкой и литературой.

Важно отметить, что картинок, связанных с профессиональной деятельностью, в учебниках по математике встречается гораздо больше, чем в учебниках по русскому языку. При этом на картинках чаще изображены так называемые мужские профессии. Пособие для дошкольников «По дороге к Азбуке» содержит гораздо меньше картинок, связанных с профессиями, чем пособие «Здравствуй, мир!».

На наш взгляд, дети, обучающиеся по таким учебникам и учебным пособиям, усваивают не только азы изучаемого предмета, но и получают установки сегрегации социальных сфер и доминирования мужского пространства. Учебник директивен для школьника и старшего дошкольника. Функция трансляции разделения социальных сфер на мужские и женские является латентной. Очевидно, что авторы учебных пособий не ставили перед собой цели описать их предметно. Как носители стереотипов авторы лишь воспроизвели существующие в российском обществе типизированные андроцентрические акценты, укорененные в сознании взрослых.

Антрополог М. Мид опровергла суждение о том, что мужчина и женщина созданы для выполнения определенных социальных ролей. Мужские и женские роли сложились на основе культурных и социальных особенностей каждого отдельного общества, и то, что воспринимается нами как должное в поведении мужчин и женщин сегодня, формировалось столетиями, продолжает трансформироваться и в будущем может измениться [2, с. 83].

Проанализированные учебники являются, скорее, консервативными каналами социализации, усиливающими и поощряющими формирование стереотипных моделей поведения в обществе. Однако в процессе переизданий в учебные книги вносятся коррективы, которых требует жизнь: появляются образы новых отношений между мужчинами и женщинами в быстро меняющемся мире.

Однако в учебники не допускаются новые профессии (например, программисты, работники банков, риелторы, социологи и многие другие). Детей не знакомят с вопросами организации, оплаты труда. Указывают на наличие традиционных, подчас устаревших профессий, на их гендерную принадлежность [3, с. 161–162].

Представления о мужском профессиональном мире до сих пор традиционно связываются в учебниках с отвагой, смелостью, желанием защищать Родину, а о женском (как в текстах, так и на иллюстрациях), в первую очередь, с трудом, направленным на оказание социальных услуг. Мир профессий в современных учебниках и учебных пособиях представлен все еще ограниченно, односторонне и сегментированно.

Список литературы:

1. Колосова, Е. А. Практики детского чтения: результаты комплексного исследования / Е. А. Колосова ; Российская государственная детская библиотека. – Москва, 2011.
2. Колосова, Е. А. Каналы трансляции гендерных стереотипов старшим дошкольникам: детские журналы и энциклопедии / Е. А. Колосова // Детский сад от А до Я: теория и практика. – 2012. – № 12.
3. Майорова-Щеглова, С. Н. Роль учебников в профессиональной социализации младших школьников / С. Н. Майорова-Щеглова, Е. А. Колосова // «На фоне

Пушкина воспитанное детство»: педагогика визуального в учебнике и на картине : сб. науч. тр. и материалов / под ред. М. В. Тендряковой, В. Г. Безрогова. – Москва, 2011. – (Труды Международного научного семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики»; вып. 8).

4. Щеглова, С. Н. Как изучать детство. Социологические методы исследования современных детей и современного детства / С. Н. Щеглова. – М.: Юнпресс, 2000.
-

Spisok literatury:

1. Kolosova, E. A. Praktiki detskogo chtenija: rezul'taty kompleksnogo issledovanija / E. A. Kolosova ; Rossijskaja gosudarstvennaja detskaja biblioteka. – Moskva, 2011.
2. Kolosova, E. A. Kanaly transljicii gendernyh stereotipov starshim doskol'nikam: detskie zhurnaly i jenciklopedii / E. A. Kolosova // Detskij sad ot A do Ja: teorija i praktika. – 2012. – № 12.
3. Majorova-Shheglova, S. N. Rol' učebnikov v professional'noj socializacii mladših škol'nikov / S. N. Majorova-Shheglova, E. A. Kolosova // «Na fone Puškina vospitannoe detstvo»: pedagogika vizual'nogo v učebnike i na kartine : sb. науч. tr. i materialov / pod red. M. V. Tendrakovoj, V. G. Bezrogova. – Moskva, 2011. – (Trudy Mezhdunarodnogo nauchnogo seminaru «Kul'tura detstva: normy, cennosti, praktiki»; vyp. 8).
4. Shheglova, S. N. Kak izučat' detstvo. Sociologičeskie metody issledovanija sovremennyh detej i sovremennogo detstva / S. N. Shheglova. – M.: Junpress, 2000.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 4